



LÍLIAN FERRUGINI

**REPERCUSSÕES SOCIOECONÔMICAS DO
CURSO PILOTO DE ADMINISTRAÇÃO A
DISTÂNCIA DO SISTEMA UAB NA VISÃO DE
EGRESSOS E COORDENADORES**

**LAVRAS - MG
2014**

LÍLIAN FERRUGINI

**REPERCUSSÕES SOCIOECONÔMICAS DO CURSO PILOTO DE
ADMINISTRAÇÃO A DISTÂNCIA DO SISTEMA UAB NA VISÃO DE
EGRESSOS E COORDENADORES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, área de concentração em Gestão Estratégica, Marketing e Inovação, para a obtenção do título de “Mestre”.

Orientador

Dr. Cleber Carvalho de Castro

**LAVRAS – MG
2014**

**Ficha Catalográfica Elaborada pela Coordenadoria de Produtos e
Serviços da Biblioteca Universitária da UFLA**

Ferrugini, Lílian.

Repercussões socioeconômicas do curso piloto de administração a distância do sistema UAB na visão de egressos e coordenadores / Lílian Ferrugini. – Lavras : UFLA, 2014.

164 p. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Lavras, 2014.

Orientador: Cleber Carvalho de Castro.

Bibliografia.

1. Educação a distância. 2. Universidade Aberta do Brasil. 3. Administração – Curso piloto. 4. Administração – Curso piloto – Repercussões socioeconômicas. I. Universidade Federal de Lavras. II. Título.

CDD – 379.118

LÍLIAN FERRUGINI

**REPERCUSSÕES SOCIOECONÔMICAS DO CURSO PILOTO DE
ADMINISTRAÇÃO A DISTÂNCIA DO SISTEMA UAB NA VISÃO DE
EGRESSOS E COORDENADORES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, área de concentração em Gestão Estratégica, Marketing e Inovação, para a obtenção do título de “Mestre”.

APROVADA em 20 de Fevereiro de 2014

Dr. Marcos Tanure Sanábio UFJF

Dr. Ronei Ximenes Martins UFLA

Dr. Cleber Carvalho de Castro

Orientador

**LAVRAS – MG
2014**

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a DEUS por ter me proporcionado saúde, inteligência, muita paciência para os momentos de stress e muita sabedoria para conduzir os vários obstáculos que encontrei pela frente.

À Universidade Federal de Lavras (UFLA) e ao Departamento de Administração e Economia (DAE) pela oportunidade de obtenção do mestrado.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelas bolsas de estudo concedidas ao longo do curso.

Agradeço à amiga Cíntia Loos que me incentivou e me deu vários suportes para conseguir aprovação no processo seletivo.

Ao meu namorado Jucélio que sempre me deu força e acreditou em mim quando eu mesma não acreditava.

À minha mãe que mesmo longe sempre torceu pela minha vitória e aos meus irmãos que também me deram suporte para continuar nos estudos.

Aos amigos do mestrado e do GEREI, Rodrigo, Natália, Ágda, Nayara, Fran, Daniel, Adriano, Rafaella, Rafael, Janderson, Aline, Sâmara, Marcondes, Robert, Nivaldo, entre outros que ficarão sempre em minha memória. Em especial ao amigo Donizeti que foi e é um parceiro nos estudos. Às amigas Daviane e Vanessa com quem morei e amenizaram a saudade de casa.

Ao professor Ricardo Rodrigues Silveira de Mendonça que sempre esteve disposto a me ajudar em minha vida acadêmica. Ele foi e é um “alicerce” em meus estudos e ao professor Marcos Sanábio Tanure que foi um grande incentivador para eu fazer o mestrado e por suas inúmeras contribuições para realização desse estudo.

Agradeço também a todos que participaram/responderam minha pesquisa (alunos egressos do curso piloto de Administração a distância e coordenadores do curso).

E em especial, ao Professor e meu orientador Dr. Cleber Carvalho de Castro, o principal responsável por essa conquista e por outras que virão. Agradeço imensamente a ele por ter me auxiliado nas pesquisas, no aprendizado, no desenvolvimento de novos conhecimentos e por retirar todos “fantasmas” que eu via pela frente.

“A educação sempre foi um importante fator de desenvolvimento. Na atualidade, percebe-se que a educação a distância assume um papel ainda mais importante no desenvolvimento econômico e social, tornando-se um fator de desenvolvimento da própria educação”.

Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes

RESUMO

A Educação a distância (EaD) surge como uma ferramenta da política pública capaz de aumentar a oferta de diversos cursos superiores. Em 2006, com a regulamentação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), foi instituído o curso piloto de bacharelado em Administração a distância, ministrado de 2006 a 2011 por 22 Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), foco do presente estudo. O objetivo desse estudo, então, foi identificar os fatores que levaram os egressos a fazer o curso, os possíveis benefícios socioeconômicos e dificuldades percebidas por eles e pelos coordenadores. A coleta de dados se deu em duas etapas. Uma quantitativa de cunho descritivo-exploratório a partir de um *survey* aplicado aos egressos do curso. Para esta etapa realizou-se a análise descritiva e multivariada (análise de *cluster*) dos dados. A outra etapa foi qualitativa descritivo-exploratória, em que foram entrevistados os coordenadores do curso de IPES distintas, buscando identificar suas impressões sobre o curso e as possíveis dificuldades e benefícios que o curso proporcionou para seus egressos, sendo os dados analisados por meio da técnica de análise de conteúdo. Do total de 332 egressos respondentes, identificou-se que 56% são do sexo masculino e 44% do sexo feminino. Em relação à faixa etária, 29% dos pesquisados concentram-se em idade de 31 a 40 anos; de 41 a 50 anos encontram-se 34% e; de 51 a 60 anos (27%), o que demonstra um perfil mais velho dos alunos deste curso. A maioria deles é casada (73%), trabalham como funcionários públicos (82,8%), possuem remuneração acima de R\$4.500,00 (62,3%). Quanto à escolaridade dos pesquisados antes do curso, 52% tinham somente o ensino médio e 27% graduação incompleta. Quase a maioria (46%) disse que esteve mais de 12 anos longe dos bancos escolares antes de iniciar o curso. A partir da análise de *cluster*, identificou-se que os benefícios sociais como “maior capacidade de argumentação”, “aumento da autoconfiança”, dentre outros, superaram os benefícios econômicos como “aumento da renda” e “mudança de emprego”. Os fatores que mais influenciaram a fazer o curso foram “flexibilidade da EaD” e “gratuidade do curso”. As principais dificuldades com o curso foram: “falta de tempo para realizar as atividades do curso” e “dificuldade em aprender sozinho”. Para os coordenadores, os benefícios sociais conseguidos pelos egressos também superaram os benefícios econômicos. Contudo houve percepções opostas entre a visão dos egressos e dos coordenadores. Conclui-se que o curso piloto tornou-se o marco para muitas IPES expandirem a oferta de cursos a distância, ao passo que conseguiu proporcionar educação superior para pessoas que não teriam condições nos moldes tradicionais.

Palavras-chave: Educação a Distância. Universidade Aberta do Brasil. Curso piloto de Administração. Repercussões socioeconômicas.

ABSTRACT

The Online education (OE) emerges as a tool of public policy capable of increasing the supply of various graduated courses. In 2006, with the regulation of the Open University of Brazil (OUB) emerge the first bachelor's degree in Business Administration distance the pilot course, taught from 2006 to 2011 for 22 Public Institutions of Higher Education, focus of the present study. The purpose of this study was to identify the factors that led the graduates taking the course, the possible socioeconomic benefits and difficulties perceived by graduates and coordinators. The data collection took place in two stages. A quantitative descriptive - exploratory from a survey applied to graduates of the course. For this was conducted descriptive and multivariate analysis (cluster analysis). The other stage was qualitative descriptive and exploratory in that course coordinators of distinct Institutions were interviewed in order to identify their impressions of the course and the possible difficulties and benefits that the course provided for its graduates. For this it was used the technique of content analysis . Of the total 332 graduates surveyed, it was identified that 56 % are male and 44 % female. About the age, 29 % of respondents are included in the range of 31 to 40 years; 34% in the range of 41 to 50 years ; 27% in the 51-60 years , which demonstrated an older profile students of this course. Most of them are married (73 %), working as federal worker (82.8 %); has income above R\$ 4,500.00 (62.3 %). Regarding education of surveyed before the course , 52% had only a high school education and 27 % incomplete graduation. Almost a majority (46 %) said they spent more than 12 years away from school before starting the course. From the cluster analysis, we identified that the social benefits as “greater capacity of argumentation”, “increased self-confidence”, among others, overcame the economic benefits as “increasing income” and “job change”. The factors that most influenced to take the course were “flexibility of distance education” and “gratuity of course”. The major difficulties were: “no time to carry out the activities of the course” and “difficulty learning myself”. For coordinators, the social benefits achieved by graduates also overcame the economic enefits. However, there were opposing perceptions between the vision of the graduates and coordinators. We conclude that the (pilot) course has become the benchmark for many Public Institution of Higher Education expand the supply of online education courses and could provide higher education for people who could not afford the traditional model.

Key-Words: Online Education. Open University of Brazil (OUB). Pilot Management Course. Socioeconomics repercussions.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Síntese do funcionamento da UAB	38
Figura 2	Nuvem de palavras: relatos dos egressos sobre o curso piloto....	113
Gráfico 1	Evolução do número de matrículas de graduação por modalidade de ensino no Brasil: 2001 – 2012.	48
Gráfico 2	Faixa etária.....	71
Gráfico 3	Vínculo empregatício	72
Gráfico 4	Renda familiar bruta.....	73
Gráfico 5	Vínculo empregatício X Renda.....	74
Gráfico 6	Escolaridade antes de fazer o curso.....	77
Gráfico 7	Faixa etária X Tempo longe dos estudos	78
Gráfico 8	Aumento salarial	83
Gráfico 9	Aumento salarial X Vínculo empregatício.....	84
Quadro 1	Síntese da estrutura teórico-metodológica.....	68
Quadro 2	Síntese da percepção dos coordenadores do curso.....	129

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Comparação de indicadores de países desenvolvidos e subdesenvolvidos	29
Tabela 2	IPES por Região/contato egressos.....	59
Tabela 3	Faixa etária X Número de membros do grupo familiar	75
Tabela 4	Região de residência dos egressos.....	76
Tabela 5	Média de concordância das variáveis e do tema/categoria “Fatores que levaram a fazer o curso de Administração a distância”	80
Tabela 6	Média de concordância das variáveis e do tema/categoria “Benefícios que obteve com o curso”.....	82
Tabela 7	Média de concordância das variáveis e do tema/categoria “Dificuldades enfrentadas para conclusão do curso”	86
Tabela 8	Coeficientes <i>Alfa de Cronbach</i>	88
Tabela 9	Frequência dos respondentes em relação ao nível de concordância com as variáveis do tema/categoria (1) “Fatores que levaram a fazer o curso de Administração a distância”.....	90
Tabela 10	Média das respostas das variáveis em cada cluster	91
Tabela 11	Agrupamento do tema/categoria 1 em relação à faixa etária	92
Tabela 12	Agrupamento do tema/categoria 1 em relação à escolaridade antes do curso.....	92
Tabela 13	Agrupamento do tema/categoria 1 em relação ao tempo longe dos estudos.....	93
Tabela 14	Agrupamento do tema/categoria 1 em relação à pretensão de fazer novo curso a distância.....	94

Tabela 15	Frequência dos respondentes em relação ao nível de concordância com as variáveis do tema/categoria (2) “Benefícios que obteve com o curso”.....	95
Tabela 16	Média das respostas das variáveis em cada cluster	96
Tabela 17	Agrupamento do tema/categoria 2 em relação ao sexo	97
Tabela 18	Agrupamento do tema/categoria 2 em relação à faixa etária	97
Tabela 19	Agrupamento do tema/categoria 1 em relação ao tempo longe dos estudos.....	98
Tabela 20	Agrupamento do tema/categoria 2 em relação à escolaridade antes do curso.....	100
Tabela 21	Agrupamento de tema/categoria 2 em relação ao vínculo empregatício.....	101
Tabela 22	Agrupamento do tema/categoria 2 em relação à mudança de emprego	102
Tabela 23	Agrupamento de tema/categoria 2 em relação ao aumento salarial.....	102
Tabela 24	Agrupamento do tema/categoria 2 em relação a exercer a profissão de Administrador.....	103
Tabela 25	Frequência dos respondentes em relação ao nível de concordância com as variáveis do tema/categoria (3) “Dificuldades enfrentadas para conclusão do curso”	105
Tabela 26	Média das respostas das variáveis em cada cluster	105
Tabela 27	Agrupamento do tema/categoria 3 em relação ao sexo	106
Tabela 28	Agrupamento do tema/categoria 3 em relação à faixa etária	107
Tabela 29	Agrupamento do tema/categoria 3 em relação à escolaridade antes do curso.....	108
Tabela 30	Agrupamento do tema/categoria 3 em relação ao tempo longe dos estudos.....	108

Tabela 31	Agrupamento do tema/categoria 3 em relação à avaliação do curso	109
Tabela 32	Agrupamento do tema/categoria 3 em relação à sentir-se preparado para atuar como Administrador	110
Tabela 33	Agrupamento do tema/categoria 3 em relação à renda familiar bruta.....	111

LISTA DE SIGLAS

EaD	Educação a Distância
UAB	Universidade Aberta do Brasil
SEED-MEC	Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
ESUD	Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
PIB	Produto Interno Bruto
Índice de GINI	Instrumento para medir a desigualdade na concentração de renda
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PNE	Plano Nacional da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
PROUNI	Programa Universidade para Todos
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
DED	Diretoria de Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
TIC's	Tecnologias de Informação e Comunicação
CEDERJ	Centro de Educação a Distância do Rio de Janeiro

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
SPSS®	Statistical Package for the Social Science
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
PNAP	Programa Nacional de Formação em Administração Pública

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	Problema de pesquisa	19
1.2	Objetivos	20
1.2.1	Objetivo geral	20
1.2.2	Objetivos específicos	21
1.3	Justificativa	21
1.4	Organização do estudo	22
2	REFERENCIAL TEÓRICO-EMPÍRICO	24
2.1	Educação como fonte de desenvolvimento social e econômico	24
2.2	Breve histórico da política pública brasileira para a educação superior	30
2.3	O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) como instrumento da política pública de expansão da educação superior	33
2.4	Educação a distância e suas peculiaridades	39
2.5	Contextualização da educação a distância	45
3	OBJETO DE ESTUDO - O CURSO PILOTO DE ADMINISTRAÇÃO A DISTÂNCIA	53
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	56
4.1	Tipo de pesquisa	57
4.2	Universo e amostra de estudo	58
4.2.1	Etapa quantitativa	58
4.2.2	Etapa qualitativa	60
4.3	Método e técnicas de coleta, tratamento e análise dos dados	61
4.3.1	Etapa quantitativa	61
4.3.2	Etapa qualitativa	66

5	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	69
5.1	Análise quantitativa descritiva dos dados	69
5.1.1	Apresentação do perfil socioeconômico, acadêmico e profissional dos egressos	70
5.1.2	Análise descritiva dos “Fatores que levaram a fazer o curso de Administração a distância”	79
5.1.3	Análise descritiva dos “Benefícios que obteve com o curso”	81
5.1.4	Análise descritiva das “Dificuldades enfrentadas para conclusão do curso”	85
5.2.	Análise de cluster	87
5.2.1	Análise dos “Fatores que levaram a fazer o curso de Administração a distância”	90
5.2.2	Análise dos “Benefícios que obteve com o curso”	95
5.2.3	Análise das “Dificuldades enfrentadas pelos egressos para conclusão do curso”	104
5.3	Relatos dos egressos - Nuvem de palavras	112
5.4	Análise qualitativa dos dados	117
5.5	Percepção dos Egressos e dos Coordenadores do curso	132
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
6.1	Limitações do estudo e sugestões para novas pesquisas	139
	REFERÊNCIAS	141
	APÊNDICE	152
	ANEXO	160

1 INTRODUÇÃO

O crescimento e desenvolvimento de uma sociedade e de sua respectiva região (cidade, estado, país) estão intrinsecamente ligados com o potencial educacional dos indivíduos, exigindo que os mesmos alcancem patamares educacionais cada vez mais elevados para se inserirem no mundo contemporâneo. Além disso, a velocidade na transmissão das informações, associada à exigência de conhecimento e especialização do mercado de trabalho, induz e torna cada vez mais importante a necessidade de readequação e qualificação do indivíduo face à superação dos desafios cotidianos, algo que pode ser obtido pelo aumento do nível educacional. Contudo, no Brasil a educação, em especial a educação superior, abordada nesse estudo, ainda carece de maior atenção para diminuir os índices do baixo nível educacional da população. Para isso o setor público vem buscando ampliar o número e abrangência da oferta de cursos superiores por meio da modalidade de Educação a Distância (EaD).

Assim, a EaD tem sido utilizada como uma ferramenta da política pública objetivando aumentar a oferta de diversos cursos superiores com o objetivo de aumentar o nível educacional da sociedade, satisfazer as necessidades dos indivíduos e proporcionar benefícios diversos para o desempenho de sua vida acadêmica, suas atividades laborais, sociais e, conseqüentemente, para sua vida econômica. Ademais a EaD possui em suas prerrogativas o caráter abrangente de formação, capacitação, qualificação e inserção dos egressos no meio social e no mercado de trabalho.

A partir de 2005, no setor público, a Educação a Distância assumiu proporções consideráveis com a criação do sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), a qual se instaurou como uma importante ferramenta da política

pública de expansão da educação superior e ampliação das fronteiras do conhecimento (SEGENREICH, 2009; UAB/CAPES, 2012).

Em 2006, com a efetiva regulamentação da Universidade Aberta do Brasil e, a partir da abertura de edital público, denominado UAB1, foi instituído o primeiro curso de bacharelado em Administração a distância na área pública, (referenciado nesse estudo como curso piloto), sendo uma articulação entre a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED-MEC), Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) Federais e Estaduais e apoio do Banco do Brasil (ZUIN, 2006; ANDRADE, 2010; MENDONÇA et al., 2011; GIEBELEN, 2011; NOVAIS; FERNANDES, 2011), foco do presente estudo.

Ao edital UAB1, responderam positivamente 22 Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) distribuídas nas cinco regiões do Brasil que iniciaram o curso no segundo semestre de 2006 com data limite para finalização em 2011, variando de acordo com as propostas pedagógicas de cada instituição (MENDONÇA et al., 2011). A partir de então, o surgimento de cursos de graduação e pós-graduação na modalidade a distância estendeu-se consideravelmente por todo país.

Para esboçar a abrangência dos cursos ministrados na modalidade a distancia sob a égide do Sistema da Universidade Aberta do Brasil, segundo dados da UAB/CAPES (2013¹), atualmente encontram-se credenciadas 96 instituições públicas de ensino (federais e estaduais) que ministram um total de 1.248 cursos apoiados por 668 polos presenciais espalhados pelas diversas regiões do Brasil.

¹ Disponível em:

<http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=10> acesso em 06 de Janeiro de 2014.

1.1 Problema de pesquisa

Identifica-se no Brasil que um expressivo número de jovens e adultos necessita atualmente de acesso rápido à educação para se inserirem satisfatoriamente no meio social e também alcançar titulação, conhecimento e capacitação exigidos pelo mercado de trabalho e pela própria sociedade contemporânea. Nesse contexto, percebe-se uma busca crescente por meios que sejam mais econômicos, flexíveis e dinâmicos e, portanto, capazes de superar barreiras e paralelamente reduzir fronteiras, proporcionando educação e formação adequadas para os indivíduos.

Em busca de satisfazer as necessidades referenciadas anteriormente, a política pública tem voltado suas estratégias de expansão da educação superior para a modalidade a distância, a qual possui a finalidade de proporcionar o encurtamento de distâncias e a possibilidade de um gerenciamento mais eficiente do tempo por parte daqueles que optam por essa modalidade de educação (PRETI, 2000). Dessa forma, o espaço geográfico não é mais um agravante que impossibilita o aprendizado contínuo. Assim, o setor público, através da EaD, objetiva também levar ensino de qualidade para regiões distantes dos grandes centros urbanos, onde não há a presença física das IPES (ESQUINCALHA et al., 2011).

Assim, o Sistema UAB, por meio do uso da metodologia de educação a distância, busca atender demandas locais na preparação e capacitação de indivíduos em regiões mais carentes da sociedade, democratizando o acesso à educação superior para que os indivíduos possam atuar no mercado de trabalho de forma mais igualitária, justa e competitiva (ZUIN, 2006; ALVES, 2009; MOREÍ et al., 2011).

Nesse sentido, a Educação a Distância, financiada por órgãos públicos, pode se tornar como um instrumento de inclusão social e econômica, na medida

em que torna possível também a inserção de um público situado nas mais diversas regiões do país que não possuem condições financeiras, de tempo e de transporte para adquirirem educação de qualidade nos moldes tradicionais.

Devido à necessidade de qualificação profissional, à escassez de oferta pública de cursos de graduação e de outras questões, foi instituído em 2006 o curso piloto de Administração a distância sob a égide da UAB, sendo uma articulação entre a Secretaria de Educação a Distância (SEED-MEC), Banco do Brasil e Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) Federais e Estaduais (GIEBELEN, 2011).

A EaD, por ainda ser considerada um processo novo das estratégias da política pública de expansão e democratização do acesso à educação superior, deve ser avaliada no sentido de identificar quais são os benefícios que essa modalidade de educação proporciona para os seus egressos e, se de fato os objetivos da EaD estão sendo alcançados, tanto por parte dos alunos quanto de seus gestores.

Partindo-se desta vertente, surge uma questão importante para a qual se buscou respostas: Quais são as repercussões socioeconômicas e dificuldades percebidas pelos egressos e pelos coordenadores do curso piloto de Administração a distância ministrado por IPES, de 2006 a 2011, no Brasil?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Investigar os possíveis benefícios socioeconômicos bem como as dificuldades percebidas pelos egressos e pelos coordenadores do curso piloto de Administração a distância ofertado no âmbito do Sistema Universidade Aberta

do Brasil, ministrado de 2006 a 2011 por Instituições Públicas de Ensino Superior.

1.2.2 Objetivos específicos

- a) Identificar o perfil socioeconômico, acadêmico e profissional dos egressos do curso piloto de Administração a distância.
- b) Identificar os possíveis benefícios sociais e econômicos que os egressos conseguem perceber a partir da conclusão do curso.
- c) Verificar os fatores que levaram a fazer o curso e as dificuldades enfrentadas pelos alunos para conclusão do curso, sob a sua ótica.
- d) Identificar, sob a ótica dos coordenadores do curso, as peculiaridades do curso, os possíveis benefícios socioeconômicos obtidos pelos egressos e as dificuldades enfrentadas por eles e pelos egressos.

1.3 Justificativa

A discussão proposta nesse estudo demonstra-se relevante, pois a partir de pesquisas feitas no portal de periódicos Capes, no *Google Acadêmico*® e em anais do Congresso ESUD (Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância), no período de 2006 a 2013, percebeu-se que esta temática não foi amplamente desenvolvida no meio acadêmico e, o setor público carece de informações que comprovem a eficácia dos cursos superiores na modalidade a distância, conforme será detalhado no percurso metodológico.

Pressupõe-se que serão identificados, ainda que minimamente, benefícios socioeconômicos por parte tanto dos coordenadores como dos egressos do curso, pois como enfatizam vários estudos, o aumento do nível

educacional é capaz de proporcionar melhorias no meio social e econômico dos indivíduos e de suas regiões (MENEZES-FILHO, 2001; GYLFASSON, 2001; VEIGA, 2003; POCHMANN, 2004; BARBOSA FILHO; PESSÔA, 2010; PETERS, 2010; BERTOLIN, 2011; SUN et al., 2012; JALIL; IDREES, 2013; YANG; MCCALL, 2013; FERRUGINI et al.; 2013) .

Espera-se demonstrar para gestores públicos e gestores do Banco do Brasil os benefícios que foram alcançados pelos egressos do curso e, conseqüentemente, para as diversas regiões do Brasil que empenharam esforços para implantar cursos superiores na modalidade de Educação a Distância.

O estudo também poderá contribuir como fonte de informação para iniciativa das políticas públicas voltadas à educação superior ao diagnosticar as benesses que a oferta do curso na modalidade a distância pôde proporcionar aos seus egressos seja relacionada à formação, capacitação, qualificação, inserção no meio social e, na geração de ganhos socioeconômicos.

Ademais, disponibilizar dados referentes a aspectos sociais e econômicos pode ser relevante para potencializar o processo de formulação e implementação de políticas públicas, na medida em que esse estudo permite diagnosticar os impactos das ações e os respectivos resultados mais abrangentes relativos à modalidade de educação a distância disponibilizada por instituições públicas de ensino superior.

1.4 Organização do estudo

Visando articular embasamento teórico e método de análise dos dados coletados, esse estudo encontra-se baseado em cinco seções distintas. Após essa introdução, que contempla o problema de pesquisa, os objetivos geral e específicos e a justificativa para o desenvolvimento do presente estudo, tem-se o referencial teórico-empírico. Esse busca demonstrar a importância da educação

como fonte de desenvolvimento social e econômico para o país; fazer um breve histórico da política pública de educação superior; relacionar o Sistema Universidade Aberta como instrumento da política pública de expansão da educação superior; explicar as peculiaridades da Educação a Distância, e contextualizar a Educação a Distância no Brasil e internacionalmente. Na terceira seção, tem-se a identificação do objeto de estudo – o curso piloto de administração a distância e suas particularidades. Em seguida serão demonstrados os meios e métodos para coleta e análise dos dados empíricos. Na seção cinco expõem-se os resultados alcançados. Em seguida têm-se as conclusões e considerações finais. Posteriormente as referências bibliográficas, apêndices e anexos que deram suporte a esse estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-EMPÍRICO

O potencial educacional da população de um país reflete positivamente no seu nível de desenvolvimento social e econômico. Partindo-se dessa vertente, a Educação a Distância pública assumiu proporções consideráveis a partir do surgimento do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2005, o qual tem se tornado uma importante ferramenta da política pública de expansão da educação superior, ao ampliar as fronteiras das informações e do conhecimento.

Os tópicos seguintes têm o objetivo de demonstrar a importância do potencial educacional de uma sociedade e algumas particularidades inerentes à modalidade de Educação a Distância enquanto instrumento da política pública de expansão da oferta de cursos superiores no Brasil, além da importância da mesma ao ser vista como uma possível fonte dinamizadora de desenvolvimento socioeconômico.

2.1 Educação como fonte de desenvolvimento social e econômico

A educação mostra-se relevante na medida em que é considerada um fator fundamental para o crescimento e desenvolvimento de uma nação. Estudos já realizados enfatizam que os níveis de inovação, crescimento e desenvolvimento tecnológico e econômico de um país estão proporcionalmente relacionados ao nível de educação alcançado pela sua população, demonstrando a importância do processo educacional para o sucesso econômico e social dos países (MENEZES-FILHO, 2001; VEIGA, 2003; POCHMANN, 2004; BARBOSA FILHO; PESSÔA, 2010; PETERS 2010; BERTOLIN, 2011).

Corroborando Gylfason (2001); Sun et al. (2012); Jalil e Idrees (2013); Yang e McCall (2013), em suas pesquisas, confirmam a hipótese de que

investimentos no setor educacional, seja em países desenvolvidos ou em desenvolvimento, são capazes de elevar o seu crescimento econômico. Da mesma forma Moraes (2010, p. 548) enfatiza que “a capacidade das nações de educarem sua população parece constituir um divisor de águas que separa o mundo moderno entre aqueles que terão cada vez mais e aqueles que terão cada vez menos”.

Segundo Gylfason (2001); Bertolin (2011); Salvato e Silva (2008); Jalil e Idrees (2013); Adam Smith em seus estudos já propunha que uma das causas da riqueza de um país estava diretamente relacionada ao nível de especialização proporcionado aos trabalhadores. Esse fato demonstra a importância do potencial educacional dos indivíduos para desenvolvimento das empresas e, conseqüentemente, dos países. Nesse aspecto, percebe-se que a partir da inserção dos indivíduos no meio educacional há uma maior interação e dinamicidade nas relações sociais, assim como nos aspectos relacionados às atividades laborais, pois o desenvolvimento de habilidades e o autoconhecimento dos indivíduos resultam em desenvolvimento e rendimento de competências diversas (SANTOS, 2012).

No contexto brasileiro, os investimentos em educação, em especial na educação superior, vem ganhando proporções consideráveis na gestão das políticas públicas educacionais. O Governo tem percebido que quando há investimentos em educação, o aumento nos índices socioeconômicos que indicam a riqueza e bem-estar da população é perceptível. Ferrugini et al. (2013), ao relacionarem o nível educacional e os índices econômicos dos 853 municípios de Minas Gerais, indicaram fortes evidências entre eles, estando os municípios com os maiores índices de acesso à educação superior entre os municípios com maior distribuição de renda e desenvolvimento municipal.

Aguiar (2012) advoga que o mercado de trabalho contemporâneo, independente do setor de atuação e das condições de desenvolvimento do país,

tem exigido um alto nível de escolaridade dos indivíduos. Identifica-se também que pessoas mais velhas, com idade superior à idade escolar, atuantes no mercado de trabalho, têm buscado se especializar por meio de cursos superiores, aumentando a demanda por estes (FALK; BLAYLOCK, 2010).

Estudo publicado por Pochmann (2010) relata que o número de indivíduos brasileiros com onze anos ou mais de escolaridade cresceu em torno de 15% entre os anos de 1998 a 2008. Esse fato proporcionou migração de pessoas para os estratos de maior renda, visto que os mesmos conseguiram alcançar melhores ou novos postos de trabalho. Nessa mesma perspectiva de análise, estudos de Barbosa Filho e Pessôa (2010) demonstram que investimentos em educação são capazes de gerar impactos positivos na média salarial da população. Evidenciou-se também que a média dos salários dos brasileiros é 40% abaixo da média dos salários dos americanos. Um dos motivos para essa diferença se deve ao atraso educacional que o Brasil acumula ao longo de décadas (POCHMANN, 2010).

Importante destacar que a falta de habilidades ou experiências para exercer determinadas atividades laborais pode ser compensada, na maioria das vezes, por um nível educacional elevado, visando diminuir a lacuna e a escassez de mão de obra experiente que o mercado acompanha no contexto contemporâneo (TUDORESCU et al., 2010). De comum acordo, Lemos, Dubeux e Pinto (2009) advogam que a elevação do aporte de investimentos direcionados para a educação é um meio estratégico para impulsionar a ascensão social e econômica dos indivíduos e, conseqüentemente, potencializar o crescimento econômico da sociedade de determinada região ou país.

Corroborando com Barbosa Filho e Pessôa (2010), pesquisa realizada por Salvato e Silva (2008), em uma região metropolitana do Brasil em que foram utilizados métodos distintos para medir o retorno do investimento em educação sobre os ganhos salariais dos indivíduos, mostra que para uma determinada

atividade econômica é possível com um ano a mais de estudo na área aumentar em 16,15% o valor dos rendimentos percebidos. Nesse sentido, o processo educacional é fator primordial e indispensável para criação e ampliação do conhecimento e especialização da força de trabalho do país, o que pode gerar maiores reforços para a inovação. Da mesma forma, Tudorescu et al. (2010, p. 253) afirmam que “[...] *A firm’s stock of knowledge, embodied in its human capital resources, determines the creation of innovation*”.

De comum acordo com os autores supracitados, Barros e Mendonça (1998) relatam que se houver eliminação no atraso educacional brasileiro haverá impactos positivos na renda *per capita* da população, redução nas taxas de crescimento populacional (índice de natalidade entre os menos favorecidos, reduzindo, nesse sentido, a pobreza no país). Haverá também, diminuição dos índices de mortalidade infantil e aumento do nível de longevidade da população, diminuição substancial na taxa de analfabetismo no país e proporcionará maior desempenho educacional da população. Exemplificando, Cruz, Teixeira e Braga (2008, p. 17) demonstram que

o acréscimo de 1% nos gastos com educação e cultura permite redução do número de pessoas pobres em 1,25%, enquanto a variação de 1% deste tipo de dispêndio permite aumento de 0,47% no índice de produtividade e de 0,27% da renda *per capita*.

Destaca-se também que o nível educacional é fator extremamente importante para relativizar o efeito renda, ou seja, quanto maior a escolaridade de uma pessoa, maiores tendem ser seus rendimentos, a partir da inclusão da sociedade a uma maior participação nas questões referentes à economia, sociedade e política do país (MENEZES-FILHO, 2001; VEIGA, 2003; POCHMANN, 2004, 2010; CRUZ; TEIXEIRA; BRAGA, 2008; BARBOSA FILHO; PESSÔA, 2010; PETERS, 2010; BERTOLIN, 2011), o que também

pode contribuir para diminuição das desigualdades sociais a partir de uma menor concentração de renda.

Costa, Barbosa e Gotto (2011) afirmam que o Brasil somente conseguirá melhorar sua posição no *ranking* do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), diminuir as taxas de desemprego, aumentar a renda *per capita*, entre outros, se o mesmo democratizar o acesso à educação superior, pois a educação é a peça-chave para o desenvolvimento das habilidades e do conhecimento humano.

Do outro lado do continente essa perspectiva não é diferente. A partir da revolução técnico-científica que ocorrera entre os séculos 19 e 20, as universidades também foram indiscutivelmente molas propulsoras para o desenvolvimento do progresso tecnológico. Na Europa, comparando-se a unificação tardia da Alemanha frente ao modelo francês, aquela, a partir de um sistema integrado entre Governo e Universidades, foi capaz de se tornar uma potência industrializada para a época a partir da capacitação de um grande contingente populacional (ZUIN, 2006).

Nota-se, nesse sentido, que os países mais desenvolvidos economicamente são aqueles que possuem maior e mais eficiente investimento em políticas de acesso à educação (CRUZ; TEIXEIRA; BRAGA, 2008). Na Tabela 1 é possível identificar a amplitude que o nível educacional proporciona na economia dos respectivos países, através do Produto Interno Bruto *per capita* (PIB *per capita*), Índice do Gasto público com Educação em relação ao PIB, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e Índice de GINI (Instrumento para medir a desigualdade na concentração de renda).

Nota-se, a partir da Tabela 1, que Japão, Alemanha e França possuem os menores índices relativos à concentração de renda entre os países analisados, sendo também aqueles com os maiores IDH, exceto EUA. Todavia, destaca-se que aqueles países não são os que possuem os maiores gastos (proporcionais aos respectivos PIBs) em educação. Isso pode ser explicado, em partes, pela

ineficiente utilização e distribuição de recursos financeiros disponibilizados para a educação nos países. No Brasil, apesar de alguns projetos já realizados para difusão da educação, ainda é notória a concentração educacional para algumas partes privilegiadas da população (MENEZES-FILHO, 2001).

Tabela 1 Comparação de indicadores de países desenvolvidos e subdesenvolvidos

Países	PIB <i>per capita</i> (2011)	Gasto público com Educação em relação ao PIB - (2009)	IDH (2012)	GINI ^{2*}
EUA	47.882 US\$	5,40%	0,937	0,463 (2007)
Japão	46.407 US\$	3,80%	0,912	0,376 (2008)
Alemanha	43.865 US\$	4,5% (2008)	0,920	0,270 (2006)
França	42.642 US\$	5,90%	0,893	0,327 (2008)
Reino Unido	38.918 US\$	5,60%	0,875	0,410 (2008)
Chile	14.396 US\$	4,50%	0,819	0,521 (2009)
Brasil	12.594 US\$	5,70%	0,730	0,519 (2012)
Argentina	10.994 US\$	6,00%	0,811	0,458 (2009)

*Quanto menor esse índice menor é a concentração de renda.

Fonte: Adaptado de IBGE.países@ 3

Não somente como fonte de riqueza e crescimento econômico, a educação é parte fundamental da integralização e inclusão dos indivíduos no meio social. Assim como afirma Pochmann (2004, p. 390) “[...] a expansão da escolaridade deve ser vista não apenas do ponto de vista da produtividade, mas especialmente da cidadania [...]”. É nesse sentido que a EaD vem buscando desenvolver atividades capazes de proporcionar retornos sociais, a partir de investimentos feitos pelo setor público, em regiões que não detém condições suficientes para suportar os condicionantes da educação tradicional (presencial) de qualidade, algo a ser discutido na próxima seção.

² Disponível em

<<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/fields/2172.html>> Acesso em 03 de maio de 2013.

³ Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/paisesat/>>. Acesso em 03 de maio de 2013.

Allen e Seaman (2010) relatam que em tempos de crise econômica, os indivíduos estão mais propensos a procurarem meios de se especializarem devido ao aumento do desemprego e a busca, pelas organizações, de mão de obra mais qualificada para compor seu quadro pessoal. A partir de tal fato, identificou-se crescimento significativo na procura por cursos superiores, tanto no modelo presencial quanto na modalidade a distância, esta com maior demanda que aquela. Nesse sentido, Allen e Seaman (2010, p. 03) advogam que *“three-quarters of institutions report that the economic downturn has increased demand for online courses and programs”*.

Ademais, a necessidade de investimentos na educação pública, com ênfase nesse estudo para a educação superior no Brasil, remete-nos a rediscutir políticas de expansão que possam garantir acesso à educação de qualidade para um contingente substancial de pessoas situadas em regiões desprovidas de centros de ensino presencial e que ainda não gozam da possibilidade de cursarem o ensino superior, seja por questões financeiras, de acesso geográfico ou por falta de tempo (DOURADO, 2008).

Para países ainda em processo de desenvolvimento, como Brasil, capitanear recursos para investir em educação ainda é uma tarefa complexa que exige anos para se concretizar. Nesse sentido, a Educação a Distância, sob a égide do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) surge com o objetivo de se tornar uma ferramenta de apoio ao crescimento e difusão do sistema educacional no país, como será demonstrado posteriormente.

2.2 Breve histórico da política pública brasileira para a educação superior

Nessa subseção, são descritas algumas das políticas públicas voltadas para a educação superior no Brasil. O conceito de política pública compreende ações e atividades que utilizam recursos financeiros públicos para atender as

demandas e necessidades da sociedade, seja relacionada à saúde, emprego, trabalho, segurança, educação, entre outras (MATIAS-PEREIRA, 2008). Com o objetivo de promover expansão e reduzir o atraso educacional do Brasil frente a outros países desenvolvidos, algumas políticas voltadas para educação têm sido formuladas e implantadas, buscando a democratização da oferta e, conseqüentemente, do acesso à educação (CORRÊA, 2007).

Para demonstrar a importância que o fator educação sempre gerou em autoridades como forma de promover capacitação e desenvolvimento de habilidades dos indivíduos, Costa, Barbosa e Goto (2011) relatam que a educação tem sido fator de preocupações desde a época da colonização do Brasil, em que foi instalada a primeira escola na cidade de Salvador, BA. Posteriormente com a chegada da família real no Brasil, várias escolas foram implantadas com o objetivo de elevar o nível cultural do país e qualificar pessoas para apoiar o governo que ora se instalaria no novo território. Dessa forma, percebe-se que a educação é de fato um importante instrumento para desenvolver e capacitar, em vários aspectos, uma sociedade.

A partir da década de 1950, no Brasil, período em que o processo de industrialização foi dinamizado no país, a precariedade de mão de obra e a conseqüente necessidade de importação de mão de obra especializada, fez com que tomadores de decisão (Governo) voltassem suas atenções para expansão da educação. Assim, foi instituído em 1961 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação a qual não repercutiu efeito positivo inicialmente almejado. Todavia, em 1969 novos decretos foram instituídos buscando complementação e aparato para o que já havia sido estabelecido em termos de políticas públicas voltadas à educação. Mesmo assim, e devido ao período de ditadura militar, não houve expansão e significativas mudanças para a educação superior no país (MEC 2007; COSTA; BARBOSA; GOTO, 2011).

Em 2001 a Lei nº 10.172 instituiu o Plano Nacional da Educação (PNE) estipulando a educação como direito de todos os cidadãos; como fator de desenvolvimento social e econômico para o país e; como instrumento de combate a pobreza e inclusão social. Para a educação superior, em específico, foram instituídas algumas prerrogativas, como por exemplo: (a) investir na oferta de cursos noturnos, modulares e sequenciais; (b) ofertar até o final da última década educação superior para cerca de 30% dos jovens de 18 a 24 anos; (c) estabelecer amplo sistema de educação a distância, dentre outros (MEC, 2007; COSTA; BARBOSA, GOTO, 2011).

Entretanto, para a concretização de tais ações, Pinto (2002) afirma que o governo deveria ter investido em torno de 10% de seu PIB para atingir as metas propostas pelo PNE e não apenas os 4% que foram de fato investidos. Dessa forma, o PNE fracassou em partes, pois não foram disponibilizados recursos suficientes para promover as modificações planejadas pelo Governo da época. Em outras palavras, o PNE foi desenvolvido para realçar o “marketing político”, não se atentando para os recursos financeiros disponíveis e aplicados de fato no programa (CAMARGO; PINTO; GUIMARÃES, 2008).

Posteriormente, assim como advogam Costa, Barbosa e Goto (2011), instituiu-se o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) como um passo a mais para desenvolver ferramentas eficientes para ampliação da oferta de educação. O mesmo foi instituído sob quatro eixos centrais: alfabetização, educação básica, educação superior e educação profissional. Nesse estudo, priorizaram-se apenas as atividades voltadas para a educação superior, as quais são fundamentais e responsáveis pelo,

desenvolvimento econômico e social, fazendo da educação superior, seja enquanto formadora de recursos humanos altamente qualificados, seja como peça imprescindível na produção científico-tecnológica, elemento-chave da integração e da formação da Nação (MEC, 2007, p. 25).

Ainda sobre o PDE, uma de suas ferramentas/atividades foi a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em associação com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), com o objetivo primordial de expandir o número de vagas nas Instituições Federais mediante investimento na educação, dando também maior autonomia para as Universidades. Foi criado também em conjunto com o REUNI o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) para dar apoio e suporte financeiro aos estudantes mais carentes (MEC, 2007).

Também como forma de atender a demanda por educação superior e ao mesmo tempo democratizar seu acesso, a partir da educação superior privada, foram instituídas algumas retificações nos processos de financiamento dos programas (PROUNI) Programa Universidade para Todos e (FIES) Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior. Esses programas buscam ofertar cursos por meio da iniciativa privada a partir de suporte governamental. Destaca-se que não se pretende nesse esforço alcançar todas as dimensões a respeito dos respectivos programas, mas enfatizar que eles contribuíram significativamente para a oferta e democratização da educação superior, algo primordial nas estratégias da Política Pública de Educação do Brasil (MEC, 2007; COSTA; BARBOSA; GOTO, 2011).

Dando continuidade às atividades inerentes à expansão da educação superior pública, em 2005 foi regulamentado o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) o qual será descrito a seguir.

2.3 O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) como instrumento da política pública de expansão da educação superior

Partindo-se para uma vertente que garantisse, de certa forma, ampliação do potencial educacional da sociedade e, a partir do sucesso da criação da The

Open University na Inglaterra na década de 1970 (MAIA, MEIRELES, 2002; MATIAS-PEREIRA, 2008), vários países também voltaram suas atenções para esse tipo de sistema educacional - Educação a Distância - e, no Brasil não foi diferente. Costa (2007) destaca a importância de outros projetos públicos para a implantação e desenvolvimento do Sistema UAB como, por exemplo, o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) em 1995; o consórcio CEDERJ no estado do Rio de Janeiro iniciado em 2000; o projeto Veredas em Minas Gerais no ano de 2002. Matias-Pereira (2008) ressalta ainda que o Sistema UAB tem como referência a experiência espanhola da Universidad Nacional de Educación a Distancia. Pode-se, nesse sentido, afirmar que o Sistema UAB também foi construído sob forte influência de modelos e experiências internacionais.

A Educação a Distância pública no Brasil teve crescimento considerável a partir do ano de 2005, após a regulamentação do Sistema UAB. Esse Sistema foi instituído em 2005 através de uma parceria do MEC (Ministério da Educação) com a ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior) e Empresas Estatais, com foco nas Políticas e na Gestão da Educação Superior. Além disso, a UAB é uma política pública articulada entre a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) e a Diretoria de Educação a Distância (DED/CAPES), buscando desenvolver a modalidade de educação a distância para expandir a educação superior no país frente às exigências do mercado de trabalho (SEGENREICH, 2009; MOTA, 2009; UAB/CAPES, 2013). Corroborando, Alves (2009, p.12) advoga que o Sistema UAB “não é uma universidade propriamente dita, mas sim um consórcio de instituições públicas de ensino superior” que visa expandir, interiorizar e democratizar a educação superior pública gratuita e de qualidade no país para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação tradicional (presencial).

É por meio do uso da metodologia de educação a distância que o Sistema UAB busca atender demandas locais na preparação e capacitação de indivíduos em regiões mais carentes da sociedade, democratizando o acesso à educação superior para que os indivíduos possam atuar no mercado de trabalho de forma mais igualitária, justa e competitiva (ZUIN, 2006; ALVES, 2009; MORÉ et al., 2011). Nesse sentido, Sistema UAB e Educação a Distância são conceitos que formam um importante binômio para expansão da oferta de cursos superiores.

Instituído pelo Decreto 5.800/06 o Sistema UAB surgiu diante da necessidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país, centrados em diretrizes estratégicas da política nacional de educação através dos seguintes objetivos do (Art. 1):

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do país;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e

VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de Educação a Distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

Assim o Sistema UAB, através da EaD, pauta seus conceitos, estrutura curricular, elementos estruturais e suas atividades principais baseadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) objetivando a consecução e fomento dos cursos ministrados nas mais diversas regiões do país (MENDONÇA et al., 2011).

Os cursos ministrados na modalidade a distância sob a égide do Sistema UAB se propõem a funcionar como instrumentos que buscam a qualificação e requalificação de professores que atuam na educação básica, na formação de administradores e na formação de nível superior da demanda populacional, incentivando, dessa forma, o desenvolvimento de municípios com baixos IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) e, nesse aspecto, busca fortalecer a educação superior no interior do Brasil. Procura-se, nesse sentido, minimizar a concentração da oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos, evitando o fluxo migratório para as grandes cidades, ao passo que promove a universalização do acesso a uma educação pública de qualidade (UAB/CAPES, 2013).

Corroborando, Mendonça et al. (2011) advogam que o Sistema UAB pode ser considerado como um viés de inclusão social, pois parece oferecer maiores possibilidades de aprendizagem para atores que em outra modalidade de educação não teriam acesso ao ensino público.

Para isso, o sistema UAB sustenta-se em cinco eixos fundamentais: (a) Expansão pública da educação superior; (b) Aperfeiçoamento dos processos de

gestão das instituições de ensino superior; (c) Avaliação da educação superior a distância; (d) Estímulo à investigação em educação superior a distância no país e; (e) Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância (UAB/CAPES, 2013).

O Sistema UAB funciona ainda como articulador entre as IPES e os governos estaduais e municipais, com vistas a atender as demandas locais por educação superior. Prima-se pelo fomento das ações necessárias ao funcionamento dessa modalidade de ensino, como na produção e distribuição de material didático impresso, aquisição de livros e laboratórios pedagógicos, utilização de tecnologias de informação e comunicação (TICs), capacitação dos profissionais envolvidos (professores, tutores, equipe de apoio), infraestrutura dos núcleos de educação e acompanhamento dos polos de apoio presencial (UAB/CAPES, 2013). A Figura 1 esboça, ainda que minimamente, o papel articulador desempenhado pela UAB em relação à aplicação dos cursos superiores na modalidade a distância.

No exemplo fictício acima, no “polo 1” são ofertados cursos das três Instituições de Ensino, enquanto que no “polo 2” são ofertados cursos das Instituições 1 e 2 e, no “polo 3”, é ofertado curso da Instituição 2. Esse exemplo mostra a abrangência que as IPES podem alcançar ao ministrarem cursos a distância em polos implantados em cidades localizadas nas mais diversas regiões do país.

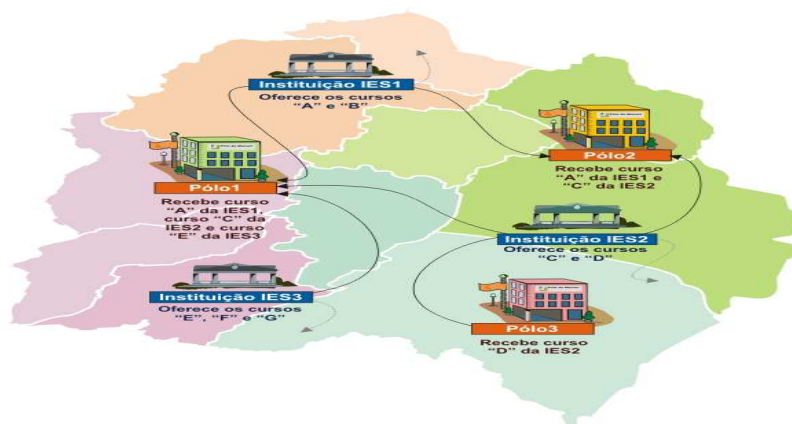


Figura 1 Síntese do funcionamento da UAB
 Fonte: Portal oficial da UAB/CAPES⁴

Assim, os polos de apoio presencial são entendidos como o "local de encontro" onde acontecem os momentos presenciais, necessários para o acompanhamento e a orientação para os estudos, as práticas laboratoriais e as avaliações presenciais, conforme legislação vigente (UAB/CAPES, 2013), sendo mantidos por municípios ou governos de estado.

Segundo Weidle, Kich e Pereira (2011), os polos presenciais são essenciais e indispensáveis para promover o desenvolvimento e o acompanhamento necessário aos cursos a distância, visto que os mesmos constituem o local onde permite interação presencial entre alunos e mediadores (tutores, professores e equipe de apoio) das disciplinas ali ministradas. Os polos, assumem assim, a "ponta" mais evidente da EaD, responsável em grande parte pela concretização da qualidade do ensino prestado por esta modalidade educacional (ALONSO, 2010).

⁴ Disponível em: <
http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=7&Itemid=19
 > acesso em 06 de Março e 2013.

Devido a importância dos polos presenciais na qualidade dos cursos de EaD, há uma preocupação do MEC quanto aos espaços físicos, mobiliários, recursos de informática e recursos humanos, visando manter o mínimo de estrutura e equidade entre os polos, possibilitando aos alunos os recursos básicos para o desenvolvimento e articulação do ensino e aprendizagem (WEIDLE; KICH; PEREIRA, 2011).

Segundo dados da UAB/CAPES (2013⁵) existem atualmente 96 instituições públicas (federais e estaduais) credenciadas a ofertarem cursos a distância pelo sistema UAB, abrangendo um total de 1248 cursos ministrados em 668 polos de apoio presencial espalhados pelas diversas regiões do Brasil, os quais serão melhores descritos na próxima subseção.

Com o objetivo de demonstrar a capacidade que a EaD possui de expansão no Brasil, identificam-se que dos 5.570 municípios do país, apenas cerca de 11,9% (668) possuem polos de apoio presencial do Sistema UAB. A partir desses dados infere-se que a EaD dispõe ainda de vasto campo para ampliação no país, visto também haver crescente aumento da demanda por essa modalidade de educação nos últimos anos (MEC/INEP, 2012; IBGEcidades@, 2013).

2.4 Educação a distância e suas peculiaridades

É notável no mundo contemporâneo que dia após dia o tempo torna-se cada vez mais escasso e insuficiente para execução de todas as ações e atividades diárias pretendidas. Ouve-se a todo o momento pessoas dizendo “... não tenho tempo suficiente (...) preciso de mais horas em meu dia (...) preciso

⁵ Disponível em: <
http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=10> acesso em 06 de Janeiro de 2014.

me especializar...”⁶. Devido à limitação de tempo, à dinamicidade do fluxo de informação, à incessante necessidade de aprimoramento das habilidades humanas e do conhecimento, a EaD desde a década de 1960 vem crescendo substancialmente tanto nos países desenvolvidos quanto naqueles em fase de desenvolvimento, como alternativa para disseminar e nivelar o potencial educacional de uma população (PRETI, 2000).

Um dos objetivos da Educação a Distância é reduzir e superar barreiras reduzindo, nesse sentido, fronteiras que impedem o acesso à informação e ao conhecimento. Dessa forma, o espaço geográfico não é mais um agravante que impossibilita o aprendizado contínuo. A EaD tem a finalidade de proporcionar o encurtamento de distâncias e a possibilidade de um gerenciamento mais eficiente do tempo por parte daqueles que optam por essa modalidade de educação. Nesse sentido, Preti (2000, p. 51) elucida algumas vantagens da EaD tais como:

alcance geográfico (do alcance local para a globalização);
estudo em tempo livre (comunicação assíncrona);
comunicação em tempo real; oportunidade de interação, não necessariamente presencial, mas certamente personalizada, cruzando distâncias.

Notavelmente, de acordo com o contexto exposto anteriormente, uma das características marcantes da EaD é que ela tende a proporcionar aos alunos a não obrigatoriedade de estarem presentes em uma sala de aula em determinado local e horário. Assim, ainda de acordo com Preti (2000, p. 50) com a EaD “podemos levar a educação aonde o aluno quiser estudar”. Dessa forma, relativamente ao sentido do conceito de distância, as relações de espaço e tempo vêm se modificando no mundo contemporâneo e, neste ambiente em franco processo de transformação, as possibilidades de contato, através das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), encurtam o chamado espaço geográfico.

⁶ Observações empíricas da autora, que não fizeram parte desta pesquisa.

Assim, pode-se oferecer sistematicamente uma sensação de alargamento no tempo que, por sua vez, tende a favorecer a troca de informações de forma antes inimaginável (BELLONI, 2002).

Corroborando com o contexto anterior, Esquincalha (2011, s/p) afirmam que:

a modalidade EaD visa levar educação de qualidade para regiões distantes dos grandes centros urbanos, aonde, em geral, se encontram as universidades, além de permitir que os estudantes possam ter individualmente seu próprio horário de estudo.

Há de se destacar que a Educação a Distância é em grande parte assumida por alunos mais adultos que já estão inseridos no mercado de trabalho em detrimento dos alunos dos cursos presenciais (NUNES 2009; MOORE; KEARSLEY, 2011). A busca por essa modalidade de educação remete-nos acreditar que cada vez mais as pessoas têm se deparado com a necessidade de aprimoramento e especialização de sua força de trabalho (NUNES, 2009; HUH et al., 2010).

Fato relevante também a ser discutido é a diferença de comportamento entre estudantes de curso presencial e curso a distância. Exige-se do aluno de curso a distância muito mais disciplina e interesse com seus estudos. Pesquisas realizadas pela Boise State University, mais especificamente por Belcheir e Cucek (2002), relatam ser de fundamental importância as atitudes, o interesse e a responsabilidade dos alunos face ao modelo de aprendizado a distância, pois pode ocorrer um efeito negativo na qualidade do aprendizado se algumas prerrogativas não forem consideradas.

Dessa forma, identifica-se que os alunos que optam pela modalidade de educação a distância precisam manter além de disciplina, independência, comprometimento e responsabilidade para realização de atividades individuais,

proficiência para leitura e escrita, motivação, entre outros, rompendo barreiras que dinamizem a criação de seu próprio espaço de aprendizado e conhecimento, características necessárias e comprovadas no estudo de (KERR; RYNEARSON; KERR, 2006).

Em busca de demonstrar a eficiência da Educação a Distância, estudo realizado por Caregnato e Moura (2003) com alunos que cursaram algumas disciplinas, do curso de Biblioteconomia, na modalidade a distância, ressaltam que os principais aspectos positivos do sistema de EaD, foram: comodidade, autonomia na aprendizagem, flexibilidade de tempo, liberdade de expressão e maior facilidade para expor seus pensamentos e respostas, visto não estarem face a face com os colegas e professores.

No mesmo sentido, Parietti e Turi (2011) relatam em seu estudo que tanto professores quanto alunos avaliam a Educação a Distância positivamente, pois a mesma proporciona flexibilidade e gerenciamento do tempo e do local de estudo. Da mesma forma, Mohamed, Hassan e Spencer (2011) relevam que a EaD é capaz de proporcionar benefícios sociais, econômicos e, ainda, menos dispêndio de tempo em relação à educação tradicional, especialmente por não haver a necessidade de constantes deslocamentos físicos até o local de uma sala de aula presencial. Assim, *“students are able to enhance their knowledge and to earn degrees without leaving their jobs and families, and in some cases, without setting foot on a college campus”* (MOHAMED; HASSAN; SPENCER, 2011, p. 01).

Além da EaD possibilitar ganhos de tempo e de deslocamento até uma sala de aula tradicional, pesquisa realizada recentemente por Liu (2012) nos Estados Unidos, com 11.351 alunos matriculados em distintos cursos a distância de 20 instituições, além de várias informações coletadas, relatou que a percepção que os alunos possuem sobre a qualidade da Educação a Distância é compatível com a qualidade da educação presencial, ao contrário do que muitas pessoas

acreditam. No mesmo sentido, estudo realizado por Allen e Seaman (2010) nos Estados Unidos demonstra que 75% dos professores de instituições públicas relatam que a qualidade do aprendizado obtido com a EaD é igual ou até mesmo superior ao obtido no ensino presencial.

No intuito de identificar a satisfação de alunos do curso de graduação e pós-graduação de ciências contábeis na modalidade em pauta, Watters e Robertson (2009) concluíram que os alunos da pós-graduação relataram uma percepção mais positiva sobre a modalidade a distância em detrimento dos alunos de graduação. Tal fato pode ser explicado pela maturidade, responsabilidade e necessidade de aprender que os alunos mais adultos (da pós-graduação) possuem. Estes ainda se sentem mais confortáveis, confiantes e dispostos a realizarem outro curso a distância do que aqueles.

Huh et al. (2010) e Driscoll et al. (2012), ao pesquisarem alunos matriculados em cursos nas modalidades presencial e a distância, identificaram não haver diferenças significativas no desempenho dos estudantes. Assim, a qualidade do ensino/aprendizado, medido pelas notas obtidas nos testes das disciplinas, foi o mesmo nas duas modalidades (HUH et al., 2010). Já os resultados em Driscoll et al. (2012) indicam que as diferenças no desempenho dos alunos entre as duas configurações pode ser explicada pela presença de um efeito de seleção e que a satisfação dos alunos não diferem significativamente entre as duas modalidades.

Tais estudos podem ser confirmados pelas notas do exame nacional de desempenho de estudante (ENADE) em que, quando possível a comparação entre cursos, alunos de cursos a distância tiveram desempenho melhor que dos alunos de educação presencial (INEP/ENADE, 2013)⁷.

Contudo, observa-se que a interação, formação e a capacidade didática *online* dos docentes que ministram nesta modalidade de educação são cruciais

⁷ Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/enade>>. Acesso em 09-12-2013.

para a satisfação, aprendizagem e qualidade do conhecimento repassado aos discentes. Diante de tal fato, é importante ressaltar que os docentes (professores/tutores) que atuarão nos cursos a distância devem passar por treinamentos que irão proporcionar desenvolvimento das habilidades tecnológicas e conceituais necessárias ao desenvolvimento das atividades das disciplinas a serem ministradas.

Corroborando com o exposto, Redpath (2012) enfatiza a importância que o instrutor/mediador possui no processo de aprendizagem, relatando que o mesmo possui significativa influência na satisfação dos alunos com o curso. Da mesma forma, Arbaugh e Benbunan-Fich (2006, p. 445) relatam que “*good teaching requires teachers who are truly present in their courses and deeply engaged in learning communities*”, o que pode ser relatado independente da modalidade de educação abordada. Assim, identifica-se que a partir destas e de outras interações os alunos poderão obter desempenhos mais satisfatórios nos cursos prestados.

Nota-se que a EaD exige que o profissional docente que atua prioritariamente na modalidade tradicional (presencial) consiga transpor seu conhecimento prático e didático para o ensino virtual, no sentido de demonstrar clareza de suas competências e habilidades. Assim, identifica-se a importância e necessidade dos profissionais em criar mecanismos que possam auxiliar na mediação do processo educacional *online*. Destaca-se também a importância de se manter os alunos motivados por meio de constantes processos de avaliação e *feedback* de seu desempenho (MO; ZHAO, 2012).

Ademais, Moore (2011) ressalta que a satisfação dos alunos aumenta quando há a associação de estilo de aprendizagem com uma eficiente estrutura pedagógica, sendo um dos maiores desafios para professores/tutores, determinar a melhor forma de incorporar novas ferramentas de aprendizagem no sistema educacional a distância.

Cabe ressaltar que a expansão da EaD somente foi possível a partir da utilização intensa das TICs, as quais deram suporte suficiente para dinamização do contato assíncrono e da redução do espaço geográfico presentes na modalidade EaD. Em sentido mais amplo, as TICs são representadas por mecanismos e ferramentas tecnológicas que auxiliam a transmissão de dados e informações, ao mesmo tempo, que proporcionam interação entre os indivíduos (GRIFFIN; LOCKWOOD, 2010). No mesmo sentido, Nogueira (1996); Azevedo et al. (2011) enfatizam que as TICs possibilitam a redução de distâncias ao mesmo tempo em que dão margem à disseminação do conhecimento e acesso irrestrito à aprendizagem.

Corroborando com o contexto acima, Mendonça et al. (2011); Finch e Jacobs (2012); Rienties, Brouwer e Lygo-Baker (2013) advogam que as novas Tecnologias da Informação e Comunicação, adotadas sistematicamente no meio educacional, proporcionam novas relações e interações mais ousadas. Assim, por meio das TICs, tempo e espaço não podem ser mais questionados como obstáculos para a disseminação de informações e criação de conhecimento, sendo as TICs, presentes e indispensáveis na modalidade de educação a distância.

2.5 Contextualização da educação a distância

A Educação a Distância no Brasil, apesar de não ser identificada com essa nomenclatura e com os conceitos e características atuais, mostra indícios de existência anteriores ao ano de 1900, cujos jornais em circulação na época ofereciam cursos de datilografia por correspondência, ministrados por professores particulares. Os materiais didáticos impressos para serem utilizados pelos alunos eram remetidos pelos correios principalmente utilizando-se as ferrovias como meio de transporte (ALVES, 2009).

A partir de meados dos anos de 1920, surgem as emissoras de rádio, com ênfase para a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, as quais passaram também a transmitir programas educativos, antes apenas ministrados via correspondências impressas (ALVES, 2009). Esse período mostra uma evolução tecnológica, ainda que mínima, perto das atuais TICs utilizadas no processo educacional ministrado na modalidade a distância.

Em 1941 tem início o Instituto Universal Brasileiro (IUB), o qual passou a oferecer cursos profissionalizantes, pelo correios e posteriormente também pela internet, objetivando levar o estudo diretamente aos alunos, com a comodidade e flexibilidade de estarem em suas próprias casas (IUB, 2013).

Por volta das décadas de 1960 e 1970 surgiram as emissoras de TV. Essas, também passaram a transmitir programas de cunho educativo e de expansão do conhecimento, como por exemplo, a TV Escola, Canal Futura, Instituto Monitor e o Telecurso 2000. Este exibia diariamente, em vídeo aulas, disciplinas do ensino fundamental e médio, conquistando um grande público pelo amplo alcance daquele meio de comunicação.

Contudo, a década de 1990 se destaca pelo crescimento da EaD, pois instituiu-se a Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação em maio de 1996 (WEIDLE; KICH; PEREIRA, 2011).

Foi nessa década também que houve o crescimento e disseminação dos computadores, o advento da internet e das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), o que contribuiu de forma positiva para o despertar da Educação a Distância, pois passou-se a dispor de meios facilitadores para difusão de informações, facilitando posteriormente, a transmissão de conhecimentos diversos, algo atualmente presente na vida de muitas pessoas.

Em 2000 com suporte da tecnologia e devido à sua expansão, é criado no Rio de Janeiro o Centro de Educação a Distância do Rio de Janeiro (CEDERJ, 2013), uma parceria entre governo estadual, governos municipais e

universidades públicas que trabalham pela democratização do acesso à educação superior (CEDERJ, 2013).

Após 2005 com a instituição do Sistema UAB, mais especificamente em 2006, por meio de edital público devidamente regulamentado, foi instituído o primeiro curso de graduação em Administração, denominado como curso piloto (ZUIN, 2006; MENDONÇA et al., 2011), foco do presente estudo. Identifica-se que, desde então, o surgimento de cursos de graduação e pós-graduação na modalidade a distância estendeu-se vertiginosamente por todo país.

Santos (2009) destaca que a Educação a Distância tem tomado proporções diferentes das inicialmente propostas. Ela tem deixado de ser uma educação disponível exclusivamente para os desprivilegiados e sem recursos, para se tornar um modelo de educação necessário e eficiente para a sociedade contemporânea, a qual necessita de soluções rápidas, precisas e de qualidade no campo de capacitação e profissionalização.

Os últimos dados coletados pelo censo do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) mostram que do ano de 2011 para 2012 o crescimento do número de matrículas em cursos ofertados presencialmente na esfera pública foi de 3,1%, enquanto que o de Educação a Distância foi de 12,2% no mesmo período. Dessa forma, depreende-se que a modalidade a distância já representa mais de 15% do total de matrículas no ensino superior, conforme pode ser observado no Gráfico 1.

Ainda segundo dados do Censo da Educação superior de 2012 (MEC/INEP, 2013), dos estudantes que estão matriculados em cursos a distância, 72% estão matriculados em Universidades, 23% em Centros Universitários. Desses, 40,4% cursam licenciatura, 32,3% optaram por bacharelados e 27,3% em cursos tecnólogos a distância.

Cabe ressaltar que neste gráfico estão presentes Instituições de Ensino Superior públicas e privadas, sendo que estas oferecem 83,7% dos cursos e

aqueles (públicas), ofertam 16,3% dos cursos a distância em todo país (MEC/INEP, 2013). Outros estudos realizados, como por exemplo, em Segenreich (2003) e Matias-Pereira (2008), demonstram que a EaD vem alcançando efetiva expansão no cenário da educação superior brasileira, envolvendo Instituições de Ensino Superior (IES) privadas e públicas.

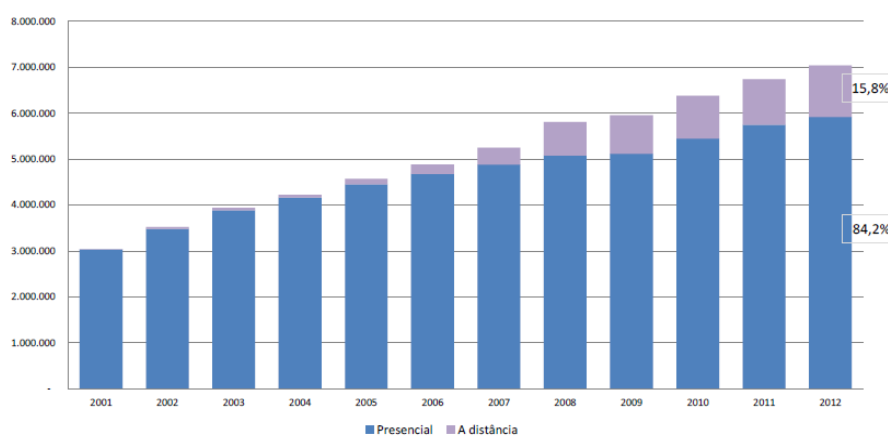


Gráfico 1 Evolução do número de matrículas de graduação por modalidade de ensino no Brasil: 2001 – 2012.

Fonte: Apresentação Censo da Educação Superior 2012⁸

Os dados apresentados mostram que apesar do crescimento, ainda há espaço considerável para inserção de mais cursos na modalidade a distância no Brasil, pois há grande demanda por cursos superiores, considerando-se para tanto a ordem econômica contemporânea, a qual exige mão de obra qualificada e diversificada (BATISTA; GOMES, 2011).

Diante do cenário exposto, tem-se que a Educação a Distância é uma modalidade educacional em plena expansão, principalmente no que tange a políticas públicas. Tal fato identifica-se como um processo de difusão da

⁸ Disponível em: http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/brasil-teve-mais-de-7-milhoes-de-matriculas-no-ano-passado Acesso em 28-01-2014

educação de qualidade proporcionando aprendizado, conhecimento e maior inserção da população no meio social e laboral, até então, para muitos, distantes (SEGENREICH, 2003; MATIAS-PEREIRA, 2008; FINCH; JACOBS, 2012). Vale destacar que no meio empresarial a Educação a Distância tem sido aceita e vista como um meio de se especializar utilizando-se da flexibilidade de tempo e espaço que esta modalidade proporciona (TEZZA, 2012).

Com o objetivo de relatar a crescente expansão que a Educação a Distância vem assumindo no mundo, estudo de Allen e Seaman (2010), desenvolvido nos Estados Unidos durante sete anos consecutivos, demonstra expressivo crescimento no número de matrículas em cursos na modalidade a distância. Em 2002 foram identificadas 1,6 milhões de matrículas. Já em 2009 operacionalizou-se 5,6 milhões de matrículas, um aumento em torno de 350% em sete anos. Outro dado importante deste mesmo estudo demonstra que 63,1% das instituições de ensino superior pesquisadas disseram que o ensino online está presente na estratégia de longo prazo delas. Tal fato aponta que a perspectiva de crescimento da EaD é fator inquestionável nas instituições acadêmicas, seja no Brasil ou em outros países. Devonshire e Henderson (2012) também advogam que a EaD vem crescendo em grandes proporções tanto em cursos de graduação como de pós-graduação.

Destaca-se ainda que os cursos superiores no modelo tradicional (presencial) contemplam disciplinas que podem ser ministradas na modalidade a distância. A portaria do MEC 2.253, de 18 de outubro de 2001 passou a permitir que até 20% da carga horária dos cursos presenciais pudessem ser oferecidos na modalidade a distância (MATIAS-PEREIRA, 2008; ALVES, 2009; ABED, 2012). Demonstra-se nesse sentido que a educação tradicionalmente presencial vem sendo, aos poucos, auxiliada por mecanismos didático-pedagógicos da modalidade a distância, mostrando-se muitas vezes mais dinâmicos e com

interfaces apropriadas para a gestão e expansão do conhecimento entre os estudantes.

Cabe mencionar, que a Educação a Distância não vem para eliminar ou substituir definitivamente a educação presencial, mas sim auxiliar e criar meios eficientes e dinâmicos de difundir educação/conhecimento de qualidade nos mais diversos locais e para pessoas distintas.

Entretanto, apesar dos grandes benefícios identificados na modalidade EaD, é possível identificar na literatura algumas limitações, fragilidades e desafios que a política pública de educação a distância ainda encontra para sua expansão e promoção de uma qualidade efetiva no país.

Uma das críticas das autoras Gatti e Barreto (2009) diz respeito à precária qualidade na formação que os cursos a distância têm oferecido principalmente para professores que ministrarão aulas para o ensino básico e médio. O número de pessoas graduadas por cursos superiores a distância tem sido relevante no país. Contudo, ao invés de contribuir para sanar/reduzir a crise de oferta do ensino superior, pode-se criar entraves e fragilidades relativos ao conhecimento adquirido pelos alunos (futuros profissionais), ou seja, formar profissionais com limitada capacitação para exercício de suas funções. Nesse sentido, identifica-se uma fragilidade/lacuna existente entre ensino, formação e aprendizagem. Isso pode ser explicado em partes pela grande falha do processo didático-pedagógico, falta de corpo docente especializado e falta de controle e avaliação constante da qualidade dos cursos ministrados a distância, o que ainda precisa ser revisto pelos formadores e gestores das políticas públicas educacionais.

Outra fragilidade apontada que impede maior qualidade dos cursos e criação de novos conhecimentos é a falta de acervo de qualidade impresso (biblioteca) disponível para os alunos nos polos. Garcez e Rados (2002); Moore e Kearsley (2011) enfatizam que a biblioteca física ainda é meio de informação e

busca de conhecimento mais utilizado pelos alunos. A não disponibilização de bibliotecas eficientes dificulta a aprendizagem na medida em que os alunos ficam restritos às apostilas e alguns materiais disponibilizados pelos professores/tutores na plataforma virtual de ensino-aprendizagem. Assim, Garcez e Rados (2002, p. 23) afirmam que “os bens e serviços bibliotecários devem constar no planejamento dos cursos a distância e estar disponíveis de maneira compatível com as necessidades dos seus usuários”.

Outra limitação repousa sobre a falta de habilidade e conhecimento profundo do método de educação a distância dos mediadores (professores/tutores). A formação, desenvolvimento de habilidades inerentes à modalidade de educação e a capacidade didática *online* dos docentes são cruciais para aprendizagem e qualidade do conhecimento repassado aos discentes. Ademais, destaca-se que o corpo docente que atuará nos cursos a distância deve passar por treinamentos que irão proporcionar desenvolvimento das habilidades tecnológicas necessárias e conhecimento do conteúdo das disciplinas (MALHEIROS; FERRAZ; MUENCHEN, 2011; LIU, 2012; REDPATH, 2012). Contudo, os cursos de capacitação proporcionados aos mediadores ainda estão muito aquém da real necessidade didática da modalidade de educação a distância.

O índice de evasão em cursos a distância é um fator preocupante dessa modalidade de educação e geralmente não é resultado de uma única causa (MOORE; KEARSLEY, 2011). Andrade (2010) ressalta que se fossem dadas algumas orientações aos alunos sobre como organizar melhor seu tempo, como proceder para estudar, aprender e dominar as tecnologias utilizadas Coelho et al. (2011) reduziriam o índice de evasão dos cursos. A EaD, assim como em outra modalidade educacional, exige do aluno disciplina, comprometimento com as atividades do curso, criação do próprio conhecimento, dentre outros, para eficiência do aprendizado.

Destaca-se também que a natureza tecnológica da EaD mostra-se ainda como um entrave à expansão do sistema, pois ainda há incipiente contato e domínio das ferramentas tecnológicas pelos alunos como foi afirmado por Quartiero (1999), mostrando que mesmo depois de uma década ainda é necessário avanços nesse aspecto.

Entretanto, tal cenário poderia ser modificado a partir da oferta inicial de cursos introdutórios sobre a utilização das TICs, ferramentas primordiais e indispensáveis para a efetivação dos cursos ministrados na modalidade a distância. Desta forma a EaD se tornaria acessível e viável para todos os estratos da sociedade.

Apesar das dificuldades e algumas limitações ainda encontradas para efetivação da EaD, dados da UAB/CAPES (2013) reforçam que o Sistema UAB pretende ampliar sua rede de cooperação para alcançar a totalidade das IPES brasileiras e atender a 800 mil alunos/ano, localizados nas diversas regiões do país. Nesse sentido, identifica-se uma grande preocupação do setor público em dinamizar a oferta de cursos a distância, promovendo desta forma expansão da educação superior e, conseqüentemente, formação e qualificação de Recursos Humanos para atuação no mercado.

A seguir, serão abordadas algumas particularidades e abrangência do curso piloto de Administração a distância ofertado no país de 2006 a 2011 por diversas Instituições Públicas de Ensino Superior (Federais e Estaduais) com apoio do Banco do Brasil, objeto deste estudo.

3 OBJETO DE ESTUDO - O CURSO PILOTO DE ADMINISTRAÇÃO A DISTÂNCIA

O curso piloto de bacharelado em Administração a distância foi o primeiro curso oferecido pelo sistema UAB, sendo uma articulação entre a SEED-MEC, Instituições de Ensino Superior Federais e Estaduais e Banco do Brasil, sendo este o principal financiador e cliente do projeto (ANDRADE, 2010; GIEBELEN, 2011; MENDONÇA et al., 2011; NOVAIS; FERNANDES, 2011).

A partir da abertura de edital público, denominado UAB1, para viabilizar a oferta de curso de Administração a distância, responderam positivamente 22 instituições distribuídas nas cinco regiões do Brasil. As Instituições ofertaram o curso, mediante realização de vestibular, para um público composto por funcionários do Banco do Brasil e para a “demanda social”, segundo exigência do próprio edital (ANDRADE, 2010; MENDONÇA et al., 2011; GIEBELEN, 2011). Algumas Universidades disponibilizaram as vagas da “demanda social” somente para seus funcionários e/ou para os funcionários das prefeituras dos respectivos municípios que abrigaram os polos de apoio presencial. Outras já ofereceram as vagas para o público em geral oriundos dos mais diversos estratos da sociedade. Ao final dos vestibulares, em torno de 10.000 pessoas foram aprovadas em todo país pelas Instituições ofertantes do respectivo curso (GIEBELEN, 2011).

Contudo, dados do Censo da Educação superior de 2011 (INEP/ENAD, 2013), informa que o número de concluintes do curso de Administração a distância no ano de 2011 foi de 4.411 alunos os quais receberam o título de bacharéis em Administração pelas respectivas Instituições que ministraram o curso e, são também os “objetos” desse estudo.

A grande evasão se deve por várias causas Moore e Kearsley (2011) como: pelo curso ter sido uma “nova” e diferente modalidade de educação entre

os alunos; pelos alunos terem uma faixa etária acima da média dos cursos presenciais e; por ter havido um programa de aposentadoria voluntária no Banco do Brasil, o que fez com que muitos funcionários (também alunos) deixassem o Banco e, por consequência, as atividades acadêmicas do curso, como será visto nos resultados desse estudo.

O curso teve início no segundo semestre de 2006 com data limite para finalização em meados ou no final de 2011, variando de acordo com as propostas pedagógicas de cada instituição (MENDONÇA et al., 2011). A opção pela oferta do curso de Administração se deu em partes pela demanda existente por esse tipo de formação e pela relevância que a função do Administrador representa na sociedade contemporânea (MATIAS-PEREIRA, 2008; NOVAIS; FERNANDES, 2011).

As aulas do curso, a partir da denominação do projeto político-pedagógico do próprio edital, foram instituídas no seguinte aporte: 80% das horas/aula das disciplinas fossem à distância, ao passo que os outros 20% fossem ministrados em encontros presenciais. Desta forma, pretendeu-se elevar a qualidade do curso por definir processos educativos no ambiente virtual e no espaço presencial, através de aulas e provas (MATIAS-PEREIRA, 2008).

Para suportar a base curricular de acordo com as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Administração presencial, o curso em pauta contou com três eixos principais centrados: primeiro em estudos de formação básica; segundo em estudos de formação profissional e ciência aplicada à Administração; e terceiro em estudos de formação complementar, objetivando formar profissionais com conhecimento para atuação no mercado profissional (ANDRADE, 2010; MENDONÇA et al., 2011; GIEBELEN, 2011; VIEIRA; BARBOSA, 2011).

O material didático foi produzido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o qual serviu de base e como fonte principal de conteúdo para

lecionar a temática desenvolvida em cada disciplina. Contudo, a utilização de materiais complementares, assim como recursos diversos dispostos na plataforma virtual de aprendizado (AVA) foram permitidos e incentivados desde que não houvesse privilégios ou remetesse a exclusões e restrições de quaisquer ordens e partes (MENDONÇA et al., 2011).

Vários outros cursos surgiram após o curso piloto, pois este foi fundamental para dar apoio ao processo de institucionalização de distintos cursos na modalidade a distância (ALVES, 2012). Assim, a partir da inexistência de estudo semelhante, observa-se a importância de se identificar as repercussões socioeconômicas e as dificuldades que os egressos do curso percebem após sua conclusão, assim como socializar os “pontos de vistas” de alguns coordenadores do curso sob várias óticas.

Feita essa descrição, parte-se para os métodos e procedimentos utilizados nesse estudo.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Primeiramente, buscou-se por estudos que identificassem as dificuldades e os possíveis benefícios alcançados pelos egressos do curso piloto de Administração a distância ou quais foram os resultados/repercussões socioeconômicas obtidas após a conclusão do mesmo, sob a ótica dos discentes e dos respectivos coordenadores dos cursos. A busca foi realizada no portal de periódicos CAPES, no Google Acadêmico® e em anais do Congresso ESUD (Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância), no período de 2006 a 2013, pelas palavras-chave em separado ou em conjunto, “educação a distância”; “repercussão”; “benefício”; “resultado”; “avaliação”; “impacto”; “socioeconômico”; “curso piloto”; “administração”; “coordenadores”. Todavia, foram identificados apenas estudos que abordaram o processo didático-pedagógico, a percepção dos alunos em relação aos materiais e conteúdos aplicados, a satisfação com o processo de ensino-aprendizado, nível de evasão, aspectos tecnológicos relacionados à EaD, dentre outros, como em Paraguaçu et al. (2008); Lordsleem et al. (2008); Allen e Seaman (2010) e Parietti e Turi (2011); Mendonça et al. (2011).

Ao não se identificar estudos que abordassem as dificuldades e os possíveis benefícios alcançados pelos egressos do curso piloto, partiu-se para essa pesquisa, de base quali-quantitativa, centrada em recortes metodológicos suportados primeiramente pela realização de uma pesquisa bibliográfica nacional e internacional a qual buscou ampliar a percepção sobre o conteúdo em pauta, visando a construção do embasamento teórico por intermédio de livros, periódicos, artigos e teses, disponíveis em publicações anteriores (MARCONI; LAKATOS, 2001). Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 60) também enfatizam que a pesquisa bibliográfica busca “conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado sobre determinado assunto, tema ou problema”.

Nesse capítulo estão definidos o tipo de pesquisa, o universo e amostra do estudo, as técnicas de coleta, tratamento e análise dos dados, buscando-se um delineamento dos recursos utilizados para obtenção dos resultados.

4.1 Tipo de pesquisa

Para alcançar o objetivo proposto nesse estudo, a coleta de dados se deu em duas etapas distintas, com diferentes atores. Contudo, posteriormente houve a triangulação dos dados das duas etapas com intuito de comparar a percepção dos atores envolvidos e proporcionar maior credibilidade dos resultados.

A primeira etapa foi quantitativa de cunho descritivo-exploratório (VERGARA, 2006), a qual buscou identificar os fatores que levaram a fazer o curso, os possíveis resultados/benefícios sociais e econômicos e dificuldades percebidas pelos egressos (concluintes) do curso piloto de Administração a distância sob a égide do Sistema Universidade Aberta do Brasil, ministrado de 2006 a 2011 por 22 Instituições Públicas de Ensino Superior.

A segunda etapa foi de base qualitativa descritivo-exploratória (VERGARA, 2006), em que coordenadores do curso supracitado de IPES distintas foram entrevistados, buscando identificar suas impressões e percepções sobre o curso e sobre as possíveis dificuldades e resultados/benefícios galgados pelos discentes após finalização do curso. Ressalta-se que a estratégia qualitativa engloba diversas técnicas com a finalidade de explorar, descrever e codificar a simbologia de um emaranhado de dados significantes para a pesquisa (BANDEIRA-DE-MELO; CUNHA, 2003).

Dessa forma, o estudo se caracteriza como exploratório devido à intensão de se pesquisar algo ainda não existente por completo na literatura.

4.2 Universo e amostra de estudo

Nessa subseção serão identificados os atores envolvidos no estudo.

4.2.1 Etapa quantitativa

Para coletar os dados da primeira etapa da pesquisa, com os egressos do curso, tentou-se contato com todas as 22 Instituições que ministraram o curso piloto, localizadas nas cinco regiões do Brasil, com o objetivo de obter os endereços eletrônicos dos egressos do curso ministrado de 2006 a 2011 (UAB/CAPES, 2013).

Responderam positivamente onze (11) Instituições de Ensino, as quais disponibilizaram os contatos (e-mails) dos seus egressos, o que permitiu a realização deste estudo. Vale ressaltar que dentre os e-mails obtidos muitos eram de alunos que não concluíram o curso, pois as Instituições declararam não terem apenas os contatos daqueles que se formaram. Isso justifica o número de contatos ter sido bem maior que o número real de formados. Optou-se então por enviar o *link* da pesquisa para todos os e-mails que foram disponibilizados. Contudo, foi enfatizado no *link* enviado que somente deveriam responder à pesquisa as pessoas que realmente se formaram no respectivo curso.

Segundo dados do Censo de Educação Superior 2011 (INEP/ENAD, 2013), o número de concluintes do curso de Administração a distância em Universidades Públicas Federais e Estaduais no ano de 2011 foi de 4.411 alunos. Ressalta-se que no ano de 2011, no curso de Administração a distância, somente houve formandos do curso piloto, visto este ter sido o único curso de administração ofertado por IPES. Assim, por terem sido 22 IPES a ministrarem o curso, houve uma média de 200,5 egressos por Instituição.

A partir destes dados e definindo-se um erro amostral de 5% e nível de segurança de 90% ($Z=1,645$), o valor mínimo da amostra definido para uma população finita de 4.411 pessoas, foi de 254 respondentes a qual foi obtida a partir da fórmula de Stevenson (1981), demonstrada a seguir.

$$n = \frac{Z^2 \cdot P \cdot Q \cdot N}{(N-1) \cdot e^2 + P \cdot Q \cdot Z^2}$$

em que:

n= Tamanho da amostra

N= Total populacional

e= erro amostral (5%)

Z= Valor Normal da Tabela padrão (1,645)

P= Percentagem de ocorrências do fenômeno (75%)

Q= Percentagem complementar (25%)

A Tabela 2 apresenta resumidamente as Instituições Públicas de Ensino Superior por região que possuem egressos do curso piloto e aquelas que disponibilizaram o contato dos seus egressos, assim como o número de e-mails disponibilizados e o retorno obtido de cada IPES.

Tabela 2 IPES por Região/contato egressos

Região	Estado	Instituição	Endereços disponibilizados pelas IPES	Respondentes por IPES	Respondentes por região
Centro - Oeste	GO	UFG	-	-	33
	MS	UFMS	459	12	
	MT	UFMT	-	-	
	DF	UnB	502	21	

“continua”

Tabela 2 “conclusão”

Região	Estado	Instituição	Endereços disponibilizados pelas IPES	Respondentes por IPES	Respondentes por região
Nordeste Norte	RN	UFRN	252	36	86
	CE	UECE	-	-	
	MA	UEMA	-	-	
	PB	UEPB	-	-	
	AL	UFAL	-	-	
	CE	UFC	-	-	
	PI	UFPI	-	-	
	BA	UNEB	458	50	
Norte	PA	UFPA	-	-	0
Sul	PR	UFPR	101	27	114
		UEM	170	37	
	RS	UFRGS	-	-	
	SC	UFSC	306	50	
Sudeste	MG	UFJF	158	30	117
		UFLA	126	25	
		UFU	180	30	
		UFV	-	-	
	ES	UFES	501	32	
Total			3213	350	350

Fonte: UAB/CAPES, 2013; Dados da pesquisa

4.2.2 Etapa qualitativa

Para se coletar os dados da segunda etapa da pesquisa, essa de base qualitativa, fez-se contato via e-mail com todos os 22 coordenadores do respectivo curso solicitando-se uma entrevista. Os e-mails foram obtidos por meio do site da UAB/CAPES (2013) e por meio de contatos pessoais. Responderam à entrevista 6 coordenadores. Vale ressaltar que os nomes deles e de suas respectivas Instituições foram tratados em absoluto sigilo, divulgando-se apenas resultados consolidados, sem identificação individual. Os coordenadores foram então identificados como C01, C02, C03, C04, C05 e C06, de acordo com a ordem das entrevistas realizadas.

4.3 Método e técnicas de coleta, tratamento e análise dos dados

4.3.1 Etapa quantitativa

O método utilizado na etapa quantitativa é do tipo *survey* auto-administrada, especificamente por meio eletrônico ou *E-survey* que, segundo Cooper e Schindler (2003), é uma técnica de levantamento de dados que busca identificar as características de uma população sem qualquer tipo de interferência nos resultados. A pesquisa *survey* pode ser conduzida com elevado número de atores (entrevistados) de uma amostra representativa de uma população, empregando-se de um modo geral um questionário estruturado (as questões e as opções de resposta são formuladas exatamente da mesma forma para todos os entrevistados).

Preliminarmente à fase de coleta dos dados primários, a pesquisa foi submetida aos princípios e requisitos do comitê de ética da Universidade Federal de Lavras. O parecer do comitê está disposto no Anexo 1. Após sua devida aceitação em 30 de agosto de 2013, deu-se início a coleta de dados, sendo enviado o *link* do questionário para 20 e-mails daqueles fornecidos pelas IPES para testar a acurácia das perguntas e respostas e verificar se as perguntas estavam sendo visualizadas corretamente pelos receptores, se haviam ambiguidades ou possíveis dificuldades de interpretação. Como aponta Malhotra (2006), o objetivo do pré-teste é minimizar os erros não amostrais procurando aumentar a confiabilidade dos dados dos respondentes. Responderam a essa fase de pré-teste 8 egressos, os quais não identificaram nenhum ajuste a ser feito.

A partir de então, o *link* para resposta ao questionário foi enviado para os e-mails de todos os contatos disponibilizados pelas IPES, conforme demonstrado no Quadro 1, configurando-se em uma amostragem não probabilística por conveniência. Neste tipo de amostragem os indivíduos são

escolhidos simplesmente por serem mais acessíveis ou então por serem mais fáceis de serem avaliados (ALENCAR, 2000; HAIR JÚNIOR et al., 2009; BRUNI, 2010; ANDERSON; SWEENEY; WILLIAMS, 2010).

A estratégia de enviar e-mails para todos os contatos dos egressos que foram disponibilizados pelas respectivas IPES teve o objetivo de assegurar representatividade e evitar tendenciosidade dos resultados, visto que devido ao método de pesquisa utilizado já se esperava pouco retorno de respostas (COOPER; SCHINDLER, 2003; MALHOTRA, 2006; VASCONCELLOS; GUEDES, 2007). Ademais, pretendeu-se atingir o maior número de respondentes possível para maior confiabilidade dos resultados.

O questionário foi disponibilizado no site Google docs®. Esse meio foi escolhido pois, como relata Alencar (2000) e Silva, Santana e Francisco (2011), tem baixo custo na coleta de informações, facilidade quanto ao envio aos respondentes e possibilidade de atingir pessoas que vivem em locais distantes. O *link* para resposta ficou disponível do dia 19 de outubro a 16 de dezembro de 2013.

Para responder as questões o participante da pesquisa teve que acessar a *home page* do questionário, tendo a opção de se identificar ou não. Esse método mostrou-se eficiente por apresentar baixo custo, abranger ampla população, proporcionar agilidade na tabulação dos dados, dentre outros (COOPER; SCHINDLER, 2003; MALHOTRA, 2006; VASCONCELLOS; GUEDES, 2007).

O questionário estruturado contou com 28 perguntas, sendo 27 perguntas diretas (fechadas) e 1 discursiva (não obrigatória), disponível no final do questionário, em que os egressos puderam relatar livremente algo que desejassem. Assim, o questionário contemplou 24 perguntas para identificar o perfil socioeconômico, acadêmico e profissional dos egressos; 3 perguntas que utilizaram uma escala intervalar de quatro pontos (1 a 4) para identificar a

concordância dos respondentes com variáveis agrupadas de acordo com os seguintes temas/categorias: (a) “Fatores que levaram a fazer o curso de Administração a distância”; (b) “Benefícios que obteve com o curso”; (c) “Dificuldades enfrentadas para conclusão do curso”. De acordo com Malhotra (2006, p. 247), a escala intervalar utiliza “números para pontuar/classificar objetos, de tal modo que distâncias numericamente iguais na escala representem distâncias iguais na característica que está sendo medida”. Assim, todas as técnicas estatísticas podem ser aplicadas aos dados dessa escala (HAIR JÚNIOR et al., 2009). A escolha da escala intervalar teve o objetivo de facilitar e medir o grau de concordância que cada item representou na percepção dos egressos.

Vale destacar que as variáveis sociais e econômicas analisadas nesse estudo não são exatamente os indicadores sociais propostos pelo IBGE, como taxa de analfabetismo, matrículas em escolas, emprego mensal, dentre outros. Foram analisadas variáveis pontuais/específicas como flexibilidade da EaD; preparação para o mercado de trabalho; mudança de emprego; aumento de salário; aumento da rede de contato; melhoria na qualidade do trabalho, desenvolvimento de mais habilidades com o computador; maior capacidade de argumentação; dificuldade de interação com professores/tutores; dificuldade com acesso à internet, dentre outras, as quais procuraram indicar e traduzir as dimensões tanto em termos dos fatores que levaram a fazer o curso, dos aspectos econômicos e sociais obtidos e das maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos para conclusão do curso. As variáveis foram propostas de acordo com estudos de Quartiero (1999); Caregnato e Moura (2003); Kerr, Rynearson e Kerr (2006); Campos e Marques (2012) e, de acordo com a observação da pesquisadora, visto esta ter atuado como tutora de várias disciplinas do respectivo curso.

Para a última pergunta do questionário (Deseja fazer algum comentário sobre o curso, caso não tenha sido possível nas questões acima?), utilizou-se a

técnica de “nuvem de palavras”, pois esta tem o objetivo de identificar e somar os termos (palavras) que foram mais citadas pelos respondentes, permitindo uma análise mais concisa dos dados, visto à grande quantidade de respostas obtidas a essa pergunta. Para tanto foi utilizado o site <http://www.tagcrowd.com/>, o qual permitiu esboçar uma síntese dos relatos dos egressos.

Assim, pretendeu-se de forma sistêmica e precisa identificar algumas variáveis observadas pelos alunos do curso piloto após sua conclusão. As variáveis serão melhores descritas nos resultados da pesquisa. O questionário utilizado na coleta de dados consta no Apêndice A desse estudo.

Para tabulação, organização e análise dos dados, foi utilizado o software SPSS® - *Statistical Package for the Social Science* (FIELD, 2009), utilizando-se estatística descritiva e multivariada.

A análise descritiva e exploratória dos resultados possibilitou identificar erros na tabulação, valores ausentes (*missing*), valores extremos (*outliers*) os quais, segundo Nunes, Kluck e Fachel (2009), são problemas comuns em estudos quantitativos. O uso de técnicas descritivas também foi responsável por identificar e mapear o perfil socioeconômico, acadêmico e profissional da população estudada e para auxiliar na apuração e conclusão dos resultados da pesquisa, além de poder futuramente auxiliar a política pública no que se refere à oferta de cursos na modalidade a distância para diferentes estratos da sociedade.

Procedeu-se também o teste de confiabilidade das variáveis agrupadas nos três temas/categorias pelo *Alfa de Cronbach*, o qual deve assumir valores acima de 0,70 (HAIR JÚNIOR et al., 2009).

Em relação ao uso de técnicas estatísticas multivariadas, optou-se pela técnica de análise de conglomerado, mais especificamente de *cluster* hierárquico (HAIR JÚNIOR et al., 2009) com o objetivo de se obter a constituição do perfil dos pesquisados em relação às variáveis analisadas nesse estudo, (a) “Fatores

que levaram a fazer o curso de Administração a distância”; (b) “Benefícios que obteve com o curso”; (c) “Dificuldades enfrentadas para conclusão do curso”.

Segundo Malhotra (2006), a análise de *cluster* não faz distinção entre variáveis dependentes e independentes. Seu objetivo primordial é classificar objetos (na presente pesquisa foram os egressos) em grupos relativamente homogêneos, com base no conjunto de variáveis, agrupando-os através de padrões de respostas. Assim, a análise de *cluster* buscou reduzir o número de objetos (egressos) e não o número das variáveis pesquisadas, a fim de tornar a descrição das respostas mais específica e concisa (COOPER; SCHINDLER, 2003; HAIR JÚNIOR et al., 2009).

O *cluster* hierárquico, através do método de *Ward* (utilizado nesse estudo), estabelece a medida de similaridade entre dois agrupamentos como a soma dos quadrados dentro dos agrupamentos feita sobre todas as variáveis. O método de *Ward* foi utilizado por ser um método de agrupamento que forma grupos de dados de tamanhos aproximadamente iguais, buscando atingir sempre o menor erro interno entre os vetores que compõe cada grupo e o vetor médio do grupo, minimizando o desvio padrão entre os dados de cada grupo formado (HAIR JÚNIOR et al., 2009).

A técnica de *cluster* hierárquico foi escolhida, pois segundo Hair Júnior et al. (2009) apresenta algumas vantagens para a pesquisa, como: (a) Simplicidade: faz-se uma descrição simples, contudo abrangente, das soluções de agrupamentos possíveis a partir de uma única análise; (b) Medidas de similaridade: desenvolve-se praticamente quaisquer tipos de variáveis de agrupamento, sendo que as técnicas hierárquicas podem ser utilizadas em quase todo tipo de questão de pesquisa e; (c) Rapidez: o pesquisador consegue extrair amplo número de soluções alternativas de uma maneira eficiente. Além disso, “o procedimento hierárquico fornece um excelente referencial para se comparar

qualquer conjunto de soluções de agrupamentos” (HAIR JÚNIOR et al., 2009, p. 452).

Há de se ressaltar que devido à necessidade de se utilizar técnicas de estatística multivariada as escalas foram padronizadas e assumidas como intervalares assim como asseveram alguns autores (JACOBSON; FLEURY, 2005; HAIR JÚNIOR et al., 2009).

4.3.2 Etapa qualitativa

Paralelamente à primeira parte da pesquisa, foram realizadas entrevistas com coordenadores do curso de IPES distintas, baseadas em um roteiro com 10 perguntas semiestruturadas (Apêndice B), configurando-se em uma abordagem qualitativa descritiva exploratória (VERGARA, 2006), a qual procurou, por meio da percepção dos coordenadores, identificar/diagnosticar aspectos peculiares do curso piloto de administração a distância assim como suas impressões relativa aos benefícios/dificuldades galgados/enfrentadas pelos egressos do curso. As entrevistas foram realizadas via *online* com 4 coordenadores e *face to face* com 2 coordenadores.

A escolha dos coordenadores entrevistados deu-se por uma amostragem não-probabilística por conveniência. Neste tipo de amostragem os indivíduos são escolhidos simplesmente por serem mais acessíveis ou então por serem mais fáceis de serem avaliados (ALENCAR, 2000; BRUNI, 2010). Há de se ressaltar que foi enviado e-mail para todos os coordenadores solicitando que os mesmos participassem da entrevista. Contudo somente seis responderam positivamente e concordaram em participar da entrevista.

Por fim, o tratamento e a interpretação das entrevistas apropriados para essa parte da pesquisa foi a análise de conteúdo proposta por Bardin (2007), pois buscou-se atingir maior descrição no conteúdo das mensagens repassadas pelos

entrevistados, ao passo que essa técnica teve o objetivo de enriquecer o conteúdo das mensagens capturadas dos pesquisados.

Para tanto a análise de conteúdo envolveu as fases de (a) pré-análise (sistematização das ideias iniciais e formulação dos objetivos); (b) exploração do material (análise temática consistente das respostas) e; (c) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (interpretação das inferências/respostas de acordo com os objetivos) (BARDIN, 2007). Dessa forma pôde-se investigar e concluir com maior exatidão algumas peculiaridades do curso piloto, expectativas, dificuldades e, os possíveis resultados/benefícios sociais e econômicos galgados pelos alunos sob a ótica dos respectivos coordenadores do curso.

Para facilitar a visualização do problema de pesquisa, do objetivo geral, dos objetivos específicos e dos correspondentes procedimentos metodológicos, apresenta-se no Quadro 1 uma síntese da estrutura teórico-metodológica do estudo.

Quadro 1 Síntese da estrutura teórico-metodológica

Problema: Quais são as repercussões socioeconômicas e dificuldades percebidas pelos egressos e pelos coordenadores do curso piloto de Administração a distância ministrado por IPES, de 2006 a 2011, no Brasil?				
Objetivo Geral: Investigar os possíveis benefícios socioeconômicos bem como as dificuldades percebidas pelos egressos e pelos coordenadores do curso piloto de Administração a distância ofertado no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil, ministrado de 2006 a 2011 por Instituições Públicas de Ensino Superior.				
Objetivos Específicos	Tipo de pesquisa	Instrumento de Coleta	Fonte pesquisa/Sujeito	Técnica de análise de dados
a) Identificar o perfil socioeconômico, acadêmico e profissional dos egressos do curso piloto de Administração a distância.	Quantitativa, Descritiva, Exploratória, <i>Survey</i>	Questionário estruturado e Pergunta discursiva	Egressos do curso	Estatística descritiva, Estatística Multivariada, Nuvem de palavras
b) Identificar os possíveis benefícios sociais e econômicos que os egressos conseguem perceber a partir da conclusão do curso.				
c) Verificar os fatores que levaram a fazer o curso e as dificuldades enfrentadas pelos alunos para conclusão do curso, sob a sua ótica.				
d) Identificar, sob a ótica dos coordenadores do curso, as peculiaridades do curso, os possíveis benefícios socioeconômicos obtidos pelos egressos e as dificuldades enfrentadas por eles e pelos egressos.	Qualitativa, Descritiva, Exploratória	Entrevista semiestruturada	Coordenadores do curso	Análise de conteúdo

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O presente estudo foi composto por duas etapas, uma de base quantitativa e outra de base qualitativa, conforme apresentado na seção anterior. Primeiramente serão apresentados os resultados de cada etapa e posteriormente sua triangulação, dando suporte às conclusões do estudo.

5.1 Análise quantitativa descritiva dos dados

De um total de 22 IPES que ministraram o curso piloto, onze (11) responderam positivamente no envio dos contatos (e-mails) dos egressos. No total, obteve-se 350 respostas dos alunos. A partir desses dados apresenta-se uma caracterização do público alvo pesquisado baseado em uma análise do seu perfil socioeconômico, acadêmico e profissional, além de algumas comparações/*crosstabs* entre as variáveis de interesse do estudo. Será apresentada também a análise descritiva das variáveis dos temas/categorias pesquisados. Em seguida, para a questão discursiva, tem-se a técnica de “nuvem de palavras”. Por fim, nesta fase, apresenta-se a análise do perfil dos respondentes relativo às variáveis de interesse feitas com base na metodologia de análise de cluster hierárquico (HAIR JÚNIOR et al., 2009).

Seguindo recomendações de Hair Jr. et al. (2009), antes da análise estatística foi realizada a análise exploratória dos dados coletados com o propósito de apresentar maior relevância aos resultados estatísticos utilizados, sendo os mesmos analisados em relação a presença de dados ausentes (*missing*) e dados extremos (*outliers*).

Os dados *missing* ou ausentes são aqueles dados que ao serem pesquisados ficam sem serem preenchidos, ou seja, não foram respondidos pelos pesquisados, seja por falhas no processo de preenchimento, de seleção ou de

revisão (FERREIRA, 1999; HAIR JÚNIOR et al., 2009). No presente estudo nenhum respondente foi eliminado, pois não houve dados faltosos. Isso ocorreu devido ao fato de todas as respostas do questionário terem sido obrigatórias. Em outras palavras, não se podia finalizar o questionário caso houvesse uma questão não respondida, com exceção da questão 28 que era discursiva e não obrigatória e não impactava na análise descritiva e multivariada dos dados.

Já os dados *outliers* são aqueles que possuem valores extremos, atípicos ou com características bastante distintas dos demais registros. São chamados também de discrepantes. Geralmente devem ser descartados da amostra para não comprometer ou influenciar os resultados (HAIR JÚNIOR et al., 2009). Sendo assim foram descartados 18 respondentes os quais apresentaram valores discrepantes dentro da amostra. Segundo Hair Júnior et al. (2009) devem ser excluídos os respondentes que obtiveram o *score z* com valores abaixo ou acima de - 3,0 e 3,0 a partir da média.

Na variável “flexibilidade da EaD” foram excluídos no total 8 respondentes [3 respondentes com valor de (-5,17) e 5 com valor de (3,29) cada]; 5 respondentes na variável “manter-me atualizado” (-3,59987) e; 5 respondentes na variável “gratuidade do curso” (-4,17346). A partir de tais exclusões a amostra final obtida e utilizada na análise dos dados foi de 332 respondentes.

Após proceder às devidas exclusões, partiu-se para a análise descritiva do perfil socioeconômico, acadêmico e profissional dos respondentes.

5.1.1 Apresentação do perfil socioeconômico, acadêmico e profissional dos egressos

Na presente pesquisa responderam positivamente 350 egressos. Contudo somente 332 foram considerados na amostra conforme explicitado anteriormente.

Do total de egressos respondentes, 56% são do sexo masculino e 44% do sexo feminino. Isso demonstra, ainda que de forma tímida, a predominância do sexo masculino sobre o feminino na área administrativa.

Em relação à idade, o Gráfico 2 demonstra a distribuição dos respondentes por faixa etária.

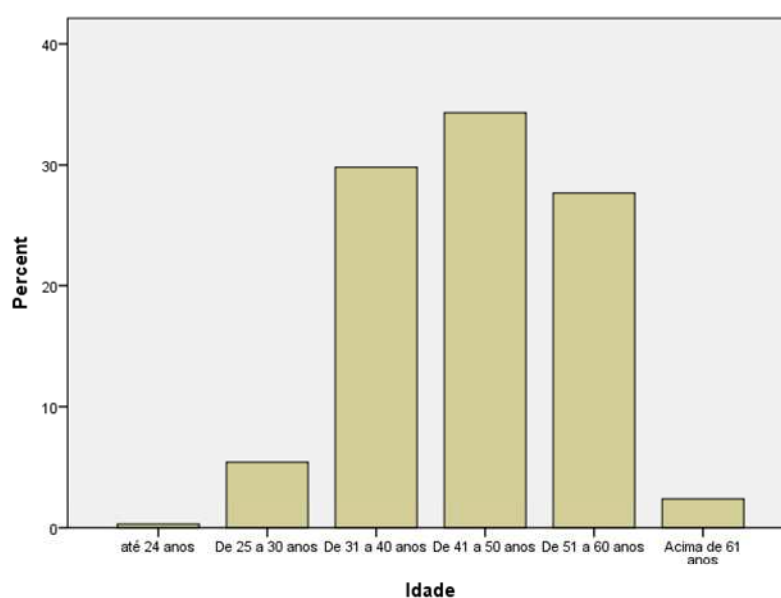


Gráfico 2 Faixa etária
Fonte: Dados da pesquisa.

Identifica-se que 34,3% dos respondentes possuem de 41 a 50 anos; 29,8% dos egressos concentram-se entre 31 a 40 anos; 27,7% de 51 a 60 anos, o que demonstra um caráter mais velho dos alunos que realizaram o curso piloto de administração a distância, sendo esse fato também relatado por alguns coordenadores (demonstrado na subseção seguinte) e enfatizado nos estudos de Nunes (2009) e Moore e Kearsley (2011).

A maioria deles encontra-se casados (73,2%), contra 11,7% de solteiros, 10,8% separados/divorciados, viúvos (2,1%) e outros (2,1%). A partir de tais

dados, por serem pessoas mais velhas e casadas, julga-se que a busca pela modalidade de educação a distância se faz, pois as pessoas têm se deparado com a necessidade constante de aprimoramento e especialização de sua força de trabalho no mercado contemporâneo (NUNES, 2009; HUH et al., 2010).

Relativo ao vínculo empregatício, conforme pode-se observar no Gráfico 3, um total de 82,9% são funcionários públicos, 11,4% funcionários de empresas privadas, 3% autônomos e 2,7% encontram-se desempregados.

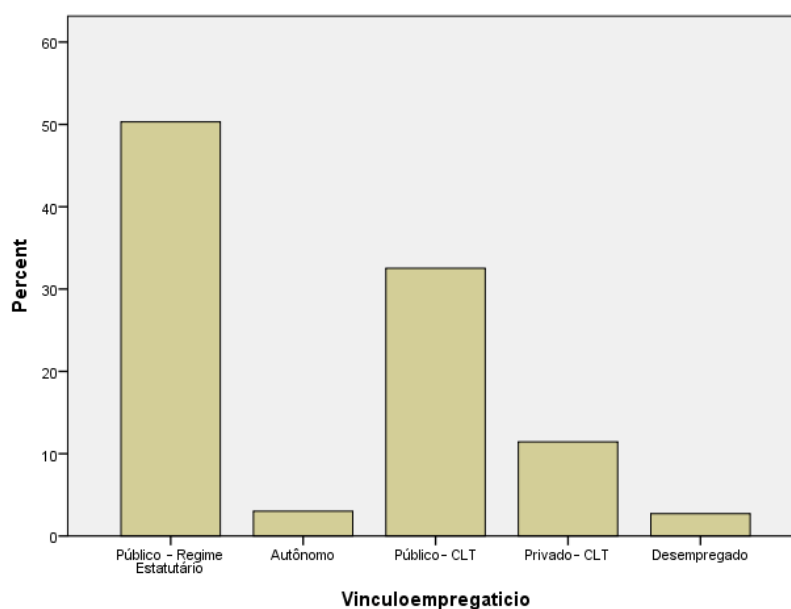


Gráfico 3 Vínculo empregatício

Fonte: Dados da pesquisa.

Identifica-se a partir desses dados que a maioria dos egressos pesquisados são funcionários de empresas públicas, o que pode ser explicado pelo fato de muitas vagas terem sido ofertadas (de forma não exclusiva) para funcionários do Banco do Brasil, para funcionários das prefeituras (que

abrigaram os polos) e para funcionários das Universidades que ofertaram o curso piloto.

Seguindo as análises, o maior número de respondentes prevaleceu na faixa salarial acima de R\$7.500,00 (31,6%) e de R\$ 3.000,01 a R\$ 4.500,00 (20,2%), podendo se identificar essas e as demais faixas no Gráfico 4 a seguir.

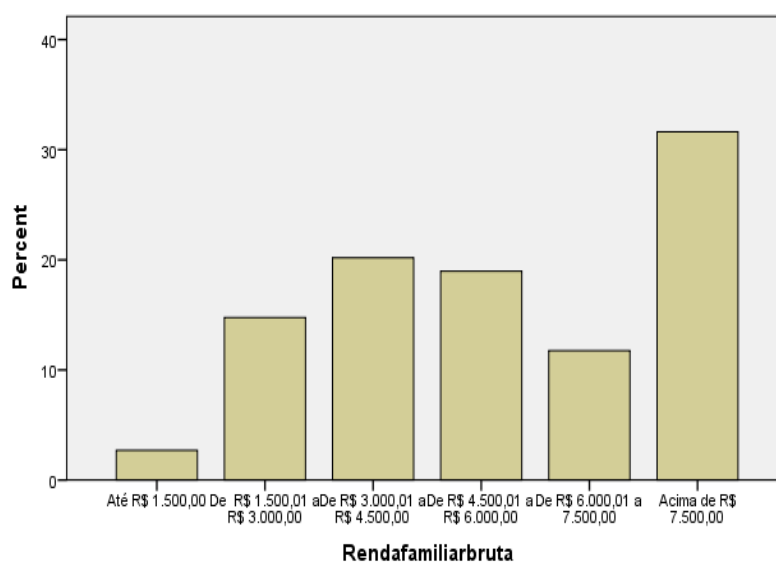


Gráfico 4 Renda familiar bruta

Fonte: Dados da pesquisa

A maior percentagem de respondentes com renda na maior faixa apresentada pode ser explicada por ser um público mais velho e com sua vida financeira relativamente estável, além de a maioria ser funcionário público, conforme mostrado no Gráfico 5 a seguir.

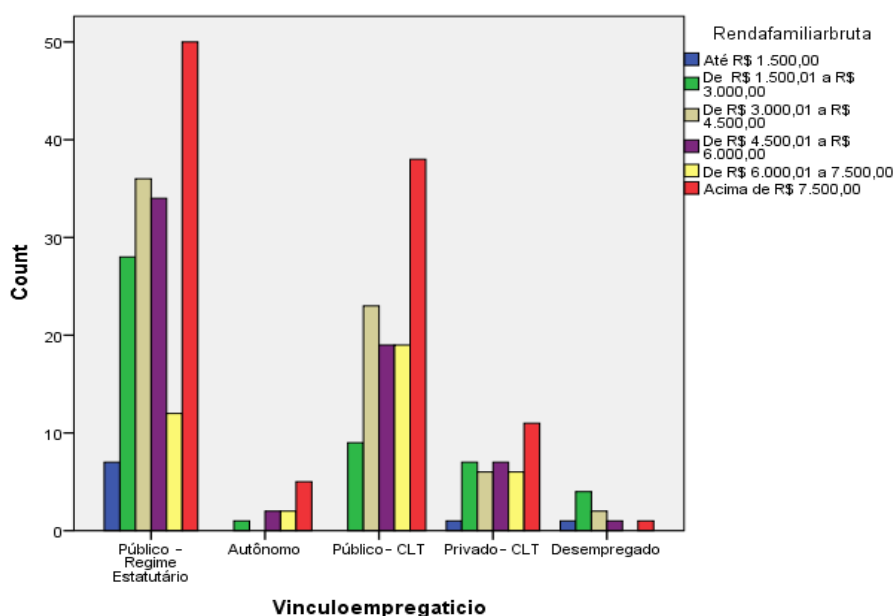


Gráfico 5 Vínculo empregatício X Renda

Fonte: Dados da pesquisa.

Pelo gráfico percebe-se que os egressos com maior renda (acima de R\$ 7.500,00) são funcionários públicos (Regime estatutário ou CLT). Assim, com seus postos de trabalho já definidos, é possível planejar melhor sua vida financeira, alcançando níveis de renda mais elevados.

Quanto ao número de pessoas que compõem o grupo familiar, 34,6% contemplam 04 pessoas; 28% contemplam 03 pessoas; 19,3% contemplam 02 pessoas e 11,7% contemplam 05 pessoas; 06 ou mais pessoas (3,9%) e 01 pessoa (2,4%). O relativo baixo número de pessoas compondo o grupo familiar pode ser explicado pelo fato da diminuição do tamanho das famílias e, por já serem pessoas mais velhas, já terem os filhos saídos da casa dos pais para compor suas próprias famílias. Isso é comprovado quando se fez o cruzamento da faixa etária com o número de membros do grupo familiar. Da faixa etária de 41 a 60 anos, 76,5% possui 04 pessoas, conforme pode-se verificar na Tabela 3.

Tabela 3 Faixa etária X Número de membros do grupo familiar

Faixa etária	Frequência	Número de pessoas do grupo familiar						Total
		01 pessoa	02 pessoas	03 pessoas	04 pessoas	05 pessoas	06 ou mais pessoas	
Até 24 anos	Absoluta	0	0	0	1	0	0	1
	Relativa	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
De 25 a 30 anos	Absoluta	3	3	3	5	2	2	18
	Relativa	16,7%	16,7%	16,7%	27,8%	11,1%	11,1%	100,0%
De 31 a 40 anos	Absoluta	2	20	36	29	8	4	99
	Relativa	2,0%	20,2%	36,4%	29,3%	8,1%	4,0%	100,0%
De 41 a 50 anos	Absoluta	0	21	27	45	19	2	114
	Relativa	0,0%	18,4%	23,7%	39,5%	16,7%	1,8%	100,0%
De 51 a 60 anos	Absoluta	2	17	24	34	10	5	92
	Relativa	2,2%	18,5%	26,1%	37,0%	10,9%	5,4%	100,0%
Acima de 61 anos	Absoluta	1	3	3	1	0	0	8
	Relativa	12,5%	37,5%	37,5%	12,5%	0,0%	0,0%	100,0%
Total	Absoluta	8	64	93	115	39	13	332
	Relativa	2,4%	19,3%	28,0%	34,6%	11,7%	3,9%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto à região que residem, 33,1% dos respondentes encontram-se na região Sudeste, seguido por 30,4% no Sul, como mostrado na Tabela 4.

Tabela 4 Região de residência dos egressos

Região	Frequência	
	Absoluta	Relativa
Norte	21	6,3%
Nordeste	79	23,8%
Sul	101	30,4%
Sudeste	110	33,1%
Centro-Oeste	21	6,3%
Total	332	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa

Esses dados são explicados devido ao número de IPES que repassaram os contatos dos seus egressos, as quais se concentram na região Sudeste e Sul, respectivamente, conforme foi demonstrado no Quadro 1. Na região Norte, apesar de não se ter conseguido contato dos egressos pelas Universidades que ministraram o curso, 6,3% dos alunos relataram morar nessa região. Isso pode ter ocorrido por alguns respondentes terem se mudado para a região Norte após a finalização do curso ou por ter tido alguma IPES que ministrou o curso piloto com apoio de algum polo presencial nessa região (algo não pesquisado nesse estudo).

Quando perguntados sobre como tomaram conhecimento do curso, a maioria (57%) disse ter sido por meio de parentes e amigos; 22% pela internet/site; 16% no próprio polo e 5% por meio de jornal/cartaz/folheto. Assim demonstra-se que houve pouca divulgação do curso na mídia, sendo conhecido em sua maioria pelo contato “boca a boca”, algo que pode ter acontecido principalmente entre os funcionários do Banco do Brasil.

Seguindo as análises, foi perguntado qual a escolaridade dos pesquisados antes do curso, conforme Gráfico 6.

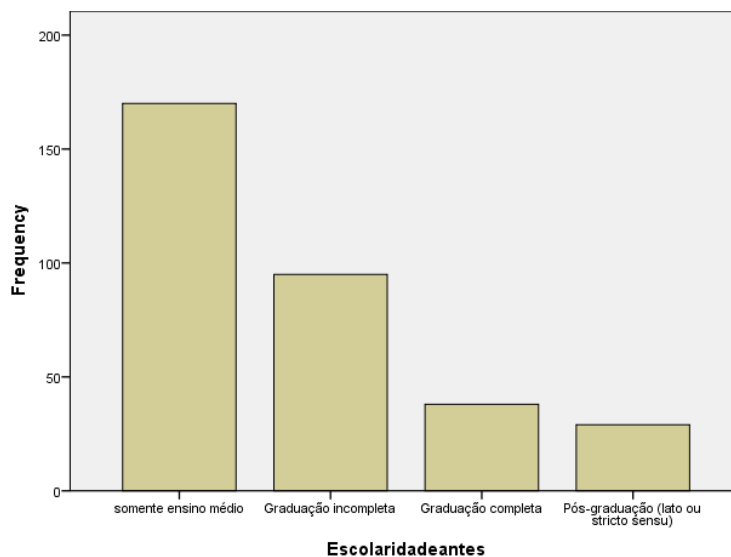


Gráfico 6 Escolaridade antes de fazer o curso

Fonte: Dados da pesquisa

Nesse sentido, 52% tinham somente o ensino médio; 27% graduação incompleta; 12% graduação completa e 9% pós-graduação (lato ou stricto sensu). Justificando esses índices, identifica-se que as pessoas com idade superior à idade escolar, atuantes no mercado de trabalho, mas sem formação em cursos superiores, têm buscado se especializar por meio de cursos superiores, aumentando assim a demanda por estes (FALK; BLAYLOCK, 2010). Outro motivo é a dinâmica do mercado contemporâneo o qual vem exigindo um alto nível de escolaridade dos indivíduos independente do setor de atuação e das condições de desenvolvimento do país (AGUIAR, 2012). O setor bancário, nesse mesmo sentido, vem buscando ampliar o número de funcionários com graduação e, conseqüentemente, melhorar o desempenho da sua força de trabalho.

Quando questionados sobre o tempo longe dos bancos escolares antes de iniciar o curso, quase a maioria (46%) disse estar há mais de 12 anos sem

estudar; 14% acima de 3 a 6 anos; 12 % até 1 ano; 10% acima de 1 a 3 anos e acima de 6 a 9 anos (cada) e; 8% acima de 9 a 12 anos. A justificativa pela maioria dos pesquisados estar há mais de 9 anos longe dos bancos escolares está relacionado à sua faixa etária, a qual está acima da média dos indivíduos em idade escolar, como demonstrado no Gráfico 7.

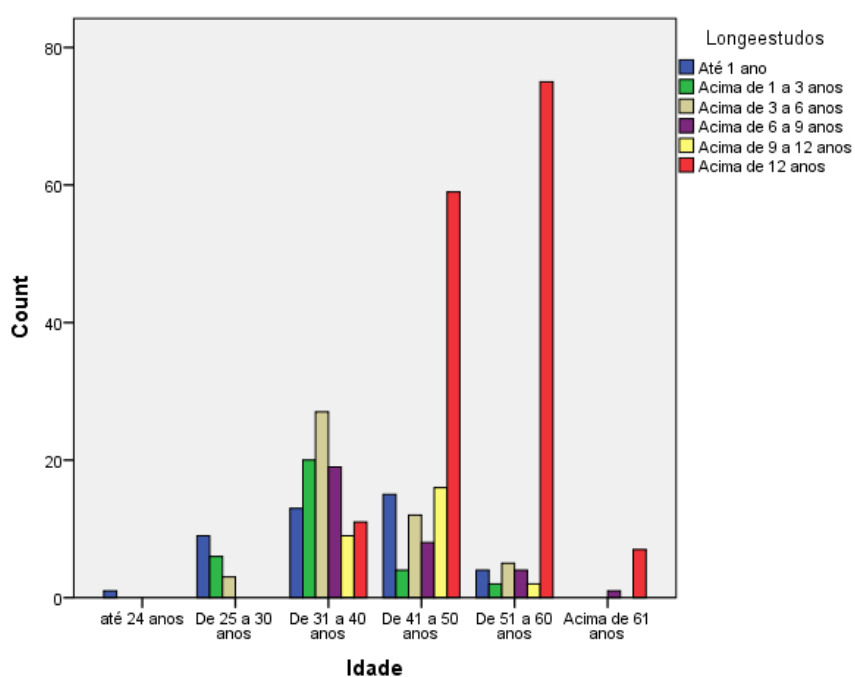


Gráfico 7 Faixa etária X Tempo longe dos estudos

Fonte: Dados da pesquisa

Pelo Gráfico 7 pode-se identificar que acima de 41 anos de idade a maioria dos pesquisados está há mais de 12 anos longe dos bancos escolares. Contudo, quando se analisam os pesquisados que se encontram entre 25 a 40 anos, não há diferença relativamente grande do tempo longe dos estudos antes de iniciar o curso. Pode-se inferir pelos dados apresentados que o curso piloto, foi capaz de atingir alguns dos objetivos do sistema UAB, seja na formação de

Administradores, na ampliação do acesso à educação superior pública e na formação de nível superior da demanda populacional (UAB/CAPES, 2013).

Seguindo à análise do perfil socioeconômico, acadêmico e profissional, 93,7% dos pesquisados afirmaram que não precisaram de treinamento prévio em internet para realizar o curso. Isso demonstra que, ainda que mínimo, os pesquisados já possuíam conhecimento em informática, o que possibilitou o desenvolvimento das atividades do curso.

Os pesquisados também foram abordados sobre a possibilidade do curso ter sido ofertado presencialmente. Nesse sentido, 77% afirmaram que só fizeram o curso por esse ter sido a distância, caso contrário, não teriam condições de realizá-lo. Isso demonstra a importância e abrangência que a EaD vem ocupando no campo acadêmico por ser uma modalidade de educação que proporciona flexibilidade, gerenciamento do tempo e do local de estudo corroborando com os estudos de Huh et al. (2010) e Parietti e Turi (2011).

Feita a análise do perfil socioeconômico, acadêmico e profissional dos egressos pesquisados, parte-se para análise descritiva das variáveis de interesse agrupadas de acordo com os temas/categorias: (a) “Fatores que levaram a fazer o curso de Administração a distância”; (b) “Benefícios que obteve com o curso” e; (c) “Dificuldades enfrentadas para conclusão do curso”.

5.1.2 Análise descritiva dos “Fatores que levaram a fazer o curso de Administração a distância”

Esse tema/categoria buscou mostrar, a partir de uma escala de concordância de quatro pontos (1 a 4), a concordância dos egressos relativa às variáveis que buscaram identificar os motivos pelos quais os egressos optaram por fazer o curso de Administração a distância. As variáveis são: “Preparar-me para o mercado de trabalho”; “Era o curso que eu desejava fazer”; “Flexibilidade da EaD”; “Necessidade de manter me atualizado”; “Pretensão de

fazer um curso de mestrado ou doutorado”; “Gratuidade do curso”; “Já trabalhava na área”; “Ter uma profissão”; “Influência de parentes/amigos”; “Possibilidade de melhoria de emprego” e; “Possibilidade de aumento salarial”.

Nesse sentido, considerando-se os 332 respondentes, a média de concordância, em ordem decrescente, relativa às variáveis do tema/categoria, numa escala de concordância de 1 a 4, consta na Tabela 5.

Tabela 5 Média de concordância das variáveis e do tema/categoria “Fatores que levaram a fazer o curso de Administração a distância”

Variável	Média	Desvio padrão
Flexibilidade da EAD	3,81	0,395
Gratuidade do curso	3,76	0,529
Necessidade de manter me atualizado	3,58	0,595
Possibilidade melhoria de emprego	3,16	0,988
Possibilidade de melhoria salarial	3,08	1,112
Preparar-me para o mercado de trabalho	3,02	0,991
Era o curso que eu desejava	2,80	1,039
Já trabalhava na área	2,80	1,113
Ter uma profissão	2,67	1,160
Pretensão de fazer mestrado ou doutorado	2,55	1,174
Influência de parentes e amigos	1,92	1,021

Fonte: Dados da pesquisa

Pelos dados apresentados, identifica-se que as variáveis que geraram maior concordância dos pesquisados ao escolherem o curso de Administração a distância foram, respectivamente: “Flexibilidade da EaD”; “Gratuidade do curso”; “Necessidade de manter-me atualizado”; “Possibilidade de melhoria de emprego”; “Possibilidade de melhoria salarial” e: “Preparar-me para o mercado de trabalho”. Dessa forma, pode-se afirmar que a “flexibilidade” proporcionada pela modalidade de educação a distância foi um fator decisivo pela escolha do curso, pois os alunos podem gerenciar seu próprio tempo e local de estudo (PARIETTI; TURI, 2011; TEZZA, 2012; IUB, 2013), comprovando-se também os 77% dos pesquisados que disseram só terem feito o curso por este ter sido a distância. Esta variável (entre os pesquisados) foi a que apresentou o menor

desvio padrão, o que significa uma percepção mais homogênea dos egressos em relação às demais variáveis.

Pode-se perceber que os alunos, ao escolherem o curso, também buscaram, através de complementação do seu nível educacional, a possibilidade de melhoria de seu emprego e conseqüentemente de sua renda, visto esses fatores terem tido maior grau de concordância entre os pesquisados, ou seja, com o curso, os pesquisados buscavam algo além do simples diploma de graduação.

Já a variável “Pretensão em fazer mestrado e doutorado” foi aquela que apresentou maior desvio padrão (1,174), indicando uma percepção mais heterogênea entre os pesquisados.

5.1.3 Análise descritiva dos “Benefícios que obteve com o curso”

Semelhante ao tema/categoria supracitado, este buscou identificar a concordância dos egressos relativa às seguintes variáveis que identificaram os benefícios obtidos com a conclusão do curso: “Mudei de emprego”; “Aumentou meu salário”; “Tenho maior capacidade de argumentação”; “Desenvolvi meu senso crítico”; “Aumentou minha rede de contato (*network*)”; “Desenvolvi mais habilidades com o computador”; “Utilizo com frequência os conhecimentos que aprendi”; “Melhorou a qualidade do meu trabalho”; “Aumentou minha autoconfiança”; “Estou mais receptivo a mudanças”; “Passei a sugerir mudanças nas rotinas do trabalho” e; “Aproveitei as oportunidades que tenho para praticar as novas habilidades”.

A média de concordância, em ordem decrescente, referente às variáveis do tema/categoria consta na Tabela 6.

Tabela 6 Média de concordância das variáveis e do tema/categoria “Benefícios que obteve com o curso”

Variável	Média	Desvio padrão
Tenho maior capacidade de argumentação	3,37	0,756
Desenvolvi meu senso crítico	3,30	0,784
Aumentou minha autoconfiança	3,30	0,768
Estou mais receptivo a mudanças	3,25	0,819
Aproveito para praticar novas habilidades	3,20	0,838
Melhorou a qualidade do meu trabalho	3,11	0,840
Passei a sugerir mudanças no trabalho	3,04	0,897
Utilizo com frequência os conhecimentos que aprendi	3,00	0,852
Aumentou minha rede de contato	2,83	1,019
Desenvolvi mais habilidades com o computador	2,56	1,060
Aumentou meu salário	1,99	1,236
Mudei de emprego	1,36	0,805

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme se observa, os benefícios que geraram maior concordância entre os pesquisados foram: “Tenho maior capacidade de argumentação”; “Desenvolvi meu senso crítico”; “Aumentou minha autoconfiança” e; “Estou mais receptivo a mudanças”. Ao contrário, os benefícios com menor concordância foram: “Mudei de emprego”; “Aumentou meu salário”.

Destaca-se que a variável “Tenho maior capacidade de argumentação” foi aquela que apresentou menor desvio padrão, indicando que os egressos pesquisados tiveram uma percepção bem similar em relação a essa variável. Ao contrário, a variável “Aumentou meu salário” foi aquela com maior desvio padrão, demonstrando certa oposição entre a percepção dos pesquisados. Isso pode ser explicado, pois alguns deles devido às políticas de Recursos Humanos da empresa (conforme relatado pelos coordenadores – próxima subseção) obtiveram aumento salarial após a conclusão do curso. Outros conseguiram mudar de emprego galgando melhores salários. Entretanto, alguns continuaram em seus postos de trabalho e sem nenhuma remuneração adicional.

Conforme observado, o curso piloto foi muito mais um gerador de benefícios sociais que econômicos na percepção dos egressos pesquisados, pois

aqueles (benefícios sociais) foram percebidos com maior expressividade que estes (benefícios econômicos), assim como identificado também pelos coordenadores do curso (próxima subseção). Estes resultados foram ainda mais confirmados quando os egressos foram abordados em outras perguntas sobre tais questões.

Nesse sentido, os pesquisados ao serem indagados sobre mudança de emprego, 94% relataram não ter mudado de emprego devido exclusivamente à conclusão do curso. Esta questão pode ser explicada devido ao fato de muitos egressos serem funcionários públicos com estabilidade e já estarem em estratos de renda relativamente elevados.

Especificamente sobre aumento salarial, devido exclusivamente a conclusão do curso, tem-se no Gráfico 8 as frequências por estratos.

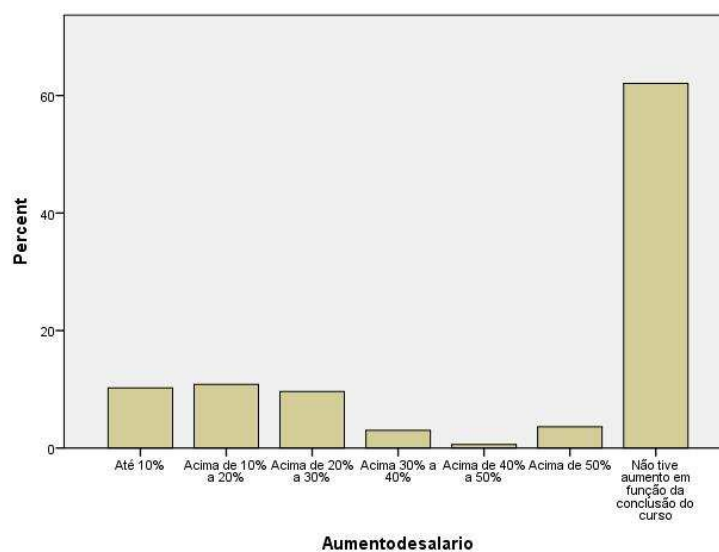


Gráfico 8 Aumento salarial
Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com o Gráfico 8, observou-se que 62% dos pesquisados afirmaram não terem tido nenhum aumento salarial a partir da conclusão do

curso. Esse resultado pode ser explicado por meio dos mesmos motivos apresentados em relação à mudança de emprego e que ficam mais claras a partir do Gráfico 9, a seguir.

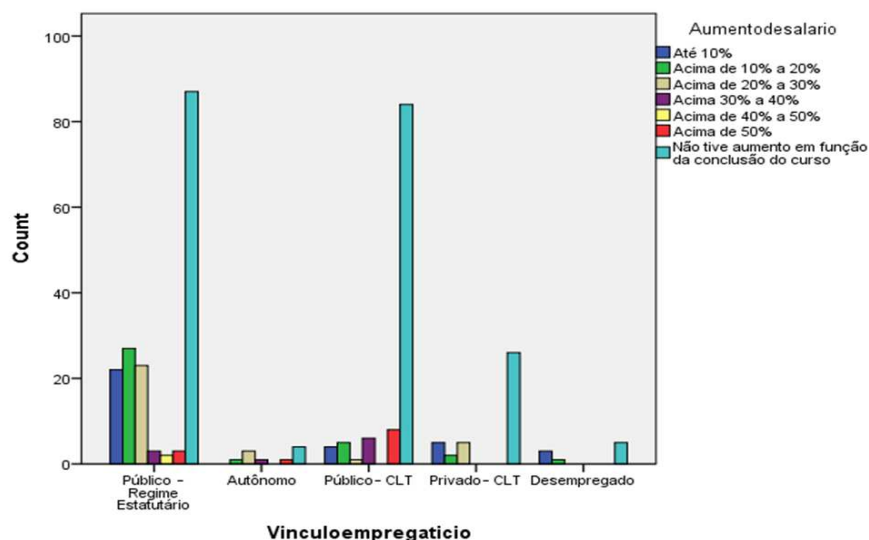


Gráfico 9 Aumento salarial X Vínculo empregatício.
Fonte: Dados da pesquisa

Devido à maioria dos egressos já terem seus postos de trabalho definidos e permanentes (funcionários públicos) e de suas respectivas organizações não terem uma política de cargos e salários que proporcione acréscimos nos recebimentos devido ao nível educacional, os mesmos não conseguiram galgar uma de suas pretensões do aspecto econômico que os levaram a fazer o curso, o aumento salarial.

Quando questionados sobre a qualidade do curso, 92% dos respondentes o classificaram como ótimo ou bom e 88% pretendem realizar outro curso a distância (seja graduação, especialização, mestrado ou doutorado). Além disso, 98% indicariam o curso a distância para um amigo. Esses altos e positivos percentuais indicam que o curso piloto teve grande aceitação por aqueles que o

cursaram. Isso indica que o curso piloto foi capaz de promover capacitação e especialização para as pessoas, principalmente para aquelas que se encontravam longe dos grandes centros onde não há presença física de IES, assim como afirmou (ESQUINCALHA et al., 2011).

Watters e Robertson (2009), em seus estudos, concluíram que os alunos da pós-graduação relataram uma percepção mais positiva sobre a modalidade a distância em detrimento dos alunos de graduação. Tal fato pode ser explicado pela maturidade, responsabilidade e necessidade de aprender que os alunos mais velhos possuem. Segundo os autores, os alunos da pós-graduação ainda se sentem mais confortáveis, confiantes e dispostos a realizar outro curso a distância do que aqueles. Assim como os egressos pesquisados do curso piloto, na medida em que estes se sentem mais receptivos a realizarem um novo curso a distância e indicaria essa modalidade de educação para outrem.

Ainda sobre os benefícios obtidos com o curso, 92% dos pesquisados sentem-se mais seguros para procurar emprego depois que obtiveram o diploma e 88% sentem-se preparados para atuarem como administradores, demonstrando que o curso atendeu as expectativas de formação profissional dos seus egressos ao demonstrarem altos escores de concordância sobre a qualidade do curso. Contudo, somente 31% dos respondentes atuam como administradores o que pode ser justificado por muitos serem funcionários públicos (82,8%) tendo cargos técnicos (como funcionários do Banco do Brasil) ou funcionários de prefeituras e universidades (principais demandantes do curso).

5.1.4 Análise descritiva das “Dificuldades enfrentadas para conclusão do curso”

Semelhante às análises dos dois temas/categorias, este buscou identificar o grau de concordância dos egressos a respeito das variáveis que identificaram as dificuldades enfrentadas para conclusão do curso, sendo elas: “Dificuldade

em acessar internet”; “Dificuldade em aprender sozinho”; “Falta de tempo para realizar as atividades do curso”; “Dificuldades com recursos técnicos/plataforma”; “Dificuldade em acompanhar o conteúdo das disciplinas”; “Dificuldades para realizar atividades semanais”; “Dificuldades para realizar provas presenciais”; “Dificuldade em interagir com professores/tutores”; “Dificuldade em interagir com colegas” e; “Dificuldades de deslocamento até o polo”. Na Tabela 7 é possível verificar a média da concordância, em ordem decrescente, de cada variável analisada do respectivo tema/categoria.

Tabela 7 Média de concordância das variáveis e do tema/categoria “Dificuldades enfrentadas para conclusão do curso”

Variável	Média	Desvio padrão
Falta de tempo para realizar as atividades do curso	2,19	0,982
Dificuldade em aprender sozinho	2,02	0,988
Dificuldades para realizar atividades semanais	1,96	0,851
Dificuldade em interagir com professores/tutores	1,94	0,948
Dificuldade em acompanhar conteúdo das disciplinas	1,93	0,827
Dificuldades para realizar provas presenciais	1,82	0,873
Dificuldades com recursos técnicos/plataforma	1,80	0,866
Dificuldade em interagir com colegas	1,77	0,842
Dificuldades de deslocamento até o polo	1,62	0,906
Dificuldade em acessar internet	1,59	0,870

Fonte: Dados da pesquisa

As variáveis que tiveram maior concordância entre os pesquisados foram “Falta de tempo para realizar as atividades do curso” e “Dificuldade em aprender sozinho”, com média, respectivamente, de 2,19 e 2,02 numa escala de concordância de 1 a 4 pontos.

Nesse sentido, identifica-se que apesar do curso ter sido a distância a falta de tempo para realizar as atividades foi um agravante de média intensidade. Isso pode ser explicado devido a quase todos (97,2% - empregados) os pesquisados, terem que conciliar trabalho, vida acadêmica e família, aspectos também referenciados nos estudos de (MOORE; KEARSLEY, 2011).

Outro ponto a ser observado foi a “dificuldade em aprender sozinho”. Na modalidade a distância, o aluno tem que criar seu próprio horário de estudo, ter disciplina, independência, comprometimento e responsabilidade ao passo que precisam criar seu próprio espaço de aprendizado e conhecimento (BELCHEIR; CUCEK, 2002; KERR; RYNEARSON; KERR, 2006). Ressalta-se que essa variável foi a que apresentou o maior desvio padrão (0,988) e, portanto maior discrepância na visão dos egressos em relação às demais.

A variável “Dificuldade em acompanhar conteúdo das disciplinas” foi aquela que apresentou o menor desvio padrão, representando uma percepção mais homogênea entre os pesquisados em relação às demais variáveis. Corroborando, enfatiza-se que apesar de terem sentido dificuldades, o nível de concordância com as variáveis analisadas não foi expressivo e, portanto, a maioria dos fatores pesquisados não foi agravante que dificultaram os pesquisados a concluírem o curso. A partir desses dados, observa-se um lado positivo do curso piloto, visto que o grau de concordância com as variáveis analisadas não foi significativo.

Após a apresentação e descrição das variáveis, tem-se a análise do perfil dos egressos relativo aos temas/categorias de interesse feita com base na metodologia de análise *cluster* hierárquico (HAIR JÚNIOR et al., 2009).

5.2. Análise de cluster

Para tratar os dados desse estudo de forma mais aprofundada, utilizou-se a análise de *cluster* hierárquico, a qual agrupou os egressos pesquisados em grupos relativamente homogêneos de acordo com seus padrões de resposta (MALHOTRA, 2006).

Primeiramente, para apurar a acurácia das variáveis aglomeradas e testar a confiabilidade interna de cada tema/categoria, foi adotado o teste de

confiabilidade de *Alfa de Cronbach*, considerado por autores como Malhotra (1993) e Hair Júnior et al. (2009) uma medida de confiabilidade de escalas que tem o propósito de medir a consistência interna em cada um dos agrupamentos. Neste estudo, o *Alfa de Cronbach* de dois temas/categorias analisados demonstrou-se satisfatório, ou seja, assumiu valores acima de 0,70, como é recomendado por Hair Júnior et al. (2009, p. 127). Contudo, o *Alfa de Cronbach* para o tema/categoria “Fatores que levaram a fazer o curso de Administração a distância” teve valor muito próximo do satisfatório (0,67), optando-se por manter esse tema/categoria na análise, mas tornando-se, ainda que mínima, uma limitação do estudo.

Os coeficientes do *Afla de Cronbach* para cada tema/categoria analisada no estudo, encontra-se na Tabela 8.

Tabela 8 Coeficientes *Alfa de Cronbach*

Tema/categoria	Alfa de Cronbach	Número de itens
“Fatores que levaram a fazer o curso de Administração a distância”	0,67	11
"Benefícios que obteve com o curso"	0,89	12
"Dificuldades enfrentadas para conclusão do curso"	0,86	10

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme observado, apesar de em um tema/categoria o *Alfa de Cronbach* não ter sido totalmente satisfatório, deu-se continuidade na análise dos dados.

Após confirmar a confiabilidade das variáveis aglomeradas em cada tema/categoria, realizou-se a análise do perfil dos egressos de acordo com o conjunto de variáveis de interesse: (a) “Fatores que levaram a fazer o curso de Administração a distância”; (b) “Benefícios que obteve com o curso” e; (c) “Dificuldades enfrentadas para conclusão do curso”, feita com base na metodologia de análise de *cluster* hierárquico em que os respondentes foram

agrupados de acordo com os escores de suas respostas divididos em dois grupos (*cluster* 1 e 2) (HAIR JÚNIOR et al., 2009).

Nos três temas/categorias analisados (a) “Fatores que levaram a fazer o curso de Administração a distância”; (b) “Benefícios que obteve com o curso” e no; (c) “Dificuldades enfrentadas para conclusão do curso”, os respondentes foram agrupados de acordo com sua percepção mensurada de 1 (um) a 4 (quatro) numa escala de concordância para cada variável. Nessa escala de quatro pontos, quanto mais próximo de 1 (um), menor sua concordância em relação àquela variável e quanto mais próximo de 4 (quatro), maior sua concordância. Assim, identificou-se o Grupo 1 (Maior concordância) e Grupo 2 (Menor concordância). Optou-se por formar apenas dois *clusters* devido à escala de quatro pontos e para melhor definir aqueles que tiveram maior ou menor concordância, evitando-se um posicionamento neutro dos grupos pesquisados.

Vale destacar que os respondentes foram agrupados de acordo com seu grau de concordância sobre cada variável analisada em cada *cluster* gerado pelo software SPSS® - *Statistical Package for the Social Science*.

A partir da extração dos agrupamentos, identificou-se o valor médio das respostas dos pesquisados em cada variável nos dois *clusters*. Em seguida, procedeu-se a análise descritiva dos agrupamentos através da técnica *crosstabs*. Dessa forma, teve-se objetivo de melhor caracterizar o perfil dos respondentes através do cruzamento dos *clusters* com as principais variáveis socioeconômicas, acadêmica e profissional dos egressos que apresentassem alguma explicação a respeito das variáveis analisadas nos temas/categorias abordados nesse estudo.

5.2.1 Análise dos “Fatores que levaram a fazer o curso de Administração a distância”

Para esse tema/categoria os respondentes foram agrupados nos 2 *clusters* da seguinte forma em relação aos seus escores de concordância com as variáveis analisadas.

Tabela 9 Frequência dos respondentes em relação ao nível de concordância com as variáveis do tema/categoria (1) “Fatores que levaram a fazer o curso de Administração a distância”

Agrupamento	Frequência	Porcentagem
Grupo 1 - Maior concordância	239	72%
Grupo 2 - Menor concordância	93	28%
Total	332	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme exposto na Tabela 9, um total de 239 (72%) dos respondentes foi agrupado no *cluster* 1 (maior concordância) e 28% no *cluster* 2 (menor concordância). Depreende-se que houve grande expressividade em relação à maior concordância com as variáveis pesquisadas, o que mostra que essas variáveis influenciaram na escolha do curso pelos egressos.

Na Tabela 10 são apresentados os resultados obtidos com a divisão dos *clusters* pelo tema/categoria (1). Cada variável é listada com suas respectivas médias das respostas dos pesquisados em cada *cluster*. As respostas foram dadas a partir de uma escala de quatro pontos (quanto mais perto de 1, menor a concordância; quanto mais próximo de 4, maior a concordância com as variáveis expostas).

A partir da Tabela 10 podem-se inferir algumas observações sobre as variáveis. Na variável “Flexibilidade da EaD”, a qual teve escores médios de concordância bem próximo no *cluster* 1 e 2, demonstra-se que houve homogeneidade na percepção dos respondentes. Já a “Possibilidade de melhoria

salarial” foi a variável que apresentou maior diferença de concordância entre os dois *clusters*, demonstrando visões “divergentes” entre os pesquisados.

Tabela 10 Média das respostas das variáveis em cada cluster

“Fatores que levaram a fazer o curso de Administração a distância”	Cluster 1	Cluster 2
	Maior concordância	Menor concordância
Flexibilidade da EaD	3,81	3,80
Gratuidade do curso	3,83	3,57
Necessidade de manter atualizado	3,62	3,46
Possibilidade de melhoria de emprego	3,60	2,04
Possibilidade de melhoria salarial	3,59	1,76
Preparar-me para o mercado de trabalho	3,29	2,11
Era o curso que eu desejava	2,85	2,67
Já trabalhava na área	2,73	2,96
Ter uma profissão	2,91	2,05
Pretensão de fazer mestrado ou doutorado	2,63	2,34
Influência de parentes e amigos	2,03	1,66

Fonte Dados da Pesquisa

Partindo-se para os *crosstabs*, ao se analisar os *clusters* formados com o perfil dos respondentes, a percepção de homens e mulheres não foi diferentemente expressiva em relação às variáveis analisadas. Já em relação à faixa etária, identificaram-se algumas particularidades, conforme Tabela 11.

Conforme demonstrado, 88,9% dos pesquisados que se encontram na faixa etária entre 25 a 30 anos, demonstraram maior concordância com as variáveis analisadas no tema/categoria (1). Isso demonstra que aqueles considerados mais novos sofreram maiores influências na hora de escolherem/fazerem o curso em detrimento das outras faixas etárias pesquisadas.

Tabela 11 Agrupamento do tema/categoria 1 em relação à faixa etária

Faixa etária	Frequência	Agrupamentos		Total
		1	2	
Até 24 anos	Absoluta	1	0	1
	Relativa	100,0%	0,0%	100,0%
De 25 a 30 anos	Absoluta	16	2	18
	Relativa	88,9%	11,1%	100,0%
De 31 a 40 anos	Absoluta	69	30	99
	Relativa	69,7%	30,3%	100,0%
De 41 a 50 anos	Absoluta	83	31	114
	Relativa	72,8%	27,2%	100,0%
De 51 a 60 anos	Absoluta	65	27	92
	Relativa	70,7%	29,3%	100,0%
Acima de 61 anos	Absoluta	5	3	8
	Relativa	62,5%	37,5%	100,0%
Total	Absoluta	239	93	332
	Relativa	72,0%	28,0%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação à escolaridade antes do curso, aqueles que possuíam somente ensino médio foram os que marcaram os maiores escores de concordância quando perguntados sobre as variáveis que influenciaram a fazer o curso piloto, como demonstrado na Tabela 12.

Tabela 12 Agrupamento do tema/categoria 1 em relação à escolaridade antes do curso

Faixa etária	Frequência	Agrupamentos		Total
		1	2	
Somente ensino médio	Absoluta	138	32	170
	Relativa	81,2%	18,8%	100,0%
Graduação incompleta	Absoluta	61	34	95
	Relativa	64,2%	35,8%	100,0%
Graduação completa	Absoluta	24	14	38
	Relativa	63,2%	36,8%	100,0%
Pós-graduação (lato ou stricto sensu)	Absoluta	16	13	29
	Relativa	55,2%	44,8%	100,0%
Total	Absoluta	239	93	332
	Relativa	72,0%	28,0%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa

Assim, 81,2% dos que possuíam escolaridade mínima exigida (ensino médio) para realizar o curso, tiveram maior concordância com os fatores que influenciaram na realização do curso. Isso pode ser explicado, pois com o curso eles buscavam, entre outros atributos, “Flexibilidade da EaD”, por terem que conciliar trabalho, família e estudos; pela necessidade de se “Manterem atualizados”; pela “Possibilidade de melhoria de emprego” e “Melhoria salarial”.

Seguindo as análises, em relação ao tempo longe dos bancos escolares antes de iniciar o curso, 81,3% daqueles na faixa de 6 a 9 anos e 88,9% daqueles na faixa de 9 a 12 anos, foram os que marcaram os maiores escores de concordância (agrupados no *cluster* 1) com as variáveis analisadas no tema/categoria 1, conforme Tabela 14.

Tabela 13 Agrupamento do tema/categoria 1 em relação ao tempo longe dos estudos

Tempo longe dos estudos	Frequência	Agrupamentos		Total
		1	2	
Até 1 ano	Absoluta	30	12	42
	Relativa	71,4%	28,6%	100,0%
Acima de 1 a 3 anos	Absoluta	23	9	32
	Relativa	71,9%	28,1%	100,0%
Acima de 3 a 6 anos	Absoluta	28	19	47
	Relativa	59,6%	40,4%	100,0%
Acima de 6 a 9 anos	Absoluta	26	6	32
	Relativa	81,3%	18,8%	100,0%
Acima de 9 a 12 anos	Absoluta	24	3	27
	Relativa	88,9%	11,1%	100,0%
Acima de 12 anos	Absoluta	108	44	152
	Relativa	71,1%	28,9%	100,0%
Total	Absoluta	239	93	332
	Relativa	72,0%	28,0%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa

Há de se destacar que em todas as faixas analisadas a proporção daqueles agrupados no *cluster* 1 (maior concordância) foi maior que daqueles agrupados no *cluster* 2 (menor concordância). Assim, destaca-se que

independente do tempo longe dos bancos escolares, a percepção dos egressos sobre “Fatores que levaram a fazer o curso de Administração a distância” foi relativamente positiva.

Com relação à pretensão de fazer um novo curso, dentre aqueles que disseram que pretendiam realizar um novo curso a distância, seja graduação, mestrado ou doutorado, relataram escores de concordância mais expressivos do que aqueles que disseram que não pretendiam realizar outro curso a distância (Tabela 14), ou seja, a diferença da proporção de respondentes nos dois *clusters* foi mais expressiva para aqueles que disseram ter pretensão de realizar um outro curso a distância.

Tabela 14 Agrupamento do tema/categoria 1 em relação à pretensão de fazer novo curso a distância

Tempo longe dos estudos	Frequência	Agrupamentos		Total
		1	2	
Não	Absoluta	47	27	74
	Relativa	63,5%	36,5%	100,0%
Sim, um curso de graduação	Absoluta	12	4	16
	Relativa	75,0%	25,0%	100,0%
Sim, um curso de especialização	Absoluta	134	42	176
	Relativa	76,1%	23,9%	100,0%
Sim, um curso de Mestrado ou Doutorado	Absoluta	46	20	66
	Relativa	69,7%	30,3%	100,0%
Total	Absoluta	239	93	332
	Relativa	72,0%	28,0%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa

Sendo assim, pode-se afirmar que os pesquisados, que atribuíram essa resposta, possuem grandes chances de cursarem novos cursos a distância visto que foram contempladas variáveis como “Preparar-me para o mercado de trabalho”; “Flexibilidade da EaD”; “Necessidade de manter me atualizado”; “Possibilidade de melhoria de emprego”, dentre outros.

Vale ressaltar que alguns dados socioeconômicos não foram expostos nessa análise por não apresentarem resultados relevantes para os objetivos dessa

pesquisa. A seguir serão analisados os *clusters* formados no tema/categoria (2) “Benefícios que obteve com o curso” de acordo com algumas variáveis que compõem o perfil socioeconômico, acadêmico e profissional dos pesquisados.

5.2.2 Análise dos “Benefícios que obteve com o curso”

Para esse tema/categoria, a frequência dos 332 respondentes para cada *cluster* formado pode ser visualizado na Tabela 10 a seguir.

Tabela 15 Frequência dos respondentes em relação ao nível de concordância com as variáveis do tema/categoria (2) “Benefícios que obteve com o curso”

Agrupamento	Frequência	Porcentagem
Grupo 1 - Maior concordância	163	49,1%
Grupo 2 - Menor concordância	169	50,9%
Total	332	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Nesse sentido, 163 (49,1%) respondentes tiveram respostas com maior concordância e 169 (50,9%) com menor concordância em relação às variáveis pesquisadas relativas ao tema/categoria 2. A partir desses dados pode-se inferir que não houve grande diferença entre o número de egressos que avaliaram os benefícios obtidos com o curso (pesquisados nesse estudo) com maior ou menor concordância. Ou seja, o curso teve avaliação “média” pelos pesquisados no que diz respeito aos benefícios alcançados com a sua conclusão.

Para melhor esboçar as repostas dos pesquisados nos *clusters* relativos às variáveis do tema/categoria (2), tem-se na Tabela 12, a média dos escores de cada variável.

Destaca-se na Tabela 16 que a variável “Mudei de emprego” foi aquela, entre as analisadas no tema/categoria 2, que obteve menor diferença entre os escores médios de concordância no *cluster* 1 e 2, demonstrando maior

homogeneidade na percepção dos respondentes em detrimento das outras variáveis. Já a variável “aumentou meu salário” foi a variável que apresentou maior diferença de concordância entre os respondentes agrupados nos dois *clusters*, demonstrando visões discrepantes entre eles.

Tabela 16 Média das respostas das variáveis em cada cluster

"Benefícios que obteve com o curso"	Cluster 1	Cluster 2
	Maior concordância	Menor concordância
Tenho maior capacidade de argumentação	3,77	2,98
Desenvolvi meu senso crítico	3,66	2,95
Aumentou minha autoconfiança	3,70	2,91
Estou mais receptivo a mudanças	3,61	2,91
Aproveito para praticar novas habilidades	3,67	2,73
Melhorou a qualidade do meu trabalho	3,61	2,63
Passei a sugerir mudanças no trabalho	3,57	2,53
Utilizo com frequência os conhecimentos que aprendi	3,47	2,55
Aumentou minha rede de contatos	3,22	2,44
Desenvolvi mais habilidades com computador	3,03	2,10
Aumentou meu salário	2,72	1,30
Mudei de emprego	1,66	1,08

Fonte: Dados da pesquisa

Partindo-se para a técnica de *crosstabs*, quando se analisa a relação do sexo dos respondentes com as variáveis do tema/categoria (2) “Benefícios que obteve com o curso”, percebe-se no grupo feminino, maior incidência de mulheres (58,9%) que marcaram maiores escores de concordância em relação às variáveis, contra 41,4% dos homens. O que demonstra que as mulheres tiveram uma percepção mais positiva dos benefícios obtidos com o curso piloto em relação à percepção dos homens, como pode ser observado pela Tabela 17.

Complementando, 58,9% dos homens relataram menor concordância com as variáveis pesquisadas, ou seja, os benefícios (pesquisados) para eles foram menos expressivos.

Tabela 17 Agrupamento do tema/categoria 2 em relação ao sexo

Sexo	Frequência	Agrupamentos		Total
		1	2	
Feminino	Absoluta	86	60	146
	Relativa	58,9%	41,1%	100,0%
Masculino	Absoluta	77	109	186
	Relativa	41,4%	58,6%	100,0%
Total	Absoluta	163	169	332
	Relativa	49,1%	50,9%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa

Quando se analisa a relação da faixa etária dos respondentes com as variáveis do tema/categoria 2, a faixa etária de 25 a 30 anos foi a que teve a maior representatividade (em termos relativos) de respondentes agrupados no cluster 1 (maior concordância com as variáveis analisadas), sendo aqueles que percebem os benefícios de forma mais expressiva.

Tabela 18 Agrupamento do tema/categoria 2 em relação à faixa etária

Faixa etária	Frequência	Agrupamento		Total
		1	2	
Até 24 anos	Absoluta	1	0	1
	Relativa	100,0%	0,0%	100,0%
De 25 a 30 anos	Absoluta	12	6	18
	Relativa	66,7%	33,3%	100,0%
De 31 a 40 anos	Absoluta	43	56	99
	Relativa	43,4%	56,6%	100,0%
De 41 a 50 anos	Absoluta	60	54	114
	Relativa	52,6%	47,4%	100,0%
De 51 a 60 anos	Absoluta	44	48	92
	Relativa	47,8%	52,2%	100,0%
Acima de 61 anos	Absoluta	3	5	8
	Relativa	37,5%	62,5%	100,0%
Total	Absoluta	163	169	332
	Relativa	49,1%	50,9%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa

Em todas as outras faixas etárias, os respondentes (em termos relativos) tiveram menor concordância com as variáveis (sendo agrupados no *cluster* 2), como pode ser verificado na Tabela 16.

Pode-se inferir a partir dos dados supracitados que o curso piloto, apesar de ter tido uma representatividade maior de pessoas com idade acima da idade escolar, assim como enfatizado por Moore e Kearsley (2011) e Nunes (2009), os quais destacam que a Educação a Distância é em grande parte assumida por alunos mais adultos, são os mais jovens (abaixo de 30 anos) que perceberam mais expressivamente os benefícios obtidos com o curso. Isso pode ser explicado, pois foram analisadas variáveis como: “maior capacidade de argumentação”; “desenvolvimento de seu senso crítico”; “aumento da autoconfiança”, dentre outras, o que mostra que os mais jovens, por serem talvez menos inexperientes, ainda estejam buscando meios de se especializarem e adquirirem novas habilidades e competências.

Na Tabela 19 a seguir, demonstra-se o tempo médio dos egressos longe dos bancos escolares e sua relação com a percepção sobre os benefícios galgados com a conclusão do curso.

Tabela 19 Agrupamento do tema/categoria 1 em relação ao tempo longe dos estudos

Longe dos Estudos	Frequência	Agrupamento		Total
		1	2	
Até 1 ano	Absoluta	24	18	42
	Relativa	57,1%	42,9%	100,0%
Acima de 1 a 3 anos	Absoluta	14	18	32
	Relativa	43,8%	56,3%	100,0%
Acima de 3 a 6 anos	Absoluta	18	29	47
	Relativa	38,3%	61,7%	100,0%
Acima de 6 a 9 anos	Absoluta	20	12	32
	Relativa	62,5%	37,5%	100,0%
Acima de 9 a 12 anos	Absoluta	14	13	27
	Relativa	51,9%	48,1%	100,0%
Acima de 12 anos	Absoluta	73	79	152
	Relativa	48,0%	52,0%	100,0%
Total	Absoluta	163	169	332
	Relativa	49,1%	50,9%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa

Nessa Tabela destaca-se que os respondentes que estavam acima de 6 a 12 anos longe dos estudos relataram maiores escores de concordância com as variáveis analisadas. Isso nos leva a inferir que os egressos que já estavam há um tempo relativamente amplo longe dos estudos conseguem perceber de forma mais expressiva os benefícios que o curso lhes proporcionou. Corroborando, Nunes (2009) e Huh et al. (2010) advogam que a busca pela modalidade de educação a distância remete-nos acreditar que cada vez mais as pessoas têm se deparado com a necessidade de aprimoramento e especialização de sua força de trabalho, principalmente aquelas que já possuem seus postos de trabalho e estão há um tempo considerável longe dos bancos escolares, fato que justifica os resultados encontrados.

Em relação àqueles acima de 1 a 6 anos ou mais de 12 anos longe dos bancos escolares não tiveram uma percepção positiva sobre os benefícios alcançados com a conclusão do curso, visto um número maior de respondentes terem aderido baixa concordância com as variáveis analisadas (Tabela 19). Pode-se inferir que o impacto dos benefícios, sejam sociais ou econômicos, para eles não foi proporcionalmente igual para aqueles acima de 6 a 12 anos longe dos estudos antes de iniciarem o curso piloto. Para aqueles com até 1 ano longe dos bancos escolares, 57,1% relataram maior concordância e 41,9% menor concordância, o que leva a crer que esses, ao darem sequência à vida acadêmica, conseguem perceber de forma mais expressiva os benefícios (pesquisados) obtidos com o curso.

Dando sequência na apresentação dos resultados, quando se analisa o grau de escolaridade dos respondentes, relativo à sua percepção sobre os benefícios proporcionados pelo curso, aqueles que tinham, antes do curso somente ensino médio, são também os que marcaram os maiores escores de concordância com as variáveis pesquisadas, como demonstra a Tabela 20 a seguir.

Tabela 20 Agrupamento do tema/categoria 2 em relação à escolaridade antes do curso

Escolaridade antes do curso	Frequência	Agrupamento		Total
		1	2	
Somente ensino médio	Absoluta	94	76	170
	Relativa	55,3%	44,7%	100,0%
Graduação incompleta	Absoluta	40	55	95
	Relativa	42,1%	57,9%	100,0%
Graduação completa	Absoluta	17	21	38
	Relativa	44,7%	55,3%	100,0%
Pós-graduação (lato ou stricto sensu)	Absoluta	12	17	29
	Relativa	41,4%	58,6%	100,0%
Total	Absoluta	163	169	332
	Relativa	49,1%	50,9%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme observado nos dados supracitados, 55,3% dos que possuíam somente ensino médio (94 em número absoluto) tiveram uma percepção positiva dos benefícios (pesquisados). Os demais grupos tiveram maior percentagem de respondentes no *cluster 2*, ou seja, menor concordância com as variáveis sobre os benefícios alcançados com o curso. Tal fato demonstra que o grau de escolaridade dos egressos antes de terem iniciado o curso foi um fator que contribuiu na sua percepção sobre os benefícios alcançados.

Identificou-se também que o vínculo empregatício foi um dos aspectos que afetou a percepção dos respondentes em relação aos benefícios alcançados com o curso, conforme pode ser identificado por meio da Tabela 21.

Assim, os egressos pertencentes ao vínculo empregatício: Público – Regime Estatutário; Autônomo e Desempregado tiveram uma percepção mais positiva dos benefícios alcançados com o curso em detrimento daqueles com vínculo Público-CLT e Privado-CLT. Já os trabalhadores com vínculo empregatício de acordo com as normas regidas pela CLT, seja da área privada ou pública, foram aqueles que relataram menor concordância relativa aos benefícios alcançados. Uma explicação para esse fato pode estar na questão da política de cargos e salários das empresas em que trabalham, podendo-se atribuir

essa não positividade à falta de aumento salarial com a conclusão do curso, ou com regras rígidas que não permitem os funcionários explorarem seus conhecimentos e novas habilidades (adquiridos com o curso) dentro da organização.

Tabela 21 Agrupamento de tema/categoria 2 em relação ao vínculo empregatício

Vínculo empregatício	Frequência	Agrupamento		Total
		1	2	
Público – Regime Estatutário	Absoluta	101	66	167
	Relativa	60,5%	39,5%	100,0%
Autônomo	Absoluta	6	4	10
	Relativa	60,0%	40,0%	100,0%
Público-CLT	Absoluta	37	71	108
	Relativa	34,4%	65,7%	100,0
Privado-CLT	Absoluta	14	24	38
	Relativa	36,8%	63,2%	100,0%
Desempregado	Absoluta	5	4	9
	Relativa	55,6%	44,4%	100,0%
Total	Absoluta	163	169	332
	Relativa	49,1%	50,9%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa

Com relação à mudança de emprego, devido exclusivamente por ter realizado o curso, a maioria não mudou de emprego (Tabela 21). Estes (311 – 93,7%), não tiveram uma percepção positiva, pois entre as variáveis analisadas nesse tema/categoria uma delas foi justamente “Mudei de emprego”, sendo a variável com menor média entre os respondentes, dentre as variáveis analisadas, como exposto na Tabela 22.

Ao contrário, daqueles que disseram ter mudado de emprego, 76,2% relataram maior concordância com os benefícios obtidos com o curso.

Tabela 22 Agrupamento do tema/categoria 2 em relação à mudança de emprego

Mudou de emprego	Frequência	Agrupamento		Total
		1	2	
Sim	Absoluta	16	5	21
	Relativa	76,2%	23,8%	100,0%
Não	Absoluta	147	164	311
	Relativa	47,3%	52,7%	100,0%
Total	Absoluta	163	169	332
	Relativa	49,1%	50,9%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa

Corroborar-se os resultados anteriores quando os egressos foram indagados sobre aumento salarial devido exclusivamente por ter cursado o curso piloto. A maioria (68,4%) dos egressos, que não tiveram aumento salarial, relatou baixa concordância com o tema/categoria “Benefícios obtidos com o curso”, conforme pode ser identificado na Tabela 23 a seguir.

Tabela 23 Agrupamento de tema/categoria 2 em relação ao aumento salarial

Aumento de salário	Frequência	Agrupamento		Total
		1	2	
Até 10%	Absoluta	23	11	34
	Relativa	67,6%	32,4%	100,0%
Acima de 10% a 20%	Absoluta	28	8	36
	Relativa	77,8%	22,2%	100,0%
Acima de 20% a 30%	Absoluta	29	3	32
	Relativa	90,6%	9,4%	100,0%
Acima 30% a 40%	Absoluta	7	3	10
	Relativa	70,0%	30,0%	100,0%
Acima de 40% a 50%	Absoluta	1	1	2
	Relativa	50,0%	50,0%	100,0%
Acima de 50%	Absoluta	10	2	12
	Relativa	83,3%	16,7%	100,0%
Não teve aumento em função da conclusão do curso	Absoluta	65	141	206
	Relativa	31,6%	68,4%	100,0%
Total	Absoluta	163	169	332
	Relativa	49,1%	50,9%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa

Nesse sentido observa-se que somente os respondentes do grupo “Não tive aumento em função da conclusão do curso” foram os que tiveram maior

incidência de baixa concordância (*cluster 2*) com as variáveis do tema/categoria em pauta. Em contrapartida, aqueles que relataram terem tido algum aumento salarial aderiram maior de grau de concordância com as variáveis analisadas, com exceção do aumento salarial de 49% a 50% que obteve 50% dos respondentes em cada *cluster* ou nível de concordância.

A Tabela 24 demonstra a relação do tema/categoria 2 em relação ao fato dos pesquisados exercerem ou não a profissão de Administrador.

Tabela 24 Agrupamento do tema/categoria 2 em relação a exercer a profissão de Administrador

Exerce profissão de administrador	Frequência	Agrupamento		Total
		1	2	
Sim	Absoluta	61	42	103
	Relativa	59,2%	40,8%	100,0%
Não	Absoluta	102	127	229
	Relativa	44,5%	55,5%	100,0%
Total	Absoluta	163	169	332
	Relativa	49,1%	50,9%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme demonstrado, entre aqueles que exercem a profissão de administradores, a percepção sobre os benefícios obtidos com o curso foi positiva (59,2% - maior concordância) contra (40,8% - menor concordância). Entre os pesquisados que não exercem a profissão de administrador a proporção sobre o grau de concordância com o tema/categoria “Benefícios que obteve com o curso” é oposta (44,5% - maior concordância) contra (55,5% - menor concordância). Tais dados demonstram que aqueles que trabalham como administradores são capazes de perceber com mais expressividade os benefícios galgados com o curso, talvez por poderem praticar os conhecimentos obtidos no curso em seu local de trabalho; pelo desenvolvimento de senso crítico; por terem maior capacidade de argumentação; por se sentirem mais autoconfiantes, dentre outros.

Após as análises realizadas que abrangeram alguns dados do perfil dos egressos do curso piloto relativos ao seu grau de concordância com variáveis que diagnosticaram os benefícios conseguidos com a conclusão do curso, identificase que o tema/categoria “Benefícios que obteve com o curso” apesar de ter tido o índice de respondentes quase similar entre aqueles que relataram menor ou maior concordância com os itens avaliados (Tabela 11), o curso foi capaz de atender suas expectativas, como, por exemplo, mostrado na questão sobre a capacidade de exercer a profissão de administrador. Ou seja, aqueles que de fato atuam como administradores sentem-se preparados para atuarem como tal e, sob sua percepção, atribuíram alta concordância quando indagados sobre os benefícios socioeconômicos obtidos com o curso piloto de Administração a distância.

Ademais, conclui-se que o curso atingiu seu objetivo de proporcionar educação superior de qualidade (ao menos na percepção dos egressos) e capacitar pessoas para atuarem no mercado de trabalho devido à busca, pelas organizações, de mão de obra mais qualificada para compor seu quadro pessoal (ALLEN; SEAMAN, 2010).

Destaca-se ainda que alguns dados do perfil dos respondentes não foram expostos nessa análise por não apresentarem resultados relevantes para os objetivos do presente estudo.

5.2.3 Análise das “Dificuldades enfrentadas pelos egressos para conclusão do curso”

A partir da análise de *cluster* hierárquico, os 332 respondentes foram agrupados (Tabela 25) em relação aos seus escores de concordância relativos às variáveis pesquisadas.

Tabela 25 Frequência dos respondentes em relação ao nível de concordância com as variáveis do tema/categoria (3) “Dificuldades enfrentadas para conclusão do curso”

Agrupamento	Frequência	Porcentagem
Grupo 1 - Maior concordância	136	41,0%
Grupo 2 - Menor concordância	196	59,0%
Total	332	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Nesse tema/categoria, o *cluster* 2 (menor concordância), com 59% dos pesquisados, mostra um lado positivo do curso, visto que as variáveis pesquisadas referentes às dificuldades enfrentadas para conclusão do curso não foram expressivas na percepção dos pesquisados.

Para melhor esboçar as respostas dos pesquisados nos *clusters* relativos às variáveis do tema/categoria (3), tem-se na Tabela 25, a média dos escores de concordância para cada variável.

Tabela 26 Média das respostas das variáveis em cada cluster

“Dificuldades enfrentadas para conclusão do curso”	Cluster 1	Cluster 2
	Maior concordância	Menor concordância
Falta de tempo para realizar as atividades do curso	2,85	1,73
Dificuldade em aprender sozinho	2,79	1,48
Dificuldade para realizar atividades semanais	2,60	1,52
Dificuldade em interagir com professores tutores	2,38	1,63
Dificuldade em acompanhar conteúdo das disciplinas	2,60	1,47
Dificuldade para realizar provas presenciais	2,43	1,40
Dificuldade com recursos técnicos plataforma	2,38	1,41
Dificuldade em interagir com colegas	2,25	1,44
Dificuldade de deslocamento até o polo	2,07	1,32
Dificuldade em acessar internet	2,10	1,23

Fonte: Dados da pesquisa

A Tabela 26 demonstra que as variáveis “Dificuldade em interagir com professores tutores” e “Dificuldade de deslocamento até o polo” foram aquelas que obtiveram menor diferença entre os escores médios de concordância nos *clusters* 1 e 2, demonstrando uma percepção mais homogênea dos pesquisados.

Já a variável “Dificuldade em aprender sozinho” foi a variável que apresentou maior diferença de concordância entre os respondentes agrupados nos dois *clusters*, demonstrando percepções discrepantes entre eles em detrimento das outras variáveis pesquisadas nesse tema/categoria.

Partindo-se para a análise de *crosstabs* dos *clusters* com o perfil dos egressos, com relação ao sexo, identifica-se que para os homens, o curso gerou menor grau de dificuldade, visto que 60,2% deles relataram menores escores de concordância com as variáveis analisadas, demonstrando que os mesmos perceberam menos dificuldades com o curso em detrimento das mulheres (57,5%), conforme Tabela 27.

Tabela 27 Agrupamento do tema/categoria 3 em relação ao sexo

Sexo	Frequência	Agrupamento		Total
		1	2	
Feminino	Absoluta	62	84	146
	Relativa	42,5%	57,5%	100,0%
Masculino	Absoluta	74	112	186
	Relativa	39,8%	60,2%	100,0%
Total	Absoluta	136	196	332
	Relativa	41,0%	59,0%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa

A próxima análise diz respeito à relação dos *clusters* (1 e 2) formados com a faixa etária dos respondentes relativa às variáveis pesquisadas nesse tema/categoria, conforme Tabela 28.

Os resultados acima surpreenderam, pois em todas as faixas etárias (com exceção de até 24 anos - 1 respondente), os respondentes foram agrupados, em maior número, no *cluster* 2 (menor concordância). Sendo assim, eles não demonstraram terem tido grandes dificuldades para conclusão do curso. Julgava-se que aqueles com faixa etária mais elevada relatariam maiores dificuldades, visto terem passado mais tempo longe dos bancos escolares, como demonstrado no Gráfico 7. A partir desses dados, pode-se afirmar, ainda que com ressalvas,

que o processo didático-pedagógico do curso piloto foi eficiente no processo de ensino-aprendizagem para todas as faixas etárias pesquisadas.

Tabela 28 Agrupamento do tema/categoria 3 em relação à faixa etária

Faixa etária	Frequência	Agrupamento		Total
		1	2	
Até 24 anos	Absoluta	1	0	1
	Relativa	100,0%	0,0%	100,0%
De 25 a 30 anos	Absoluta	7	11	18
	Relativa	38,9%	61,1%	100,0%
De 31 a 40 anos	Absoluta	42	57	99
	Relativa	42,4%	57,6%	100,0%
De 41 a 50 anos	Absoluta	42	72	114
	Relativa	36,8%	63,2%	100,0%
De 51 a 60 anos	Absoluta	41	51	92
	Relativa	44,6%	55,4%	100,0%
Acima de 61 anos	Absoluta	3	5	8
	Relativa	37,5%	62,5%	100,0%
Total	Absoluta	136	196	332
	Relativa	41,0%	59,0%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa

Semelhante aos resultados supracitados, os obtidos para o nível de escolaridade dos respondentes antes do curso também foram de encontro ao esperado, conforme Tabela 29.

Em todos os níveis de escolaridade a maior percentagem de respondentes relatou menores escores de concordância para as variáveis relativas às dificuldades enfrentadas para conclusão do curso. Por exemplo, 56,5% daqueles com apenas ensino médio marcaram menor concordância (agrupados no *cluster 2*). No mesmo sentido, 57,9% daqueles com graduação completa, relataram menor concordância (agrupados no *cluster 2*) para as mesmas variáveis.

Tabela 29 Agrupamento do tema/categoria 3 em relação à escolaridade antes do curso

Escolaridade antes do curso	Frequência	Agrupamento		Total
		1	2	
Somente ensino médio	Absoluta	74	96	170
	Relativa	43,5%	56,5%	100,0%
Graduação incompleta	Absoluta	36	59	95
	Relativa	37,9%	62,1%	100,0%
Graduação completa	Absoluta	16	22	38
	Relativa	42,1%	57,9%	100,0%
Pós-graduação (lato ou stricto sensu)	Absoluta	10	19	29
	Relativa	34,5%	65,5%	100,0%
Total	Absoluta	136	196	332
	Relativa	41,0%	59,0%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa

Identifica-se que o grau de escolaridade dos pesquisados antes do curso não foi fator determinante para sua percepção sobre as dificuldades enfrentadas, como esperado e, elas não foram motivo para os mesmos abandonarem ou terem uma percepção negativa do curso.

Corroborando os resultados acima, quando se analisa o tempo longe dos estudos, conforme Tabela 30 identifica-se que independente do tempo longe dos bancos escolares, os egressos (em maior porcentagem) relataram menor concordância com as variáveis analisadas sobre as dificuldades enfrentadas no curso.

Tabela 30 Agrupamento do tema/categoria 3 em relação ao tempo longe dos estudos

Tempo longe dos estudos	Frequência	Agrupamento		Total
		1	2	
Até 1 ano	Absoluta	19	23	42
	Relativa	45,2%	54,8%	100,0%
Acima de 1 a 3 anos	Absoluta	12	20	32
	Relativa	37,5%	62,5%	100,0%
Acima de 3 a 6 anos	Absoluta	20	27	47
	Relativa	42,6%	57,4%	100,0%

“continua”

Tabela 30 “conclusão”

Tempo longe dos estudos	Frequência	Agrupamento		Total
		1	2	
Acima de 6 a 9 anos	Absoluta	8	24	32
	Relativa	25,0%	75,0%	100,0%
Acima de 9 a 12 anos	Absoluta	11	16	27
	Relativa	40,7%	59,3%	100,0%
Acima de 12 anos	Absoluta	66	86	152
	Relativa	43,4%	56,6%	100,0%
Total	Absoluta	136	196	332
	Relativa	41,0%	59,0%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa

Ainda que com percentagens diferentes, independente do tempo longe dos estudos antes de iniciar o curso, os egressos mostraram não terem tido grandes dificuldades para realização do mesmo, o que também foi de encontro ao esperado e de encontro com a percepção dos coordenadores (próxima seção).

A análise anterior é complementada quando se compara que os respondentes que avaliaram o curso como sendo “Ótimo” ou “Bom” também relataram terem poucas dificuldades para conclusão do mesmo, conforme demonstrado na Tabela 31. Uma conclusão para esse fato pode ser atribuído pela qualidade dos cursos de EaD ser comparável ao de cursos presenciais, ao contrário do que muitas pessoas acreditam e como ressaltado por diversos autores sobre a boa qualidade de cursos na modalidade a distância (WATTERS; ROBERTSON, 2009; ALLEN; SEAMAN, 2010; HUH et al., 2010; DRISCOLL et al., 2012; LIU, 2012).

Tabela 31 Agrupamento do tema/categoria 3 em relação à avaliação do curso

Avaliação do curso	Frequência	Agrupamento		Total
		1	2	
Ótimo	Absoluta	53	88	141
	Relativa	37,6%	62,4%	100,0%
Bom	Absoluta	72	93	165
	Relativa	43,6%	56,4%	100,0%

“continua”

Tabela 31 “conclusão”

Avaliação do curso	Frequência	Agrupamento		Total
		1	2	
Regular	Absoluta	10	12	22
	Relativa	45,5%	54,5%	100,0%
Ruim	Absoluta	1	2	3
	Relativa	33,3%	66,7%	100,0%
Péssimo	Absoluta	0	1	1
	Relativa	0,0%	100,0%	100,0%
Total	Absoluta	136	196	332
	Relativa	41,0%	59,0%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa

Destaca-se também que aqueles que se sentem preparados para atuarem como administradores marcaram menores escores de concordância relativos às dificuldades enfrentadas para conclusão do curso de acordo com a Tabela 32.

Tabela 32 Agrupamento do tema/categoria 3 em relação à sentir-se preparado para atuar como Administrador

Avaliação do curso	Frequência	Agrupamento		Total
		1	2	
Sim	Absoluta	114	177	291
	Relativa	39,2%	60,8%	100,0%
Não	Absoluta	22	19	41
	Relativa	53,7%	46,3%	100,0%
Total	Absoluta	136	196	332
	Relativa	41,0%	59,0%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa

Uma explicação plausível para isso pode ser pelo fato daqueles alunos que tiveram menor grau de dificuldade com o curso terem despendido mais tempo estudando e, por consequência, os que se sentem mais preparados para ocupar cargos de administradores.

Nesse sentido, 60,8% daqueles que se sentem preparados (num total de 291 respondentes) marcaram menor concordância para as variáveis que se referiram às dificuldades encontradas para conclusão do curso. Assim, demonstra-se que os respondentes conseguiram aprender e assimilar o conteúdo

aplicado nas disciplinas visto estarem preparados para o mercado de trabalho na sua área de formação.

Ao contrário, dentre aqueles que não se sentem preparados para atuarem como administradores (41 respondentes), a porcentagem maior de egressos se concentrou no agrupamento de maior concordância com as dificuldades enfrentadas para conclusão do curso.

Outra observação interessante diz respeito à renda familiar bruta, sendo seus dados demonstrados na Tabela 33.

Tabela 33 Agrupamento do tema/categoria 3 em relação à renda familiar bruta

Renda familiar bruta	Frequência	Agrupamento		Total
		1	2	
Até R\$ 1.500,00	Absoluta	6	3	9
	Relativa	66,7%	33,3%	100,0%
De R\$ 1.500,01 a R\$ 3.000,00	Absoluta	27	22	49
	Relativa	55,1%	44,9%	100,0%
De R\$ 3.000,01 a R\$ 4.500,00	Absoluta	33	34	67
	Relativa	49,3%	50,7%	100,0%
De R\$ 4.500,01 a R\$ 6.000,00	Absoluta	21	42	63
	Relativa	33,3%	66,7%	100,0%
De R\$ 6.000,01 a 7.500,00	Absoluta	17	22	39
	Relativa	43,6%	56,4%	100,0%
Acima de R\$ 7.500,00	Absoluta	32	73	105
	Relativa	30,5%	69,5%	100,0%
Total	Absoluta	136	196	332
	Relativa	41,0%	59,0%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa

Os respondentes com renda até R\$ 3.000,00 relataram maior concordância em relação às dificuldades (pesquisadas) para realizarem o curso em detrimento daqueles com renda acima de R\$ 3.001,00. Estes tiveram um maior índice de respondentes agrupados no *cluster 2* (menor concordância), o que nos leva a crer que a renda foi um fator, que em síntese, influenciou na percepção dos egressos sobre as dificuldades (entre as variáveis pesquisadas) enfrentadas.

Depreende-se que o tema/categoria “Dificuldades enfrentadas para conclusão do curso”, foi uma categoria que teve baixos escores de concordância dos pesquisados, o que nos remete a crer que os egressos (sob sua ótica) não passaram por dificuldades expressivas para concluírem o curso piloto, pois muitas das variáveis analisadas se referiram a dificuldades específicas de um curso na modalidade a distância.

Ademais, pode-se inferir que as dificuldades enfrentadas foram, de alguma forma, importantes para garantir uma aprendizagem eficiente, pois grande parte dos pesquisados sente-se mais confortável para procurar emprego e para atuar profissionalmente como administrador, o que revela um caráter positivo do curso sob a ótica dos egressos.

Destaca-se também que nesse tema/categoria alguns dados do perfil dos pesquisados não foram expostos na análise por não apresentarem resultados relevantes. Sendo assim, foram descritos somente aqueles dados que de alguma forma trouxeram resultados significativos em relação às variáveis pesquisadas e que foram capazes de atender os objetivos do estudo.

5.3 Relatos dos egressos - Nuvem de palavras

Relativo à última pergunta do questionário fez-se a “nuvem de palavras”, a qual teve o objetivo de esboçar o número de vezes que as palavras foram citadas pelos respondentes. Contudo, ressalta-se que nesse estudo além de demonstrar as palavras que mais foram citadas, o conteúdo e a mensagem delas foram interpretados de acordo com a análise de conteúdo proposta por Bardin (2007), sendo que esta análise também pode ser aplicada em pesquisa quantitativa. Para tanto a informação e interpretação do conteúdo das mensagens se deu a partir da frequência com que ocorreu determinado fragmento do texto,

objetivando delinear os principais motivos para a expressividade de cada termo relatado pelos egressos.

Assim, o site foi personalizado para mostrar 50 palavras que se repetiram no mínimo 10 vezes ao se analisar os comentários dos respondentes. Contudo, 6 palavras foram retiradas por fazerem parte de ligações entre sentenças como: “pois”, “já”, “tinha”, “para”, “como”, “só”. Dessa forma, foram esboçadas 44 palavras, sendo que quanto mais vezes (acima de 10) a palavra foi citada pelos respondentes, maior e mais densa se tornou sua fonte, conforme se identifica na Figura 2.



Figura 2 Nuvem de palavras: relatos dos egressos sobre o curso piloto
 Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que a palavra “curso” foi a mais repetida, seguida por “distância” e “EaD”. Julga-se estas serem palavras comuns ao se falar de um curso a distância, não justificando uma explicação mais profunda para cada uma delas. Outras merecem maior destaque, dentre elas:

- a) **“Dificuldade”**: pelos relatos identifica-se que os egressos tiveram dificuldades ao longo de todo o curso, seja com o: Conteúdo das disciplinas exatas (“a maior dificuldade foi quando estudei as disciplinas de exatas”); Grande quantidade de disciplinas dadas em um período curto de tempo, pois o curso teve data limite para finalização (“a maior dificuldade foi a quantidade de disciplina inclusas no curso”); Dificuldades em conciliar vida social com trabalho e estudos (“Trabalho/Casa/Marido/Filho também contribuíram para as dificuldades encontradas para a realização das tarefas e trabalhos exigidos pelo curso”); Tempo longe dos bancos escolares (“Por conta do tempo de afastamento da sala de aula e idade, tive dificuldade na aprendizagem”).
- b) **“Professores/Tutor”**: Em relação aos professores e tutores houve muitos que relataram terem sido muito bem auxiliados por eles, mas existem também aqueles que disseram que os tutores e professores não foram eficientes e capacitados o suficiente para atuarem naquele curso a distância. (“Me surpreendi com a capacidade e talento dos tutores, professores e demais colaboradores do curso”); (“os problemas mais graves do curso estavam relacionados principalmente ao despreparo dos tutores e professores designados para ministrá-lo”). Essas contrariedades podem ser explicadas, pois algumas Universidades estavam mais preparadas para ministrarem um curso a distância que outras e pela dedicação despendida da equipe de apoio (coordenadores, professores, tutores, suporte técnico, entre outros).
- c) **“Estudar”**: O termo estudar se referiu na maioria das citações sobre a forma de estudar em um curso a distância e a disciplina que deve haver por parte dos alunos de EaD para estudarem sozinhos,

algo muito diferente da educação presencial. (“Aprendi a determinar uma rotina de estudar”); (“podemos estudar conforme o tempo disponível”).

- d) **“Oportunidade”**: O curso ter sido ministrado na modalidade a distância foi uma grande oportunidade para se obter um curso superior, melhorando assim, tanto a vida profissional como a pessoal. (“graças a esta oportunidade estou graduada”); (EaD se apresenta como excelente oportunidade do desenvolvimento intelectual e profissional em diversas áreas de formação”); (“Foi uma oportunidade de buscar novos conhecimentos”).
- e) **“Pessoas”**: Grande parte dos egressos que citaram o termo “pessoas” referiram-se à possibilidade que as pessoas têm de obterem um diploma de curso superior através da modalidade EaD, principalmente para as pessoas que não têm tempo disponível ou moram longe de Universidades. (“para pessoas distantes dos polos de formação e/ou aquelas que já atuam no mercado de trabalho e não dispõem de tempo para frequentar curso com a exigência do presencial”); (“oportunidade a um grande número de pessoas que presencialmente teria problemas para frequentar”).
- f) **“Conhecimento”**: Esse termo também foi bem citado pelos egressos justificado pelas informações repassadas e obtenção de novos conhecimentos que obtiveram com o curso (“o curso possibilitou a aquisição de novos conhecimentos, foi muito gratificante”); (“eu apliquei os conhecimentos ora adquiridos em meu próprio escritório de contabilidade, melhorando minha prestação de serviços”).
- g) **“Qualidade/Excelente”**: A qualidade do curso piloto para muitos foi classificada como excelente. Em muitos relatos há o

agradecimento dos egressos que classificaram o curso com uma excelente qualidade. (“Mas no geral foi excelente”); (“Um curso excelente em todos os aspectos”).

- h) **“Vida”**: relacionou-se à vida pessoal e profissional enfatizando que o curso foi capaz de proporcionar melhorias em suas vidas, (“no geral foi muito importante pra minha vida pessoal e profissional”); (“A graduação à distância enriqueceu muito a minha vida em diversos sentidos”).
- i) **“Mestrado”**: Apesar de não ter sido muito citada vale destacar que muitos alunos relataram que devem ser abertas mais oportunidades para um mestrado a distância, pois muitos deles desejam continuar seus estudos, aprofundando seus conhecimentos. (“Espero que o trabalho sirva de apoio na tomada de decisão para a abertura de mestrado a distância”); (“faltam agora cursos de mestrado a distância para que possamos estudar”). A oferta de cursos de mestrado a distância pode ser uma grande oportunidade para as pessoas se especializarem, algo que pode ser abordado com mais precisão pelo poder público.

Pode-se inferir, a partir de tais relatos, que a proposta do curso piloto foi bem aceita pelos seus egressos e foi vista como de excelente qualidade por eles, tendo também sido considerado como uma ótima oportunidade para obter um diploma de curso superior, além de ter proporcionado a obtenção de novos conhecimentos, novas aprendizagens, tornando-os mais capacitados para atuação no mercado de trabalho, além dos benefícios obtidos relativos aos aspectos sociais. Contudo, o curso também foi palco de alguns problemas e dificuldades enfrentados, principalmente no que tange a grande quantidade de disciplinas e o

pouco tempo para assimilá-las, especialmente aquelas da área de exatas, além de terem que conciliar o trabalho com estudos e vida social.

5.4 Análise qualitativa dos dados

A etapa qualitativa foi baseada nas entrevistas dos seis (06) coordenadores do curso piloto de distintas IPES. A partir dessas entrevistas, baseadas em um roteiro semiestruturado com 10 questões, foram identificadas algumas particularidades do curso assim como a percepção dos entrevistados sobre o curso e sobre os benefícios e dificuldades enfrentados pelos egressos.

Cabe ressaltar que os seis entrevistados aqui foram escolhidos pelo método da conveniência, ou seja, a escolha se deu simplesmente por eles terem se disponibilizado a participar da pesquisa (ALENCAR, 2000; HAIR JÚNIOR et al., 2009; ANDERSON; SWEENEY; WILLIANS, 2010; BRUNI, 2010).

Na primeira questão, quando solicitados a relatar como surgiu a possibilidade de oferecer o curso piloto, a maioria dos coordenadores ficou sabendo do edital por meio de terceiros. O coordenador 01 (C01) relatou que sua instituição ficou sabendo do edital do curso através do prefeito de uma pequena cidade que tinha a intenção que sua cidade fosse palco de um polo presencial. O respectivo prefeito o procurou informando sobre aquele curso que seria fomentado pelo Banco do Brasil. Já o C02 informou que uma professora da mesma IPES, mas de outro departamento, em viagem à Brasília trouxe a informação do curso, o que muito interessou ao departamento de Administração. Já os entrevistados C05 e C06 foram convidados pelo Banco do Brasil e por carta enviada pela UNEB (Universidade do Estado da Bahia), respectivamente.

A partir destas informações, identifica-se que o curso piloto não teve um programa de divulgação eficaz, visto que cada IPES recebeu a informação sobre o mesmo de fontes variadas. Muitas IPES nem mesmo ficaram sabendo da oferta

do curso, o que pode ter impedido que outras também ofertassem o curso em pauta.

Em relação à segunda questão, sobre quais foram as primeiras impressões dos coordenadores em relação ao curso, mais da metade deles disseram que havia certo receio por ser uma modalidade de ensino nova e consequentemente por falta de experiência e conhecimento nessa área. Esse fato corrobora com o Censo da Educação Superior de 2010 em que a EaD ainda é vista como um movimento inovador no setor público, que vem tomando proporções expressivas a partir do ano de 2005 com a instituição da UAB (MEC/INEP, 2012).

Contudo, os coordenadores se mostraram com muita determinação para ministrarem o curso, visto este ter sido considerado como uma ótima oportunidade para disseminação da EaD. O coordenador C01 relatou que “*era uma oportunidade de aprender*”. Somente o coordenador C04 informou que já tinha conhecimento em EaD, mas foi enfático ao dizer que o curso proporcionou grande experiência para sua vida acadêmica. Assim, percebe-se que apesar do desafio e “medo” do novo, os coordenadores viam no curso de Administração a distância piloto uma grande oportunidade para desenvolverem a EaD e disseminar conhecimento entre os participantes, além de ser um “*grande projeto a realizar de alto valor social*”, conforme exposto por C03, sendo também “*uma experiência gratificante*” para C02.

Quando abordados pela terceira pergunta, sobre suas expectativas iniciais com o curso, todos disseram que o curso proporcionaria grande aprendizado, pois não tinham experiência com EaD e apesar de ser um curso de bacharelado em Administração, a modalidade era totalmente diferente da modalidade presencial. Dessa forma teriam que aprender e trocar experiências para conseguirem ministrar o curso. Como relatou C02 o curso “*foi um grande processo de aprendizado que não envolveu somente alunos, mas também todo o*

corpo social do curso. Aprendemos muito com o curso piloto... O piloto foi o protótipo da UAB". Nos relatos realizados aqui, comprova-se a afirmação de Alves (2012), o qual ressaltou que vários outros cursos surgiram após o curso piloto, pois este foi fundamental para dar apoio ao processo de institucionalização de distintos cursos na modalidade a distância.

A quarta questão foi sobre as principais dificuldades enfrentadas pela coordenação do curso. Várias dificuldades foram apontadas pelos coordenadores, os quais mostraram que tiveram que acreditar no modelo e procurar sempre conhecer e buscar informações/soluções para o “novo” modelo de educação. Vale destacar que essa questão foi a que gerou maior quantidade de comentários visto que os mesmos enfrentaram muitas dificuldades para implantar e coordenar as ações do curso.

Nesse aspecto dois coordenadores foram enfáticos ao dizerem que enfrentaram muito preconceito tanto por parte dos colegas de trabalho (professores) que não acreditavam na modalidade de educação a distância, quanto dos próprios alunos. O Coordenador C01 explicou que os alunos da modalidade presencial quando souberam da possibilidade da oferta do curso de bacharelado em Administração a distância ficaram “*super revoltados*”, pois aquele curso não podia ter o *status* do curso presencial e o diploma não poderia ter o mesmo *status* de uma diploma de graduação em administração presencial com o nome da respectiva instituição. C03 informou que o maior preconceito foi pelo fato da equipe de trabalho e os alunos acreditarem que cursos a distância tinham qualidade inferior ao presencial. Parietti e Turi (2011) e Huh et al. (2010) afirmaram em seus estudos que tanto professores quanto alunos avaliam a Educação a Distância positivamente, o que vai de encontro aos relatos de C03. Essa contrariedade pode ter ocorrido devido ao curso piloto ter sido instituído em 2006, cinco anos antes dos estudos dos autores supracitados. Assim, pode-se

inferir que em cerca de 5 anos a EaD (ainda que minimamente) ganhou espaço e credibilidade perante seus envolvidos.

Já C02 não utilizou a palavra “preconceito”, mas informou que as pessoas ainda têm desconhecimento da EaD e por isso são reticentes/refratárias a esse modelo.

Outra dificuldade encontrada foi o fato da EaD ser uma modalidade de educação não muito conhecida. C06 enfatizou que *“por ser pioneira na execução, as principais dificuldades foram de criar as estruturas de suporte às atividades dentro da instituição”*. C05 explanou sobre a *“falta de docentes que conhecesse a filosofia da aprendizagem a distância e falta de infraestrutura operacional para implementar o projeto”*. Corroborando, C02 afirmou que o primeiro grande paradigma que tiveram que quebrar *“foi entender a educação a distancia, experimentá-la e a partir daí acreditar no modelo. Fizemos isso ao longo do curso como um todo”*. O mesmo coordenador afirma que eles não tinham nenhum contato com EaD antes e, que o curso piloto *“foi uma experiência para todos nós. Foi um aprendizado para todos”*.

Assim, a falta de experiência para lidar com o tipo de percurso didático pedagógico exigido pela EaD fez com que vários coordenadores recorressem a outros cursos de EaD dentro da própria Instituição ou em Instituições que já estavam praticando a modalidade de educação em pauta há mais tempo, objetivando apoiar e aprimorar suas tarefas e atividades, sendo que cada coordenador juntamente com sua equipe de apoio formulasse um modelo didático pedagógico que julgavam ser mais adequado. C03 ressaltou que *“a dificuldade maior foi oferecer um curso a distância quando a infraestrutura existente está desenhada para cursos presenciais”*. Por exemplo, tiveram universidades que ministraram uma única disciplina por vez. Já outras aderiram a três ou quatro disciplinas em período de tempo maior, mas diferentemente do

modelo presencial, visto serem modalidades distintas e, pode-se dizer, até então independentes.

Outra dificuldade relatada por um dos coordenadores foi o precário material didático. Como relatou C01 *“muitas das vezes o material estava aquém do esperado ou muito além da capacidade dos alunos, como a apostila de matemática”*. A solução encontrada foi utilizar materiais complementares (artigos, capítulos de livros e materiais desenvolvidos pelos próprios professores responsáveis pelas disciplinas).

Seguindo sobre as dificuldades percebidas pelos coordenadores, encontrar “mão de obra capacitada” para exercício da função de tutores e de professor além de articular pessoas que se mostrassem aderentes ao novo modelo apresentado não foi uma tarefa muito fácil. Como afirma C01 *“tivemos basicamente que construir essa mão de obra... Era uma dificuldade para encontrar tutor. Não tinha a mão de obra que temos hoje”*. C02 relata que adotaram o efeito multiplicador. Uma pessoa aprendia e repassava para mais duas ou três pessoas que também repassavam para outras e assim por diante, num formato de aprendizado contínuo.

C01 também afirmou que os alunos foram muito ousados no relacionamento virtual. *“Os alunos eram muito agressivos, pois eles escreviam coisas que eles não falaria cara a cara com o professor ou tutor ou secretária. Nesse relacionamento a distância o aluno fica muito valente/ousado”*. Ele relata ainda que fora do AVA, os alunos tinham um contato informal, o qual atrapalhava o formal. *“Passamos aperto com cola de aluno. Os alunos pegam resultado da prova, gabarito e passavam para os outros. Chegamos a anular prova. Contudo, depois de algumas falhas e erros incorridos, fomos melhorando”*.

Outra dificuldade encontrada pelos coordenadores foi em relação às estruturas físicas de muitos polos de apoio presencial as quais não eram

suficientes. Assim como asseveram e Alonso (2010) e Weidle, Kich e Pereira (2011), os polos presenciais são essenciais e indispensáveis para promover o desenvolvimento e o acompanhamento necessário aos cursos a distância, sendo responsável em grande parte pela concretização da qualidade do ensino prestado por esta modalidade educacional.

Já a quinta questão abordou como se deu a atuação/interação como coordenador em relação às outras IPES. Os entrevistados foram unânimes ao abordarem a existência do fórum de coordenadores que se dava por encontros presenciais ocorridos em Brasília duas ou três vezes ao ano. Os fóruns foram exercícios de reflexões, de trocas de práticas pedagógicas, que permitiram grandes painéis de trocas de experiências e aprendizado. C03 relatou: *“nos encontros do fórum dos coordenadores onde apresentávamos e discutíamos nossas experiências e aprendíamos com os erros e acertos uns dos outros – a relação de amizade que surgiu entre os coordenadores, a transparência do fórum, o esforço da presidência do fórum em dar continuidade ao trabalho e nos representar junto a UAB foram fatores determinantes do sucesso do projeto”*. O fórum era o momento *“para compartilhamento de experiências e planejamento das etapas seguintes”*, C04. Diante de tais perspectivas, identificam-se que grandes desafios podem ser superados através do compartilhamento de informações, experiências, erros e acertos. C01 relatou que sua instituição atrasou um semestre para implantação do curso de Administração piloto devido à adaptação ao modelo didático e também por determinação do Ministério Público que exigiu oferta de um número maior de vagas. Esse atraso, segundo C01 foi muito bom na medida em que a sua Instituição tinha a chance de não cometer os erros de outras instituições que já estavam à frente no processo.

Foi relatado também haver um canal estreito de comunicação entre os coordenadores via e-mail, telefone, contato pessoal, entre outros, visando

articular a troca de informações, inclusive com o responsável pelo curso no Banco do Brasil.

Na sexta questão, ao serem indagados sobre as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos durante o curso, identificou-se várias particularidades que ocorreram no curso piloto e que também ocorrem na atualidade com alunos de EaD, segundo a literatura utilizada nesse estudo.

A maior dificuldade “sofrida” pelos alunos relatada por todos os coordenadores foi a adaptação deles ao modelo EaD, especialmente em disciplinas quantitativas como a matemática, contabilidade e a estatística, como exposto por C02, C03 e C04. C02 afirmou que *“matemática, cálculo, estatísticas foram penalizantes para os alunos”*. Isso pode ter sido agravado, pois os alunos eram, em sua maioria, de uma faixa etária mais avançada que alunos de cursos presenciais e, por eles estarem muito tempo longe dos estudos, algo comprovado na primeira fase desse estudo e como relatado por Nunes (2009).

Outra questão levantada pelos coordenadores foi o fato de os alunos de EaD terem que ser disciplinados e até certo ponto metódicos (C02, C03, C05), pois o cronograma do curso piloto e as regras eram muito rígidas, visto que o curso tinha data para finalizar. Como afirmou C03, os alunos precisaram desenvolver autodisciplina e comprometimento com as atividades do curso. C03 afirmou que *“quando os alunos se deram conta da diferença que existe entre ser um aluno presencial e ser um aluno a distância, o desempenho, a motivação para com o curso melhoraram”*.

C02, C03 e C05 relataram que o domínio de algumas tecnologias de comunicação foi uma grande barreira enfrentada pelos alunos. Para sanar esses problemas algumas IPES promoveram cursos de nivelamento e capacitação para ajudar os alunos que possuíam dificuldades para desenvolverem as atividades e

também para auxiliá-los a lidarem com os recursos disponíveis na plataforma visando interação, troca de informações e conhecimento entre seus participantes.

Outra dificuldade enfrentada pelos alunos, na visão dos coordenadores, foi a precariedade de alguns polos em relação à péssima conexão com internet. Vale ressaltar ser essa uma condição necessária para implantação de cursos de EaD e que obviamente dificultou o acesso e o acompanhamento do curso pelos alunos como citado por C01 e C03. Como destaca Quartiero (1999), a natureza tecnológica da EaD mostra-se ainda como um entrave à expansão do sistema, pois ainda há incipiente contato e domínio das ferramentas tecnológicas pelos alunos, além do acesso à internet.

Falta de bibliotecas ou bibliotecas com acervo insuficiente foi outro ponto ressaltado pelo coordenador C01 como uma dificuldade enfrentada pelos alunos assim como Garcez e Rados (2002, p. 23) afirmaram “*os bens e serviços bibliotecários devem constar no planejamento dos cursos a distância e estar disponíveis de maneira compatível com as necessidades dos seus usuários*”.

Já C02 foi enfático ao dizer que devido a maioria dos alunos serem mais velhos e estarem longe dos bancos escolares há muito tempo, todas as atividades e ações realizadas durante o curso se tornaram às vezes mais árduas. O público do curso piloto era diferente, eram pessoas maduras, já profissionais, uns quase se aposentando, diferente de adolescentes, eram pessoas difíceis de seguirem a vida acadêmica. Esse fato levou a uma grande evasão presenciada pelas IPES que ministraram o respectivo curso.

Na sétima questão os coordenadores foram abordados quanto a sua percepção em relação aos benefícios conseguidos pelos egressos. Nesse sentido, foi unânime a percepção do benefício social alcançado pelos alunos. C04 afirmou que “*acredito que tenha sido a realização de um sonho de concluir um curso superior, os conhecimentos adquiridos e o diploma da Universidade Federal*”. C01 foi mais preciso ao dizer “*Foi a formatura mais emocionante que*

eu já vi na minha vida”. O mesmo relatou ter chamado sua atenção, entre outros acontecimentos, a alegria de uma senhora de mais de quarenta anos com diploma na mão. Se não fosse aquela oportunidade de um curso a distância ela nunca teria conseguido estudar, visto que a mesma morava em uma cidade bem pequena que nunca teria condições de ter uma faculdade. *“o curso superior chegou na cidade dela”* afirmou C01.

C03 relatou que os alunos aumentaram a autoestima, a inserção social e ampliação da rede de relacionamento. C02 afirmou que a alegria das pessoas, o contentamento delas, a capacidade que elas tiveram de superar barreiras, dificuldades, limitações, realizações pessoais foram os maiores benefícios conseguidos pelos egressos. Contudo o mesmo enfatiza que para os egressos que trabalhavam como servidores em sua Instituição o ganho também foi salarial visto a abrangência do plano de cargos e salários que contempla aumentos salariais caso se obtivesse alguma titulação.

C03 e C06 afirmaram que muitos alunos após terminarem o curso fizeram cursos de especialização, entraram no mestrado e fizeram concurso público. *“Há cerca de dois anos tivemos um concurso para administrador da universidade em nível técnico e o primeiro classificado foi uma aluna do curso piloto a distância”*, relatou C03. Isso demonstra que a qualidade dos cursos a distância é semelhante ou às vezes até melhor que em cursos presenciais como relatado nos estudos de Huh et al. (2010) e Driscoll et al. (2012). Tal resultado pode ser confirmado pelas notas do exame nacional de desempenho de estudante (ENADE) em que, quando possível a comparação entre cursos, alunos de cursos a distância tiveram desempenho melhor que dos alunos de educação presencial (INEP/ENADE, 2013). Devido a esse melhor desempenho C01 afirmou que *“Isso foi um tapa de luva para aqueles que não acreditavam na EaD. Isso foi fantástico”*.

A próxima (oitava) questão foi se as expectativas iniciais em relação ao curso foram atingidas. Nesse entorno, todos os entrevistados disseram que as expectativas foram atingidas e até “*hiper-superadas*”, relatou C02. C01 afirmou que “*O curso foi além do que a gente esperava... pois tínhamos muito receio se a gente ia dar conta*”. C02 disse que “*os alunos sofreram, nós sofremos, mais foi superado. Você não constrói o sucesso sem essa entrega*”. C03 e C06 relataram que o curso piloto deu margem para a implantação de outros cursos EaD em suas instituições. C03 afirmou que “*a instituição hoje tem se mostrado cada vez mais favorável a essa modalidade de ensino e o preconceito local se reduz a passos largos*”.

Na penúltima questão, os coordenadores foram questionados se o curso deixou algo a desejar. C03 disse que “*em termos do material didático sim – muitas apostilas eram fracas, o que foi notado pelos próprios alunos e professores*”.

C01 afirmou que para conseguir tutores capacitados e a relação com os mesmos foi às vezes complicada. Mais especificamente, a “*falta de edital para tutor deixou a desejar*”. Este entrevistado também relatou que os recursos de interação do AVA foram pouco utilizados por falta de conhecimento da equipe (tutores e professores). Ele afirmou que “*usamos precariamente a ferramenta moodle, por até tradicionalismo e medo de errar*”.

C02 disse que o que mais deixou a desejar foi o fato de não poderem conduzir um número maior de pessoas à graduação, “*Essa foi nossa maior tristeza*”. Em outras palavras a evasão foi algo que não conseguiram evitar no curso piloto. “*Muitos alunos fizeram um esforço sobre humano, mas não conseguiram*”, enfatizou C02. “*Um dos professores criou um “slogan”:* “*Todos juntos outra vez*”, numa tentativa de resgatar alunos que abandonaram o curso. Muitos até retornaram a partir de um amplo esforço, mas outros não obtiveram êxito no retorno ao curso.

C04 relatou que o curso não deixou algo a desejar, sendo que “*o curso deu origem ao PNAP – Programa Nacional de Formação em Administração Pública que é um projeto nacional de sucesso na EaD. Deixou saudades de todos que participaram dos Fóruns de Coordenadores*”. Essa resposta talvez tenha sido diferente dos demais, pois a IPES do entrevistado já tinha experiência anterior em EaD, o que pode ter facilitado a atuação dos professores, coordenador, tutores, entre outros, na implantação, aderência e concretização do curso piloto.

Na última questão, deixou-se espaço para os entrevistados fazerem algum comentário que achassem pertinente sobre o curso.

C02 afirmou que “*O projeto piloto literalmente não acabou*”, pois muitas pessoas e Universidades ainda aproveitam da experiência para utilização em outros cursos, como, por exemplo, fazerem outros cursos de pós graduação ou até mesmo outra graduação. “*O piloto foi um grande processo de aprendizado para nós*”, segundo C02. Corroborando C01 e C04 enfatizaram, respectivamente, que: “*O curso piloto serviu de aprendizado*”; “*o curso piloto, como foi conhecido, foi um grande aprendizado para todos nós que dele participamos*”.

C03 priorizou a relação de amizade que se desenvolveu entre alunos e tutor, “*sendo esse um dos fatores influenciadores da manutenção do aluno no curso e também de seu aprendizado*”.

C06 explanou que o curso piloto “*foi uma experiência única e gratificante que me ensinou muito sobre educação à distância*”.

A partir de tais relatos identifica-se que o curso foi um importante instrumento de expansão da Educação Superior a distância em muitas IPES, assim como relatado por Alves (2012), visto ter sido, em muitas delas, o primeiro curso de graduação com tal envergadura ministrado a distância.

A seguir, no Quadro 2 são esboçados, de forma sucinta, os relatos e percepções dos seis coordenadores entrevistados relativos às peculiaridades do curso de Administração a distância piloto e sobre os benefícios/dificuldades dos egressos, além das conclusões dessa etapa do estudo.

Quadro 2 Síntese da percepção dos coordenadores do curso

Categoria de análise	Fragmentos ilustrativos	Algumas conclusões do estudo
Como surgiu a possibilidade de oferecer o curso piloto	Os coordenadores ficaram sabendo do edital por meio de terceiros ou convidados	O curso piloto não teve um programa de divulgação eficaz, visto que cada IPES recebeu a informação sobre o mesmo de fontes variadas
Primeiras impressões dos coordenadores em relação ao curso	Receio por ser uma nova modalidade de ensino; oportunidade de aprender; C03 “ <i>grande projeto a realizar de alto valor social</i> ”	A EaD é considerada uma modalidade de educação que ainda causa certo receio/resistência por ser ainda considerada “nova”
Expectativas iniciais sobre o curso	Grande aprendizado! Apesar de ser um curso de bacharelado em Administração, a modalidade era totalmente diferente da modalidade presencial; C02, “ <i>foi um grande processo de aprendizado que não envolveu somente alunos, mas também todo o corpo social do curso</i> ”.	O aprendizado adquirido no curso (piloto) deu margem para que as Universidades ampliassem a oferta de cursos a distância
Principais dificuldades enfrentadas pela coordenação do curso.	Preconceito por parte dos colegas de trabalho e dos próprios alunos; falta de conhecimento sobre o real papel e funcionamento da EaD; precário material didático; deficiência da infraestrutura do polos de apoio presencial; falta de mão de obra qualificada de professores e tutores.	Identifica-se que apesar dos cursos serem a distância, ainda são necessários polos presenciais para apoiar os alunos. Mão de obra capacitada para atuar em cursos EaD ainda é um entrave ao sistema e, por fim, o preconceito e resistência a esse modelo de educação é um fator que impede melhora na sua qualidade e na sua expansão

“continua”

Quadro 2 “continuação”

Categoria de análise	Fragmentos ilustrativos	Algumas conclusões do estudo
Como se deu a atuação/interação como coordenador em relação às outras IPES	Existência do fórum de coordenadores que se dava por encontros presenciais ocorridos em Brasília duas ou três vezes ao ano. O fórum era o momento <i>“para compartilhamento de experiências e planejamento das etapas seguintes”</i> C04; canal estreito de comunicação entre os coordenadores visando articular a troca de informações, inclusive com o responsável pelo curso no Banco do Brasil	Grandes desafios podem ser superados através do compartilhamento de informações, experiências, erros e acertos
Maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos durante o curso	Adaptação ao modelo EaD, especialmente em disciplinas exatas; alunos de EaD precisam ser mais disciplinados; <i>“lidar com recursos tecnológicos foi uma grande barreira enfrentada pelos nossos alunos”</i> , C02; Dificuldade de acesso à internet e bibliotecas precárias em alguns polos; Alunos mais velhos e longe dos bancos escolares há muito dificultou lidarem com recursos tecnológicos (plataforma de ensino);	Alunos mais velhos e muito tempo longe dos bancos escolares, regras rígidas e com cronograma limitado ampliaram as dificuldades dos alunos com a "nova" modalidade de educação
Benefícios conseguidos pelos egressos	Benefícios sociais (autoestima, inserção social, aumento do Network, possibilidade de realizar cursos de especialização, pós-graduação e outros concursos). <i>“acredito que tenha sido a realização de um sonho de concluir um curso superior, os conhecimentos adquiridos e o diploma da Universidade Federal”</i> , C04.	Destaca-se que os benefícios sociais conseguidos pelos egressos, na ótica dos coordenadores, superam os benefícios econômicos, visto somente um entrevistado ter dito que devido à política de RH da sua Instituição os egressos conseguiram obter ganhos salariais a partir da conclusão do curso (piloto).

“continua”

Quadro 2 “conclusão”

Categoria de análise	Fragmentos ilustrativos	Algumas conclusões do estudo
Expectativas iniciais em relação ao curso foram atingidas	Todos os entrevistados disseram que as expectativas foram atingidas e até <i>“hiper-superadas”</i> , C02. C03 relatou que além de ter atingido os objetivos do curso, <i>“a instituição hoje tem se mostrado cada vez mais favorável a essa modalidade de ensino e o preconceito local se reduz a passos largos”</i>	O curso (piloto) foi um grande desafio para os coordenadores, contudo apesar de muitos esforços e dificuldades encontradas o curso teve seu êxito e <i>“abriu as portas”</i> para novos cursos na modalidade a distância
O curso deixou algo a desejar	Material didático; tutores e professores pouco capacitados e; pouca interação com o AVA. C01 afirmou que <i>“usamos precariamente a ferramenta moodle, por até tradicionalismo e medo de errar”</i> . C02 relatou que o curso não foi capaz de conduzir um número maior de pessoas à graduação. C04 foi o único entrevistado a dizer que o curso (piloto) não deixou algo a desejar. Essa resposta talvez tenha sido diferente dos demais, pois a IPES do entrevistado já tinha experiência anterior em EaD	Inexperiência em EaD foi um dos maiores entraves para pleno sucesso do curso além da falta de mão de obra capacitada para tal e aplicação do tradicionalismo dos cursos presenciais

Fonte: Dados da pesquisa

5.5 Percepção dos Egressos e dos Coordenadores do curso

Com o objetivo de comparar os resultados obtidos por cada conjunto de atores pesquisados (egressos e coordenadores do curso), fez a triangulação dos resultados e, a partir disso, algumas considerações interessantes podem ser feitas com vistas a atender aos objetivos propostos no estudo.

Assim como relatado pelos coordenadores, os egressos também identificaram que os benefícios sociais como, por exemplo, “maior capacidade de argumentação”; “desenvolvimento de senso crítico”; “aumento da autoconfiança”; “mais receptivo a mudanças” obtidos com a conclusão do curso foram mais perceptíveis que os benefícios econômicos como “mudança de emprego” e “aumento de salário”. Assim, identifica-se que o curso piloto, dentre outros benefícios, capacitou e especializou seus egressos para atuação no mercado de trabalho e para a formação de cidadãos para a vida social, atingindo alguns dos objetivos do Sistema UAB, seja na formação de Administradores, na ampliação do acesso à educação superior pública e na formação de nível superior, atendendo a demanda populacional (UAB/CAPES, 2013).

Os egressos pesquisados não relataram terem tido expressivas dificuldades (dentre as variáveis analisadas), sendo as com maior índice de concordância “falta de tempo para realizar as atividades do curso” e “dificuldade em aprender sozinho”. Essa percepção também foi relatada pelos coordenadores do curso, pois os mesmos enfatizaram que a adaptação ao modelo de educação a distância, para aqueles alunos e também para as IPES que ministraram o curso, impediu um maior conforto em seus processos didático-pedagógicos.

Alguns coordenadores abordaram a questão de muitos egressos já estarem fazendo outros cursos de especialização, alguns no mestrado e outros foram aprovados em concurso público, confirmando com a percepção de 77,7% dos pesquisados, os quais disseram ter a pretensão de fazer outros cursos.

Na visão dos coordenadores, muitas IPES possuíam, na época do curso, infraestrutura limitada para cursos a distância e recursos humanos (professores e tutores) não capacitados para exercerem suas funções, o que também acabou causando certo desconforto para os alunos. Contudo, apesar de muitos alunos não terem conhecimento da metodologia de um curso a distância, estarem há muito longe dos bancos escolares e estarem em uma faixa etária acima de alunos em idade escolar, os egressos pesquisados conseguiram “driblar” as dificuldades encontradas e, em sua percepção, sentem-se seguros para atuar na sua área de formação e não relataram ter passado por dificuldades expressivas durante o curso, haja vista um maior percentual de egressos que relataram baixa concordância relativo as variáveis pesquisadas sobre as dificuldades enfrentadas no curso piloto.

Identifica-se então uma percepção oposta entre a visão dos coordenadores e dos egressos, visto que muitos daqueles afirmaram que devido ao curso ter contado com alunos mais velhos e longe dos bancos escolares há muito, isso dificultou os alunos a lidarem com recursos tecnológicos (plataforma de ensino). Contudo, na percepção dos egressos esta não foi uma das maiores dificuldades (as variáveis “dificuldade com recursos técnicos/plataforma” teve média de 1,8 e “dificuldade em acessar internet” com média de 1,59, em uma escala de 1 a 4).

Completando, outra discordância entre as visões dos coordenadores e dos egressos diz respeito ao treinamento prévio em internet antes de iniciarem o curso. Três coordenadores afirmaram que o domínio de algumas tecnologias de comunicação foi uma grande barreira enfrentada pelos alunos. Para sanar esses problemas algumas IPES promoveram cursos de nivelamento e capacitação para ajudar os alunos que possuíam dificuldades para desenvolverem as atividades e também para auxiliá-los a lidarem com os recursos disponíveis na plataforma visando interação, troca de informações e conhecimento entre seus participantes.

Entretanto, 93,7% dos egressos pesquisados disseram que não precisaram de treinamento prévio em internet para realizar o curso.

Há de se destacar que tanto os egressos como os coordenadores do curso o avaliaram positivamente e que apesar de alguns entraves e dificuldades enfrentados por eles, o curso piloto atingiu seu objetivo de proporcionar educação superior de qualidade e capacitar pessoas para atuarem no mercado de trabalho devido à qualificação de sua mão de obra e, por ter se tornado o curso que deu margem para ampliação da oferta de cursos a distância em Instituições de Ensino Superior.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo primordial identificar os possíveis benefícios socioeconômicos e dificuldades percebidas pelos egressos e pelos coordenadores do curso piloto de Administração a distância sob a égide do Sistema Universidade Aberta do Brasil, ministrado de 2006 a 2011 por 22 Instituições Públicas de Ensino Superior. Para atender ao objetivo proposto foram definidos alguns objetivos específicos, os quais serão retomados para melhor esboçar os resultados atingidos.

No primeiro objetivo foi proposto **identificar o perfil socioeconômico, acadêmico e profissional dos egressos do curso piloto de Administração a distância**. Do total de egressos respondentes (332), 56% são do sexo masculino e 44% do sexo feminino. Em relação à faixa etária, o curso foi contemplado com alunos mais velhos (61% encontraram-se entre 41 a 60 anos), o contrário do que ocorre em cursos presenciais, assim como relatado por alguns coordenadores e enfatizado nos estudos de Nunes (2009). A partir de tais dados julga-se que a busca por essa modalidade de educação se faz, pois as pessoas têm se deparado com a necessidade de aprimoramento e especialização de sua força de trabalho no mercado contemporâneo independente de sua idade (NUNES, 2009; HUH et al., 2010).

Devido às vagas do curso terem sido disponibilizadas para funcionários do Banco do Brasil (principal fomentador do curso) e para demanda social (grande parte para funcionários de prefeituras e Universidades), a maioria dos alunos eram funcionários públicos (82,8%).

A maioria dos egressos (52%) possuía apenas ensino médio antes do início do curso e apesar de estarem com idade superior à idade escolar, os mesmos buscaram se especializar por meio de cursos superiores, aumentando assim a demanda por estes (FALK; BLAYLOCK, 2010).

Quando questionados sobre o tempo longe dos bancos escolares, quase a maioria (46%) disse estar há mais de 12 anos sem estudar o que demonstra que a dinâmica do mercado contemporâneo vem exigindo que os indivíduos se capacitem através de um alto nível de escolaridade, independente do setor de atuação e das condições de desenvolvimento do país (AGUIAR, 2012).

No segundo objetivo específico foi proposto **identificar os possíveis benefícios sociais e econômicos que os egressos conseguem perceber a partir da conclusão do curso**. Identificou-se que os benefícios sociais como (“Tenho maior capacidade de argumentação”; “Desenvolvi meu senso crítico”; “Aumentou minha autoconfiança”, dentre outros) foram mais perceptíveis que os benefícios econômicos. Do total de respondentes, 94% relataram não ter mudado de emprego devido exclusivamente à conclusão do curso. Esse dado contraria os estudos de Pochmann (2010) e Barbosa Filho e Pessoa (2010), os quais enfatizam que o nível de escolaridade dos indivíduos brasileiros proporciona migração de pessoas para os estratos de maior renda, visto que os mesmos conseguem alcançar melhores ou novos postos de trabalho.

Sobre aumento salarial devido exclusivamente à conclusão do curso, 62% afirmaram não terem tido nenhum aumento. Esses resultados também contrariam alguns estudiosos que afirmam que com um nível de escolaridade maior, as pessoas conseguem galgar melhores postos de trabalho, assim como melhores salários (MENEZES-FILHO, 2001; VEIGA, 2003; POCHMANN, 2004; CRUZ; TEIXEIRA; BRAGA, 2008; PETERS, 2010; BERTOLIN, 2011).

Tais contrariedades podem ser explicadas, em parte, pela maioria dos egressos já terem seus postos de trabalho definidos e permanentes (funcionários públicos) e suas respectivas organizações não terem uma política de cargos e salários que proporcione acréscimos nos recebimentos ou promoções devido ao nível educacional.

Contudo, 92% dos pesquisados sentem-se mais seguros para procurar emprego depois que obtiveram o diploma do curso de bacharelado em Administração e 88% sentem-se preparados para atuarem como administradores o que demonstra que o curso atendeu as expectativas de formação profissional dos seus egressos.

Destaca-se que apesar dos benefícios percebidos pelos egressos, aqueles voltados para os aspectos sociais se sobressaíram sobre os de aspectos econômicos, o que em parte contraria a visão de vários autores sobre a proporcionalidade do aumento da escolaridade e aumento da renda.

Com relação ao terceiro objetivo, **verificar os fatores que levaram a fazer o curso e as dificuldades enfrentadas pelos alunos para conclusão do curso, sob a sua ótica**, no conjunto de variáveis analisadas sobre os fatores que levaram a fazer o curso, as mais expressivas foram “flexibilidade da EaD”; “gratuidade do curso” e “necessidade de manter atualizado”, demonstrando que os aspectos de gerenciamento do tempo e local de estudo (flexibilidade) são os principais influenciadores para aqueles que escolhem a modalidade de educação a distância. No mesmo sentido, a gratuidade do curso também leva muitas pessoas a se especializarem através dos cursos superiores, o que pode ser um bom motivo para que a política pública voltada para educação planeje estrategicamente a implantação de novos cursos superiores na modalidade EaD, promovendo um nível maior de escolaridade para sua sociedade.

Relativo às dificuldades, não houve expressividade na concordância dos egressos em relação às variáveis analisadas. Pelo contrário, no geral, os egressos relataram menor concordância com as variáveis analisadas sobre as dificuldades enfrentadas para conclusão do curso, mostrando-se um lado positivo do curso piloto. Contudo, as variáveis que tiveram maior grau de concordância foram “falta de tempo para realizar as atividades do curso” e “dificuldade em aprender sozinho”. Esta é uma barreira que alunos de cursos a distância precisam romper

para se adequarem de modo efetivo a essa modalidade de educação, a partir da criação de seu próprio espaço de aprendizado e conhecimento (BELCHEIR; CUCEK, 2002; KERR; RYNEARSON; KERR, 2006).

Para o quarto objetivo, **identificar, sob a ótica dos coordenadores do curso, algumas peculiaridades do curso, os possíveis benefícios socioeconômicos e as dificuldades enfrentadas pelos egressos**, constatou-se pelos relatos que o curso piloto não teve um programa de divulgação eficaz, visto que cada IPES recebeu a informação sobre o curso de fontes variadas. O curso piloto foi um grande desafio para os coordenadores, contudo a partir de muitos esforços e dificuldades o curso teve seu êxito e "abriu as portas" para novos cursos na modalidade a distância. O preconceito e resistência à EaD foi um fator que em parte "atrapalhou" sua qualidade e expansão. Destaca-se que os benefícios sociais conseguidos pelos egressos, superaram os benefícios econômicos. Alunos mais velhos e muito tempo longe dos bancos escolares, regras rígidas e com cronograma limitado ampliaram as dificuldades dos alunos com a "nova" modalidade de educação. Inexperiência em EaD, falta de mão de obra capacitada e aplicação do tradicionalismo dos cursos presenciais foram os maiores entraves para pleno sucesso do curso.

No que tange os resultados gerais, identifica-se que o curso piloto foi um importante instrumento de expansão da educação superior pública em muitas IPES, visto ter sido, em muitas delas, o primeiro curso de graduação em Administração com tal envergadura ministrado a distância, o qual foi capaz de proporcionar educação superior para pessoas que há muito haviam deixado os bancos escolares e não possuíam recursos (financeiros, de tempo, de mobilidade, dentre outros) para aderirem aos cursos superiores do modelo de educação tradicional (presencial). Além do mais, o curso foi fundamental na capacitação de seus egressos para uma atuação mais eficiente no mercado de trabalho, ao

contribuir com o aumento de uma mão de obra mais qualificada para os ditames do mercado contemporâneo.

Santos (2012) assevera que a partir da inserção dos indivíduos no meio educacional há uma maior interação e dinamicidade nas relações sociais, assim como nos aspectos relacionados às atividades laborais, algo conseguido pelo curso piloto (pelo menos sob a ótica dos seus egressos e coordenadores pesquisados). Ademais, o curso piloto foi um instrumento eficiente da política pública brasileira de educação ao passo que conseguiu proporcionar educação superior para pessoas que não teriam condições nos moldes tradicionais.

6.1 Limitações do estudo e sugestões para novas pesquisas

Apesar de ter abrangido um número expressivo de respondentes válidos (332), os resultados e as contribuições desse estudo devem ser analisados com certa cautela. Das 22 IPES que ministraram o curso, apenas 11 repassaram o contato dos egressos e somente 6 coordenadores concederam entrevistas, caracterizando-se como uma amostra não probabilística por conveniência, fato este que inviabiliza generalizar os resultados a todos os egressos do curso piloto de Administração a distância. Ressalta-se que se tentou contato várias vezes com os envolvidos, mas sem sucesso.

Outra limitação diz respeito às variáveis analisadas em cada tema/categoria pesquisadas, as quais basearam-se em alguns estudos presentes na literatura e na percepção da autora do estudo. Assim, é possível que algumas variáveis que identificassem certos aspectos (dentre os temas/categorias analisadas) não foram abordadas nesse estudo.

O teste de confiabilidade do *Alfa de Cronbach* das variáveis do tema categoria “Fatores que levaram a fazer o curso de Administração” teve um valor

abaixo do mínimo aceitável (mas muito próximo do ideal). Por essa razão deve-se analisar os resultados obtidos nesse tema/categoria com certa limitação.

Na fase qualitativa da pesquisa há de se considerar possíveis vieses devido à ocorrência de subjetividade inerente à análise de conteúdo.

Para novas pesquisas, julga-se procedente analisar em outros cursos ministrados na modalidade a distância, como por exemplo, no Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP), as mesmas ou novas variáveis para identificar os possíveis benefícios socioeconômicos obtidos pelos alunos, as dificuldades encontradas por eles para conclusão do curso e os fatores que os levaram a escolher determinado curso, visto a pouca expressividade de estudos que analisam esses aspectos. Ademais, é necessário avaliar a percepção dos alunos sobre os cursos realizados para que os mesmos possam ser melhorados, principalmente aqueles da modalidade de educação em pauta, considerada ainda “nova” e com restrições a serem vencidas.

Assim, a EaD por ser ainda considerada uma recente modalidade de educação, necessita ser monitorada em seus vários aspectos, seja pedagógico-metodológico; nos processos de gestão; no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação e, principalmente, no que tange aos resultados que esta modalidade tem proporcionado aos seus egressos e para sociedade em geral, seja como meio de capacitação e especialização das pessoas para atuação no mercado de trabalho, seja para a formação de cidadãos para a vida social.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, L. C. **Teoria do capital humano nas políticas públicas para a educação brasileira e catarinense.** Atos de Pesquisa em Educação, v. 7, n. 1, p. 2-26, jan./abr. 2012.

ALENCAR, E. **Introdução à metodologia de pesquisa.** Lavras: UFLA, 105p 2000.

ALLEN, I. E; SEAMAN, J. **Class differences:** On-line education in the United States. Needham, MA: Sloan Consortium. p. 3 2010.

ALONSO, K. M. **A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD:** Dinâmicas e lugares. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out./dez. 2010.

ALVES, J. R. M. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a Distância - o estado da arte.** 1. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, v. 01, p. 09-13, 2009.

ALVES, R. R. **A Institucionalização dos cursos de Administração Pública a Distância das Universidades Públicas:** os casos UFLA e UFU. 194p. 2012. Dissertação (Mestrado em Administração). DAE- UFLA, Lavras, 2012.

ANDERSON, D. R.; SWEENEY, D. J.; WILLIAMS, T. A. **Estatística aplicada à administração e economia.** 2. ed. São Paulo: Thomson Learning, p. 612, 2007.

ANDRADE, A. F. A. **Análise da evasão no curso de administração a distância:** projeto-piloto UAB: um enfoque sobre a gestão. 138p. 2010. Dissertação (Mestrado em Administração). FAECE, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

ARBAUGH, J. B; BENBUNAN-FICH, R. **An Investigation of Epistemological and Social Dimensions of Teaching in Online Learning Environments.** Academy of Management Learning & Education, v.5, n.4, p. 435-447, 2006.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - ABED. **Censo ead.br:** relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2010. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

AZEVEDO, P.; BERNARDINI, M. S.; ROSA, R.; TERRA, L.; COSTA, A.; DALMAU, M. **Tics e a Aprendizagem Continuada: O Caso do Curso de Especialização em Gestão por Resultados, Produtividade e Inovação da Parceria Universidade Federal de Santa Catarina e Ministério da Saúde.** ? In: ESUD 2011 – VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, Ouro Preto, p. 1-11, out. 2011.

BANDEIRA-DE-MELO, R.; CUNHA, C. J. C.A. **A operacionalizando o Método da Grounded Theory nas Pesquisas em Estratégia:** Técnicas e Procedimentos de Análise do Software Atlas/TI. In: XXVII Encontro Anual da Associação dos Programas de Pós-graduação em Administração, Rio de Janeiro. Anais ANPAD, p. 1-18, 2003.

BARBOSA FILHO, F. H.; PESSÔA, S. A. **Educação e Crescimento: O que a Evidência Empírica e Teórica Mostra?** Revista Economia, v. 11, n. 2, p. 265–303, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa. Ed. 70, 223p. 2007.

BARROS, R. P.; MENDONÇA, R. **Investimentos em educação e desenvolvimento econômico.** Texto para Discussão (IPEA): Serviço Editorial. Brasília. p. 2-14, 1997.

BATISTA, A. C. S; GOMES, L. R. **Educação a Distância: Perspectivas de formação para adaptação ou emancipação?** In: ESUD 2011 – VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, Ouro Preto, out. 2011.

BELCHEIR, M. J.; CUCEK, M. **Faculty Perceptions of Teaching Distance Education Courses.** Report Research, v. 2. Idaho: USA, 2002.

BELLONI, M. L. **Ensaio sobre a Educação a Distância no Brasil.** Educ. Soc., Campinas, v.23, n. 78, p.117-142, 2002.

BERTOLIN, J. C. G. **Uma proposta de indicadores de desempenho para a educação superior brasileira.** Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 22, n. 50, p. 471-490, set./dez. 2011.

BRASIL. Decreto 5.800 de 08 de Junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 jun. 2006.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE cidades@.
Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>> acesso em 06 de Março de 2013.

BRUNI, A. L. **Estatística aplicada à gestão empresarial**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, p. 1-19, 2010.

CAMARGO, R. B.; PINTO, J. M. R.; GUIMARÃES, J. L. **Sobre o financiamento no plano de desenvolvimento da educação**. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 135, p.1-18 set./dez. 2008.

CAMPOS, L. C.; MARQUES, E. V. **Educação a Distância: um estudo das Habilidades Tecnológicas e Desempenho dos Discentes**. XXXVI Encontro da Anpad. Rio de Janeiro, Disponível em:
http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad_2012/ADI/Tema%2001/2012_ADI1961.pdf. Set. 2012.

CAREGNATO, S. E.; MOURA, A. M. M. **Análise das Características e Percepção de Alunos de Educação a Distância no Curso de Biblioteconomia da UFRGS**. Em Questão, v. 9, n. 1, p. 1-14, 2003.

CENTRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA DO RIO DE JANEIRO – CEDERJ. Disponível em:
<http://www.cederj.edu.br/cederj/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=3> acesso em 30 de abril de 2013.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, p. 60, 2007.

COELHO, A. A.; SILVA, K. R. D.; TORRES, M. R. C.; FREITAS, L. B.; SERRA, M. R. S. **A educação à distância como um desafio para os professores orientadores da especialização em educação do campo no município de São João dos Patos/MA**. In: ESUD 2011 – VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, Ouro Preto, p. 1-15 out. 2011.

COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. **Métodos de pesquisa em administração**. 7. ed. Porto Alegre: Bookman. 640p. 2003.

CORRÊA, I. M. **Planejamento estratégico e gestão pública por resultados no processo de reforma administrativa do estado de Minas Gerais**. Revista de Administração Pública, v. 37, n. 3, p. 487-504, 2007.

COSTA, C. J. **Modelos de Educação Superior a distância e implementação da Universidade Aberta do Brasil.** Revista Brasileira de Informática na Educação, v. 15, n. 2, p. 1-8 2007.

COSTA, D. M.; BARBOSA, F. V.; GOTO, M. M. M. **O Novo Fenômeno da Expansão da Educação Superior no Brasil.** REUNA, v. 16, n. 1, p. 1-15, 2011.

CRUZ, A. C.; TEIXEIRA, E. C.; BRAGA, M. J. **O efeito dos gastos públicos em infraestrutura e em capital humano no crescimento econômico e na redução da pobreza no Brasil.** Economia, v. 11, n. 4, P. 17, 2008.

DEVONSHIRE, E.; HENDERSON, S. E. **Reducing the distance:** providing challenging and engaging online postgraduate education in pain management. British Journal of Pain. n. 4. May, P. 1-10, 2012.

DOURADO, L. F. **Políticas e gestão da educação superior a distância:** novos marcos regulatórios. Educação & Sociedade, v.29, n.104, p. 891-917, 2008.

DRISCOLL, A.; JICHA, K.; A. N.; TICHAVSKY, L.; THOMPSON, G. **An Online Courses Deliver In-class Results? A Comparison of Student Performance and Satisfaction in an Online versus a Face-to-face Introductory Sociology Course.** Teaching Sociology. v. 40, n. 4, P. 312-331, 2012.

ESQUINCALHA, A. C. **Sistemas de Tutoria em Cursos de Pós-Graduação a Distância:** O caso do laboratório de novas tecnologias de ensino da Universidade Federal Fluminense. Niterói: UFF, P. 1-13, 2011.

FALK, C. F.; BLAYLOCK, B. K. **Strategically planning campuses for the “newer students” in higher education.** Academy of Educational Leadership Journal, v.14, n. 3, p. 1-6, 2010.

FERREIRA, Armando Mateus. SPSS - **MANUAL DE UTILIZAÇÃO.** Escola Superior Agrária, Instituto Politécnico de Castelo Branco, p. 151, 1999.

FERRUGINI, L; SOUZA, D. L.; SIQUEIRA, M.; CASTRO, C. C. **Educação a Distância como política de inclusão:** um estudo exploratório nos polos do Sistema Universidade Aberta do Brasil em Minas Gerais. Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL, v. 6, n. 2, p. 01-21, abr. 2013.

FIELD, A. **Descobrimo a estatística usando o SPSS**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 688 p. 2009.

FINCH, D.; JACOBS, K. **Online Education: Best Practices to Promote Learning**. Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting. 56th. P. 1-6, 2012.

GARCEZ, E. M. S.; RADOS, G. J. V. **Necessidades e expectativas dos usuários na educação a distância: estudo preliminar junto ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina**. Ci. Inf., Brasília, v. 31, n. 1, jan. p. 23, 2002.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. UNESCO. Brasília, 294 p. 2009.

GIEBELEN, J. B. M. E. **Arquiteturas cognitivas construídas no curso de Administração a Distância-projeto UAB/Banco do Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, UFPB. João Pessoa, p. 181, 2011.

GRIFFIN, C. A.; LOCKWOOD, C. A. **Creating active learning applications and Opportunities for an on-line leadership course**. Academy of Educational Leadership Journal, Volume 14, Number 3, p. 1-4, 2010.

GYLFASON, T. **Natural resources, education, and economic development**. European Economic Review. v. 45, p. 847-859. 2001.

HAIR JÚNIOR, J. F.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E.; TATHAN, R. L. **Análise Multivariada de dados**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, p. 442, 2009.

HUH, S.; JONGDAE, J.; LEE, K. J.; YOO, S. **Differential effects of student characteristics on performance: online vis-a-vis offline accounting courses**. Academy of Educational Leadership Journal, v.14, n.4, p. 1-9, 2010.

INEP/ENADE. Portal. Disponível em : <<http://portal.inep.gov.br/enade>>. Acesso em 09 de dezembro de 2013.

INSTITUTO UNIVERSAL BRASILEIRO – IUB. Disponível em <<http://www.institutouniversal.com.br/historia.php?IUB>> acesso em 30 de abril de 2013.

JACOBSON, L. V.; FLEURY, M. T. L. **A contribuição do fórum de discussão para o aprendizado do aluno:** Uma experiência com estudantes de administração. Caderno de Pesquisas em Administração, v.12, n. 1, p. 69-80, 2005.

JALIL, A.; IDREES, M. **Modeling the impact of education on the economic growth:** Evidence from aggregated and disaggregated time series data of Pakistan. Economic Modelling. v. 31, p.383-388, 2013.

KERR, M. S.; RYNEARSON, K.; KERR, M. C. **Student characteristics for online learning success.** Internet and Higher Education. v. 9, p. 91-105. 2006.

LEMOS, A. H. D. C.; DUBEUX, V. J. C.; PINTO, M. C. S. **Educação, empregabilidade e mobilidade social:** convergências e divergências. Cadernos EBAPE.BR, v. 7, p. 368-384, 2009.

LIU, O. L. **"Student Evaluation of Instruction: In the New Paradigm of Distance Education."** Research in Higher Education, v.53, n. 4, p. 471-486, 2012.

LORDSLEEM, N. L. C.; ROSENDO, P. C. S. C.; COSTA, C. E. S.; SILVA, M. A. **Percepção dos alunos sobre a Estrutura do Curso Piloto de Administração Modalidade à Distância da Universidade Federal de Alagoas.** Desafio (Campo Grande), v. 9, p. 20-32, 2008.

MAIA, M. C.; MEIRELLES, F. S. **Educação a Distância:** O Caso Open University. RAE-eletrônica, v.1, v. 1, p. 1-15, jan-jun/2002.

MALHEIROS, A. P. S.; FERRAZ, D. P. A.; MUENCHEN, C. **Formadores em formação:** possibilidades e limites em um curso de licenciatura em física na modalidade a distância. In: ESUD 2011 – VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, Ouro Preto, p. 1-17, out. 2011.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing:** uma orientação aplicada. 4ª Ed. Porto Alegre: Bookman, p. 247, 2006.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do Trabalho Científico.** 6. ed. São Paulo: Atlas, p. 1-22, 2001.

MATIAS-PEREIRA, J. **Políticas públicas de educação no Brasil:** a utilização da EAD como instrumento de inclusão social. Journal of Technology Management & Innovation, v. 2, p. 44-55, 2008.

MEC/INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2012** – Apresentação por Aloizio Mercadante. Brasília, 17 de setembro de 2013.

MENDONÇA, R. R. S.; SANÁBIO, M. T.; CASTANHA, A. L. B.; FERRUGINI, L. **Graduação em Administração a Distância: relatos, impressões e percepções sobre uma experiência pedagógica e social de valor agregado.** In: ESUD 2011 – VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, Ouro Preto, p. 1-11, out. 2011.

MENEZES-FILHO, N. A. **A evolução da educação no Brasil e seu impacto no mercado de trabalho.** Instituto Futuro Brasil, p. 1-43, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas - PDE.** Brasília, p. 1-43, 2007.

MO, S.; ZHAO, L. **A reflective note on evaluation methods in management distance learning courses.** Academy of Educational Leadership Journal, v. 16, n.4. p. 19-26, 2012.

MOHAMED, F. A; HASSAN, A. M; SPENCER, B. **Conceptualization and measurement of perceived risk of online education.** Academy of Educational Leadership Journal, v.15, n. 4, 2011.

MOORE M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: Uma visão Integrada.** Cengage Learning. Tradução: Roberto Galman. São Paulo, p. 1-14, 2011.

MOORE, M. G. **Handbook of Distance Education.** Mahwash, New Jersey, Routledge. 2. ed. New York, 2011.

MORAES, R. C. C. **Educação a distância e efeitos em cadeia.** Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, p. 547- 559, maio/ago. 2010.

MORÉ, R. P. O.; VIEIRA, G. T.; ARAUJO, M. S.; CABRAL, T. L. O.; COSTA, A. M. **Educação a Distância e formação docente: o sistema Universidade Aberta do Brasil como forma de ampliar o acesso à educação superior.** Revista Gestão Universitária na América Latina, p. 89-109, 2011.

MOTA, R. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a Distância - o estado da arte.** 1. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, v. 01, p. 297-303, 2009.

NOGUEIRA, L. L. **Educação a Distância. Comunicação e Educação.** São Paulo: Moderna, v.5, p. 34-9, jan./abr. 1996.

NOVAIS, S. M.; FERNANDES, A. S. S. **A Institucionalização do Ensino a Distância no Brasil:** o caso da Graduação em Administração na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). *Revista de Ciência da Administração*, Florianópolis, v. 13, n. 28, p. 173-201, jan./abr. 2011.

NUNES, I. B. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a Distância - o estado da arte.** 1. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, v. 01, p. 02-08. 2009.

NUNES, L. N.; KLUCK, M. M.; FACHEL, J. M. G. **Uso da implantação múltipla de dados faltantes:** Uma simulação utilizando dados epidemiológicos. *Cad. Saúde pública*. Rio de Janeiro, p. 1-11, 2009.

PARAGUAÇU, F. ; COSTA, C. J. S. A. ; Lúcio, C. ; LIMA, L. C. Proposição de uma Arquitetura de um Sistema de Avaliação de Tutores On-line baseada na Interação Colaborativa. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 5, Gramado. **Anais...** Gramado, 2008.

PARIETTI, I. S. C; TURI, D. M. **Assessment of the online instructor.** *Academy of Educational Leadership Journal*, v. 15, Special Issue, p.16, 2011.

PETERS, M. A. **Three forms of the knowledge economy:** learning, creativity and openness. *Economics, Management, and Financial Markets*. v, 5, n.4, p. 63-92, 2010.

PINTO, J. M. R. **Financiamento da educação no Brasil:** um balanço do governo FHC (1995-2002). *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 108-135, setembro/2002.

POCHMANN, M. **Educação e trabalho:** como desenvolver uma relação virtuosa. *Educação e Sociedade*, v. 87, n. 25, p. 390 2004.

_____. **Estrutura social no Brasil:** mudanças recentes. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 104, p. 637-649, out./dez. 2010.

PRETI, O. (org.) **Educação a Distância:** construindo significados. Cuiabá: NEAD: IE – UFMT; Brasília: Plano, p. 50-51, 2000.

QUARTIERO, E.M. **As Tecnologias da Informação e Comunicação e a educação.** Revista Brasileira de Informática na Educação. n. 4, p. 69-74, 1999.

REDPATH, L. **Confronting the Bias Against On-Line Learning in Management Education.** Academy of Management Learning & Education, v.11, n. 1, p. 125-140, 2012.

RIENTIES, B.; BROUWER, N.; LYGO-BAKER, S. **The effects of online professional development on higher education teachers' beliefs and intentions towards learning facilitation and technology.** Teaching and Teacher Education. v. 29, p.122 -131. 2013.

SALVATO, M. A.; SILVA, D. G. **O Impacto Da Educação Nos Rendimentos Do Trabalhador: Uma Análise Para Região Metropolitana De Belo Horizonte.** Cedeplar, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

SANTOS, A. I. O conceito de abertura em EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a Distância - o estado da arte.** 1. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, v. 01, p. 290-296. 2009.

SANTOS, M. **Educação e sua relação com o trabalho: limites e possibilidades da Teoria do Capital Humano face ao desenvolvimento de potencialidades humanas.** Revista FACED, n.18, p. 33-48, 2012.

SEGENREICH, S. **Educação superior a distância: políticas públicas e realidades institucionais.** 26ª Reunião Anual da ANPEd, p.187-188, 2003.

SILVA, J. F., SANTANA, C. M. H., FRANCISCO, D. J. **Indicações para utilização de questionário online em pesquisa científica por meio do aplicativo google docs.** In: ESUD 2011 – VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, Ouro Preto, p. 60, out. 2011.

STEVENSON, William J. **Estatística aplicada à administração.** São Paulo: Harbra, 495p. 1981.

SUN, H.; GUO, H.; HU, J.; ZHU, K. **Comparative study on economic contribution rate of education of China and foreign countries based on soft computing method.** Applied Soft Computing, v. 12, p. 2106-2113, 2012.

TEZZA, M. M., **Aceitação e Resistência à Educação a Distância: Um Estudo em uma Empresa do Setor Metalúrgico.** XXXVI Encontro da Anpad. Rio de Janeiro, p. 1-17, Set. 2012.

TUDORESCU, N.; ZAHARIA, C.; ZAHARIA, G.C.; ZAHARIA, I. **Human Capital Accumulation and Long-Run Economic Growth**. Economics, Management, and Financial Markets, v. 5, n.4, p. 250-255, 2010.

UAB/CAPES. Portal Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=7&Itemid=19> acesso em 06 de Março e 2013.

_____. Portal Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br>> acesso em 31 de Janeiro de 2012.

VASCONCELLOS, L.; GUEDES, L. F. A. **E-surveys: Vantagens e limitações dos questionários eletrônicos via internet no contexto da pesquisa científica**. X SEMEAD. Seminários de Administração FEA-USP. São Paulo, 1-16, 2007.

VEIGA, J. E. "**Que fazer para gerar empregos no Brasil?**" Estudos Avançados, v.17, p. 308-310, 2003.

VEIGA, R. T., MOURA, A. I., GONÇALVES, C. A., BARBOSA, F. V. O ensino à distância pela Internet: conceito e proposta de avaliação. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PESQUISA E PÓSGRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 18, 1998, Foz do Iguaçu, **Anais...** Foz do Iguaçu, 1998.

VERGARA, S. S. **Métodos de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, p. 275, 2006.

VIEIRA, M. M.; BARBOSA, T.R.C.G. **A utilização das dimensões da qualidade em serviços como estabelecadora de parâmetros de avaliação no curso piloto de bacharelado em Administração na modalidade EAD**. Administração pública e gestão social-apgs, v. 3, n. 2, p. 64-77, 2012.

WATTERS, M. P.; ROBERTSON, P. J. "**Jep**". **Online delivery of accounting courses: student perceptions**. Academy of Educational Leadership Journal, v. 13, n. 3, p. 51-57, 2009.

WEIDLE, D.; KICH, J. I. D. F.; PEREIRA, M. F. **Projeto UAB: uma análise estrutural dos polos de apoio presencial do curso de Administração da UFSC**. Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL, v. 4, n. 4, p. 94-114, 2011.

YANG, L.; McCALL, B. **World education finance policies and higher education access:** A statistical analysis of World Development Indicators for 86 countries. *International Journal of Educational Development*. 2013.

ZUIN, A. A. S. **Educação a distância ou educação distante?** O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 96, p. 935-954, 2006.

APÊNDICE

APÊNDICE A**QUESTIONÁRIO - CURSO PILOTO DE ADMINISTRAÇÃO A
DISTÂNCIA**

Prezado(a) egresso(a) do curso piloto de Administração a distância:

Esta pesquisa faz parte do trabalho de minha dissertação de mestrado na Universidade Federal de Lavras, sob orientação do Prof. Dr. Cleber Carvalho de Castro, cujo objetivo é identificar algumas particularidades do curso realizado e quais foram as maiores dificuldades e benefícios obtidos com o mesmo. Peço que seja o mais fiel possível ao responder as questões. Você gastará em torno de 15 minutos para respondê-la. Saiba que sua resposta é de extrema importância para a pesquisa, mas sua adesão deve ser voluntária. Os questionários serão tratados no mais absoluto sigilo e somente serão divulgados resultados consolidados, sem nenhuma identificação individual.

Muito Obrigada!

Lílian Ferrugini – Mestranda em Administração/UFLA

1) Sexo:

- Feminino
- Masculino

2) Idade

- Até 24 anos
- De 25 a 30 anos
- De 31 a 40 anos
- De 41 a 50 anos
- De 51 a 60 anos
- Acima de 61 anos

3) Estado Civil

- Solteiro
- Casado
- Separado/Divorciado
- Viúvo

- Outros
- 4) Região que reside**
- Norte
 Nordeste
 Sul
 Sudeste
 Centro-Oeste
- 5) Qual seu vínculo empregatício?**
- Público – Regime Estatutário
 Autônomo
 Público – CLT
 Privado – CLT
 Desempregado
- 6) Como tomou conhecimento do Curso de Administração a distância (piloto)?**
- Internet (site)
 Jornal/ Cartaz / Folheto
 Rádio
 TV
 Informação de Amigos/Colegas
 No próprio Polo
- 7) Universidade que ministrou o curso?**
- UFJF UFC UFPR UNEB
 UFLA UFES UFRGS
 UECE UFG UFRN
 UEM UFMS UFSC
 UEMA UFMT UFU
 UEPB UFPA UFV
 UFAL UFPI UNB
- 8) Qual era seu grau de escolaridade antes do curso?**
- Somente ensino médio
 Graduação incompleta
 Graduação completa
 Pós-graduação (lato ou stricto sensu)
- 9) Quanto tempo ficou longe dos estudos antes de iniciar o curso?**
- Até 1 ano
 Acima de 1 a 3 anos
 Acima de 3 a 6 anos
 Acima de 6 a 9 anos
 Acima de 9 a 12 anos
 Acima de 12 anos

- 10) Qual era seu nível de conhecimento de informática antes do curso?**
 Nenhum
 Básico
 Intermediário
 Avançado
- 11) Possuía internet em casa antes do início do curso?**
 Sim
 Não
- 12) Precisou de treinamento prévio em informática para cursar EaD?**
 Sim
 Não
- 13) Qual seu conhecimento de informática depois do curso?**
 Nenhum
 Básico
 Intermediário
 Avançado
- 14) Se o curso fosse presencial, você teria cursado?**
 Sim
 Não
- 15) Mudou de emprego durante ou após a realização do curso devido, exclusivamente, por estar cursando (cursado) o mesmo?**
 Sim
 Não
- 16) Em média quantos por cento (%) seu salário aumentou após a conclusão do curso. (Marque se o aumento foi por ter o título de graduação).**
 Até 10%
 Acima de 10% a 20%
 Acima de 20% a 30%
 Acima 30% a 40%
 Acima de 40% a 50%
 Acima de 50%
 Não tive aumento em função da conclusão do curso.
- 17) Como você avalia o curso de Administração que você realizou:**
 Ótimo
 Bom
 Regular
 Ruim
 Péssimo
- 18) Você está cursando ou pretende fazer outro curso a distância?**
 Não
 Sim, um curso de graduação

24) Quais foram os maiores benefícios que obteve com o curso?

- 24.1) Mudei de emprego
- 24.2) Aumentou meu salário
- 24.3) Tenho maior capacidade de argumentação
- 24.4) Desenvolvi meu senso crítico
- 24.5) Aumentou minha rede de contato (network)
- 24.6) Desenvolvi mais habilidades com o computador
- 24.7) Utilizo com frequência os conhecimentos que aprendi
- 24.8) Melhorou a qualidade do meu trabalho
- 24.9) Aumentou minha autoconfiança
- 24.10) Estou mais receptivo a mudanças
- 24.11) Passei a sugerir mudanças nas rotinas do trabalho
- 24.12) Aproveito as oportunidades que tenho para praticar as novas habilidades

25) Quais foram as maiores dificuldades enfrentadas para conclusão do curso?

- 25.1) Dificuldade em acessar internet
- 25.2) Dificuldade em aprender sozinho
- 25.3) Falta de tempo para realizar as atividades do curso
- 25.4) Dificuldades com recursos técnicos/plataforma
- 25.5) Dificuldade em acompanhar o conteúdo das disciplinas
- 25.6) Dificuldades para realizar atividades semanais
- 25.7) Dificuldades para realizar provas presenciais
- 25.8) Dificuldade em interagir com professores/tutores
- 25.9) Dificuldade em interagir com colegas
- 25.10) Dificuldades de deslocamento até o polo

**26) Qual o número de pessoas que compõe seu grupo familiar?
(Considerar você e os demais que moram no mesmo imóvel)**

- () 01 pessoa
- () 02 pessoas
- () 03 pessoas
- () 04 pessoas
- () 05 pessoas
- () 06 ou mais pessoas

27) Qual a renda familiar bruta?

- () Até R\$ 1.500,00

- De R\$ 1.500,01 a R\$ 3.000,00
- De R\$ 3.000,01 a R\$ 4.500,00
- De R\$ 4.500,01 a R\$ 6.000,00
- De R\$ 6.000,01 a 7.500,00
- Acima de R\$ 7.500,00

28) Deseja fazer algum comentário sobre o curso, caso não tenha sido possível nas questões acima?

APÊNDICE B**Roteiro para entrevista – Coordenadores do curso piloto de Administração a distância.**

Titulação do coordenador _____

IPES _____

Polos de atuação: _____

Número de aprovados no vestibular: _____

Número de formados ao final do curso: _____

- 1) Relate como surgiu a possibilidade de oferecer o curso piloto.
- 2) Quais foram as primeiras impressões em relação ao curso?
- 3) Quais eram as suas expectativas?
- 4) Quais as principais dificuldades enfrentadas pela coordenação do curso?
- 5) Relate como se deu a sua atuação/interação como coordenador em relação às outras IPES.
- 6) Quais foram, em sua opinião, as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos durante o curso?
- 7) Quais foram, em sua opinião, os maiores benefícios conseguidos pelos egressos?
- 8) As expectativas iniciais em relação ao curso foram atingidas?
- 9) O curso deixou algo a desejar?
- 10) Deseja fazer algum comentário em relação ao curso não exposto anteriormente?

ANEXO

ANEXO A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: RELATOS, IMPRESSÕES E PERCEPÇÃO DOS ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS SOB A ÓTICA DOS COORDENADORES E DOS ALUNOS EGRESSOS DO CURSO PILOTO DE ADMINISTRAÇÃO A DISTÂNCIA

Pesquisador: Cleber Carvalho de Castro

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 19216813.1.0000.5148

Instituição Proponente: Universidade Federal de Lavras

Patrocinador Principal: CONS NAC DE DESENVOLVIMENTO CIENTIFICO E TECNOLÓGICO
Universidade Federal de Lavras

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 363.833

Data da Relatoria: 30/08/2013

Apresentação do Projeto:

O objetivo deste estudo é identificar os possíveis benefícios percebidos pelos coordenadores e pelos alunos egressos do curso piloto de Administração a distância sob a égide do Sistema Universidade Aberta do Brasil, ministrado de 2006 a 2011 por Instituições Públicas de Ensino Superior. Especificamente pretende-se a) identificar o perfil socioeconômico dos egressos do curso piloto de Administração a distância; b) identificar os possíveis benefícios sociais e econômicos que os egressos conseguem perceber a partir da conclusão do curso; c) verificar as dificuldades enfrentadas pelos alunos para concluir o curso; e d) identificar, sob a ótica dos coordenadores do curso piloto, as expectativas de benefícios do curso para seus egressos e a percepção da contribuição para seus egressos. Para tanto, o estudo terá uma fase quantitativa e outra qualitativa. Na fase quantitativa será realizado um survey com egressos do curso piloto de administração de instituições públicas de ensino superior. Na fase qualitativa, serão entrevistados coordenadores dos respectivos cursos de administração a distância. Os dados coletados na primeira fase serão analisados por meio do software estatístico SPSS e na fase qualitativa serão analisados por meio da análise de

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037

Bairro: PRP/COEP

CEP: 37.200-000

UF: MG

Município: LAVRAS

Telefone: (35)3829-5182

E-mail: coep@nintec.ufla.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS



Continuação do Parecer: 363.833

conteúdo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Identificar os possíveis benefícios percebidos pelos coordenadores e pelos alunos egressos do curso piloto de Administração a distância sob a égide

do Sistema Universidade Aberta do Brasil, ministrado de 2006 a 2011 por Instituições Públicas de Ensino Superior.

Objetivo Secundário:

a) Identificar o perfil socioeconômico dos egressos do curso piloto de Administração a distância. b)

Identificar os possíveis benefícios sociais e

econômicos que os egressos conseguem perceber a partir da conclusão do curso. c) Verificar as

dificuldades enfrentadas pelos alunos para concluir

o curso. d) Identificar, sob a ótica dos coordenadores do curso piloto, as expectativas de benefícios do curso

para seus egressos e a percepção da

contribuição para seus egressos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os eixos dos benefícios que norteiam esse trabalho são:

- A partir dos resultados, caso os mesmos sejam positivos, poder-se-á demonstrar para gestores públicos e gestores do Banco do Brasil os benefícios que podem ser alcançados pelos egressos do curso e, conseqüentemente, para as diversas regiões do Brasil que empenharem esforços para implantar a Educação a Distância.

- O curso piloto poderá servir como fonte de informação para iniciativa das políticas públicas voltadas à educação ao diagnosticar as benesses que a oferta do curso na modalidade a distância pôde proporcionar aos seus egressos.

- A disponibilização dos dados referentes aos aspectos sociais e econômicos pode ser relevante para potencializar o processo de formulação e implementação de políticas públicas voltadas para

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037

Bairro: PRP/COEP

CEP: 37.200-000

UF: MG

Município: LAVRAS

Telefone: (35)3829-5182

E-mail: coep@nintec.ufla.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS



Continuação do Parecer: 363.833

educação.

Vale considerar os riscos possíveis no processo de amostragem, divididos em duas categorias: erros amostrais e erros não amostrais.

Os erros amostrais podem ocorrer em função do número de elementos conseguidos para participarem da pesquisa. O erro amostral diminui com o aumento do tamanho da amostra. Assim, pretende-se conseguir o máximo número de respondentes possível. Serão empenhados esforços para que haja um número expressivo de respondentes.

Podem ocorrer também alguns erros não amostrais como: 1) Erro na definição do problema de pesquisa; 2) Erro de não resposta; 3) Erros nas declarações dos respondentes; 4) Erros dos instrumentos de coletas de dados; 12) Erro na metodologia da abordagem adotada; 5) Erro no ambiente de pesquisa; 6) Erros de processamento e 7) Erros de análise.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa exequível.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

todos estão ok

Recomendações:

nao há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

não há

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037

Bairro: PRP/COEP

CEP: 37.200-000

UF: MG

Município: LAVRAS

Telefone: (35)3829-5182

E-mail: coep@nintec.ufla.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS



Continuação do Parecer: 363.833

LAVRAS, 19 de Agosto de 2013

Assinador por:
Luciano José Pereira
(Coordenador)

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037

Bairro: PRP/COEP

CEP: 37.200-000

UF: MG **Município:** LAVRAS

Telefone: (35)3829-5182

E-mail: coep@nintec.ufla.br