

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
DOUTORADO**

Antonio Aparecido de Carvalho

**A COCRIAÇÃO DE VALOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD): um
estudo da sua influência sobre a qualidade percebida e satisfação
segundo a percepção de egressos do ensino superior**

**São Caetano do Sul
2020**

ANTONIO APARECIDO DE CARVALHO

A COCRIAÇÃO DE VALOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD): um estudo da sua influência sobre a qualidade percebida e satisfação segundo a percepção de egressos do ensino superior

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Administração.

Área de concentração: Gestão e Regionalidade.

Orientador: Prof. Dr. Denis Donaire

São Caetano do Sul

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

Carvalho, Antonio Aparecido.

A Cocriação de valor no ensino a distância (EaD): um estudo da sua influência sobre a qualidade percebida e a satisfação segundo a percepção de egressos dos cursos de graduação/Antonio Aparecido de Carvalho; orientador: Dr. Denis Donaire – 2020, 259f.

Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS, São Caetano do Sul, 2020.

1. Cocriação de valor. 2. Qualidade Percebida. 3. Satisfação. 4. Egressos.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Leandro Campi Prearo (interino)

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa

Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro

Gestor do Programa de Pós-graduação em Administração

Prof. Dr. Eduardo de Camargo Oliva

Vice Gestor do Programa de Pós-graduação e Administração

Prof. Dr. Milton Carlos Farina

Tese defendida e aprovada em 13 de julho de 2020 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Denis Donaire (orientador)

Prof. Dr. Milton Carlos Farina (USCS)

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda (USCS)

Prof. Dr. Luiz Paulo Fávero – FEA - USP

Prof. Dr. Diógenes de Souza Bido (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

Dedico este trabalho para Joana Maria, Fernando e Leonardo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por ter me concedido a oportunidade de dar prosseguimento à carreira acadêmica e por ter me dado coragem e discernimento para transpor os obstáculos que surgiram durante minha caminhada.

Agradeço aos meus pais Orival e Amélia por terem me ensinado o caminho da honestidade, da ética e da perseverança, ao meu irmão Valter pelas lembranças da infância que trazem força para os desafios da vida adulta.

À minha esposa Joana Maria e aos meus filhos Fernando e Leonardo, pelo apoio incondicional em todos os momentos da minha vida.

Aos docentes da USCS com os quais tive a oportunidade de elevar o meu conhecimento, à equipe da Secretaria do Programa de Pós Graduação em Administração, Marlene Forestieri de Melo, Denise Rossito e Ana Maria da Silva, pela presteza e atenção.

Aos membros da CPG Professores: Doutor Eduardo de Camargo Oliva, Doutora Isabel Cristina dos Santos, Dr. Milton Carlos Farina e Dr. João Batista Pamplona pelos ensinamentos.

Aos diretores, professores, colaboradores e alunos da Faculdade de São Bernardo pelo constante incentivo.

Aos Professores convidados Dr. Diógenes de Souza Bido, Dr. Luiz Paulo Fávero e Dr. Nonato Assis de Miranda, pelas orientações que tornaram possível a efetivação da pesquisa.

Aos colegas do doutorado, em especial para a amiga Daniela Del Lama, pelas pesquisas conjuntas, que culminou na publicação de artigos durante o curso.

Gratidão especial ao meu orientador Professor Dr. Denis Donaire, que foi professor, também, em minha primeira graduação, na USCS, que tive o privilégio de reencontrar no doutorado, sempre demonstrando confiança em mim, nos trabalhos realizados e me orientando com segurança e gentileza.

Sobretudo, muito obrigado com extensão ao Professor Dr. Milton Carlos Farina, pela parceria formada ao longo do curso e pela confiança em mim depositada.

Quem acredita sempre alcança.
(Renato Russo e Flavio Venturini)

CARVALHO, Antonio Aparecido. **A Cocriação de Valor na Educação a Distância (EaD):** um estudo da sua influência sobre a qualidade percebida e satisfação segundo a percepção de egressos do Ensino Superior. Universidade Municipal de São Caetano do Sul. São Caetano do Sul, SP, 2020.

RESUMO

A presente pesquisa versa sobre a cocriação de valor na educação a distância e a influência que esta exerce sobre a qualidade percebida e a satisfação segundo a percepção dos egressos de curso superior. A revisão da literatura traz os conceitos e modelos de cocriação de valor, aborda o crescimento da educação a distância no Brasil, traz a relação entre a educação a distância e a qualidade percebida, além de mostrar a satisfação dos discentes de cursos na modalidade EaD. O problema central que a pesquisa busca responder é: Qual a influência da cocriação de valor na Educação a Distância sobre a qualidade percebida e satisfação segundo a percepção dos egressos de cursos de graduação? O objetivo principal da pesquisa foi identificar a influência da cocriação de valor na Educação a Distância sobre a qualidade percebida e a satisfação segundo a percepção dos egressos de cursos de graduação. Trata-se de uma pesquisa quantitativa, que fez uso de um questionário dividido em quatro blocos, no bloco 1 busca-se as características sociodemográficas dos egressos, no bloco 2 são apresentadas questões relacionadas a cocriação de valor, no bloco 3 são aplicadas questões sobre a qualidade percebida e no bloco 4 estão dispostas as questões sobre a satisfação. São perguntas abertas e fechadas com escala de 11 pontos, os sujeitos da pesquisa foram egressos de cursos de graduação na modalidade EaD. As hipóteses levantadas foram: existe uma relação positiva entre a cocriação de valor e a qualidade percebida dos egressos; existe uma relação positiva entre a cocriação de valor e a satisfação dos egressos e existe uma relação positiva entre a qualidade percebida e a satisfação dos egressos. A análise dos dados fez uso da modelagem de equações estruturais. Foram coletados 334 questionários válidos, cuja análise dos dados identificou que 72,2% dos respondentes são do gênero feminino, o curso com maior participação foi o de Pedagogia, a faixa etária é de 26 a 30 anos, egressos de instituições de ensino superior privada, 52% dos egressos atuam, profissionalmente na área de formação. A análise estatística revelou que as três hipóteses foram confirmadas, que os egressos entendem que são ativos no processo cocriativo e que a cocriação exerce influência positiva sobre a qualidade percebida e a satisfação. Foi possível identificar que os cursos na modalidade EaD apresentam crescimento no número de polos e de matriculados e que estão concentrados nas Instituições Privadas.

Palavras-chave: Cocriação de valor. Educação a Distância. Qualidade Percebida. Satisfação, Egressos.

CARVALHO, Antonio Aparecido. **The Co-Creation of Value in Distance Learning (EaD):** a study of its influence on the perceived quality and satisfaction according to the perception of the egress. Municipal University of São Caetano do Sul. São Caetano do Sul, SP, 2020.

ABSTRACT

This research deals with the co-creation of value in distance education and the influence it exerts on the perceived quality and satisfaction according to the perception of graduates from higher education. The literature review brings the concepts and models of co-creation of value, addresses the growth of distance education in Brazil, brings the relation between distance education and perceived quality, in addition to showing the satisfaction of students in distance education courses. The central problem that the research seeks to answer is: What is the influence of the co-creation of value in Distance Education on the perceived quality and satisfaction according to the perception of graduates of undergraduate courses? The main objective of the research was to identify the influence of the co-creation of value in Distance Education on the perceived quality and satisfaction according to the perception of graduates from undergraduate courses. It is a quantitative research, which used a questionnaire divided into four blocks, in block 1 the sociodemographic characteristics of the graduates are sought, in block 2 questions related to the co-creation of value are presented, in block 3 questions about the perceived quality and in block 4, questions about satisfaction are arranged. These are open and closed questions with a scale of 11 points, the research subjects were graduates of undergraduate courses in distance education. The hypotheses raised were: there is a positive relation between the co-creation of value and the perceived quality of the graduates; there is a positive relation between co-creation of value and the satisfaction of graduates and there is a positive relation between perceived quality and satisfaction of graduates. The data analysis made use of structural equation modeling. 334 valid questionnaires were collected, whose data analysis identified that 72.2% of respondents are female, the course with the highest participation was Pedagogy, the age group is 26 to 30 years old, graduates from private higher education institutions, 52% of graduates work professionally in the training area. The statistical analysis revealed that the three hypotheses were confirmed that the graduates understand that they are active in the co-creative process and that co-decision has a positive influence on perceived quality and satisfaction. It was possible to identify that the courses in the Distance Education modality present an increase in the number of centers and enrolled, and that it is concentrated in the Private Institutions.

Keywords: Value Cocreation. Distance Education. Perceived Quality Satisfaction. Graduates.

Lista de Figuras

Figura 1	Estrutura da Pesquisa	32
Figura 2	Formato tradicional das organizações no mercado.	39
Figura 3	O mercado é integrado no processo de geração de valor.	40
Figura 4	Cocriação de valor em uma plataforma de engajamento.	45
Figura 5	Modelo de Cocriação de Payne et al.	52
Figura 6	Modelo de cocriação de Grönroos.	54
Figura 7	Modelo DART.	55
Figura 8	Elementos da cocriação de valor.	57
Figura 9	Modelo de cocriação de valor de Ranjan e Read.	60
Figura 10	Modelo Estrutural de Qualidade em serviços de Grönroos.	94
Figura 11	Hipóteses	104
Figura 12	Modelo de Cocriação de valor de Ranjan e Read.	105
Figura 13	Qualidade Percebida pelo Egresso.	106
Figura 14	Satisfação do Egresso	107
Figura 15	Modelo Teórico Proposto.	109
Figura 16	Tela do Cálculo do Tamanho Mínimo da Amostra G*Power.	116
Figura 17	Modelo teórico proposto.	154
Figura 18	Modelo teórico proposto final.	156

Lista de Quadros

Quadro 1	Produção Acadêmica sobre Cocriação de Valor e Ensino Superior.....	34
Quadro 2	Conceitos e obras sobre cocriação.	36
Quadro 3	Pesquisas sobre cocriação.....	37
Quadro 4	Diferenças entre o que não é cocriação e o que é cocriação.....	38
Quadro 5	Papéis do cliente no Processo de Desenvolvimento de Produto.	40
Quadro 6	Interações para cocriação de valor.	50
Quadro 7	Combinação dos Componentes DART.	56
Quadro 8	Subdimensões da cocriação de valor.....	61
Quadro 9	Subdimensões referentes à cocriação de valor.....	61
Quadro 10	Marcos Institucionais no Brasil de 1995 a 2002.	81
Quadro 11	Marcos Institucionais da EaD de 2003 a 2010.	82
Quadro 12	Marcos Institucionais EaD de 2011 a 2014.	82
Quadro 13	Modelo de serviço para a educação superior.....	90
Quadro 14	Instrumento de Pesquisa – Modelo de cocriação.....	92
Quadro 15	Dimensões e variáveis elaboradas por Sarquis et al. (2018).	97
Quadro 16	Dimensão Satisfação – Pesquisa Mantovani.	102
Quadro 17	Regras de Decisão para Determinar se um Construto é Formativo ou Reflexivo.....	108
Quadro 18	Vignettes utilizadas no instrumento de pesquisa.....	114
Quadro 19	Principais Diferenças entre as técnicas PLS e MEE- CB.	118
Quadro 20	Cocriação de valor – Dimensões – Assertivas.	122
Quadro 21	Dimensões da Qualidade Percebida – Assertivas.....	124
Quadro 22	Satisfação – Assertivas.	125
Quadro 23	Matriz de Amarração Metodológica de Mazzon adaptada à Pesquisa Parte I.....	126
Quadro 24	Matriz de Amarração Metodológica de Mazzon adaptada à Pesquisa Parte II.....	127
Quadro 25	Síntese dos Resultados da Pesquisa.....	159

Lista de Tabelas

Tabela 1	Artigos encontrados nas bases de periódicos.....	33
Tabela 2	Número de IES – Brasil 2018.....	71
Tabela 3	Distribuição de IES por região.....	71
Tabela 4	Número de matrículas por faixa etária no Ensino Superior.	72
Tabela 5	Número de matrículas Ensino Presencial e EaD 2000-2018.	73
Tabela 6	Número de Polos, Ingressos totais, Matrículas e Concluintes em cursos de Graduação EaD em 2018.	73
Tabela 7	Número de Cursos em EaD IES Públicas e Privadas 2018.	74
Tabela 8	Cursos Mais Procuradas IES Privadas e Públicas.....	75
Tabela 9	Número de vagas, candidatos inscritos e concluintes EaD 2018.....	75
Tabela 10	Taxa de Evasão Presencial e EaD.....	77
Tabela 11	Faixa etária da amostra.....	130
Tabela 12	Curso superior concluído na modalidade EaD.	131
Tabela 13	Instituições de Ensino em que os egressos concluíram os cursos.....	133
Tabela 14	Média, mediana e desvio padrão do Conhecimento.	136
Tabela 15	Média, Mediana e Desvio Padrão Dimensão Transparência.	137
Tabela 16	Média, Mediana e Desvio Padrão Dimensão Interação.	138
Tabela 17	Média, Mediana e Desvio Padrão Coprodução.....	139
Tabela 18	Média, Mediana e Desvio Padrão do construto Experiência.	140
Tabela 19	Média, Mediana e Desvio Padrão Dimensão Personalização.....	141
Tabela 20	Média, Mediana e Desvio Padrão Dimensão Relacionamento.....	142
Tabela 21	Média, Mediana e Desvio Padrão Valor em Uso.....	143
Tabela 22	Média, Mediana e Desvio Padrão constructo Cocriação de Valor.....	144
Tabela 23	Média, Mediana e Desvio Padrão Qualidade da Metodologia.....	145
Tabela 24	Média, Mediana e Desvio Padrão da Dimensão Qualidade do Material Didático.....	146
Tabela 25	Média, Mediana e Desvio Padrão Qualidade dos Instrutores.	147
Tabela 26	Média, Mediana e Desvio Padrão da Qualidade da Estrutura.....	148
Tabela 27	Média, Mediana e Desvio Padrão Qualidade da Coordenação.....	149
Tabela 28	Média, Mediana e Desvio Padrão do Constructo Qualidade Percebida.....	149
Tabela 29	Média, Mediana e Desvio Padrão Satisfação dos Egressos.	151

Tabela 30	Média, Mediana e Desvio Padrão Cocriação de Valor, Qualidade Percebida e Satisfação do Egresso.....	152
Tabela 31	Indicadores eliminados	155
Tabela 32	AVE (validade convergente) e CC (confiabilidade composta).	157
Tabela 33	Validade discriminante das escalas.....	157
Tabela 34	Validade Discriminante das 3 Variáveis Latentes	158
Tabela 35	Modelo estrutural – coeficientes de caminho e coeficientes de determinação.....	159

Lista de Gráficos

Gráfico 1	Evolução Cursos EaD no Brasil.	69
Gráfico 2	Número de Matrículas EaD 2009-2018.	70
Gráfico 3	Estado de residência da amostra.	130
Gráfico 4	Tipo de Instituição de Conclusão Graduação EaD.	132
Gráfico 5	Atuação na área de formação no curso superior EaD.	134

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	25
1.1	Problema da pesquisa	29
1.2	Objetivo da pesquisa	29
1.3	Objetivos específicos da pesquisa.....	29
1.4	Justificativa e relevância da pesquisa.....	30
1.5	Delimitação do Estudo	30
1.6	Organização do Estudo	31
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	33
2.1	Cocriação de valor	35
2.2	Plataformas de engajamento de cocriação	45
2.3	Construção de Competências Cocriativas	46
2.3.1	Sistema de gestão cocriativa	48
2.4	Modelos de Cocriação de Valor	50
2.5	Educação a Distância	62
2.5.1	A Educação a Distância no Brasil.....	66
2.5.2	A regulamentação da Educação a Distância no Brasil	78
2.5.3	Aprendizagem de Adultos.....	84
2.6	A Cocriação de valor na Educação a Distância	86
2.6.1	Atributos para a criação de valor na Educação a Distância.....	90
2.6.2	Qualidade dos Serviços em Educação	93
2.6.3	Satisfação dos Serviços em Educação.....	99
3	MODELO TEÓRICO PROPOSTO	104
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	110
4.1	Delineamento da Pesquisa	110
4.1.1	Instrumento da Pesquisa e Coleta de Dados.....	112
4.1.1.1	Procedimentos éticos	115
4.1.2	Amostragem	115
4.1.3	Tratamento dos dados	117
4.1.4	Indicadores que compõem o Modelo Teórico proposto	122
4.2	Matriz de Amarração Metodológica de Mazzon adaptada à Pesquisa	125
5	RESULTADOS	129
5.1	Caracterização dos respondentes	129

5.2	Média ponderada, mediana e desvio padrão das variáveis relacionadas à cocriação de valor, qualidade percebida e satisfação do egresso	135
5.3	Modelo de Equações Estruturais: PLS-SEM.....	152
5.3.1	Modelo de Mensuração.....	153
6	CONCLUSÃO	161
6.1	Limitações da Pesquisa	168
6.2	Propostas para Pesquisas Futuras	169
	REFERÊNCIAS	170
	Apêndice A – Questionário.....	181
	Apêndice B –Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	193
	Apêndice C – Resumo das Respostas do Questionário	195
	Apêndice D – Quadro completo das IES dos egressos respondentes.....	242
	Apêndice E – Tabela das cargas fatoriais dos indicadores do modelo teórico proposto	245
	Anexo A – Parecer consubstanciado do CEP	245
	Anexo B – Portaria Nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019.....	250
	Anexo C – Portaria nº 275, de 18 de dezembro de 2018	252
	Anexo D – Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018	257

1 INTRODUÇÃO

A complexidade de fatores pelos quais as organizações estão suscetíveis, faz com que as empresas busquem, incessantemente, manutenção em seus segmentos. Dentre eles destacam-se: as inovações tecnológicas, novos produtos e serviços, entrada de novas empresas no mercado, tecnologias da informação e comunicação, reveses da economia, maior conhecimento por parte dos clientes, sobretudo o acesso a canais de informação.

Neste contexto, as instituições procuram alternativas para compreender e entender as preferências e necessidades dos consumidores, pois ouvi-los é uma das saídas para o sucesso, seja pelo processo de criação ou cocriação de produto ou serviço ou ainda, pela percepção da qualidade e satisfação dos consumidores propriamente ditos.

Em face ao exposto, uma das formas de ouvir o consumidor é por meio do processo de cocriação de valor. Isto indica que a cocriação de valor expressa a participação ativa dos clientes e consumidores junto às empresas, que na busca por maior competitividade, investigam formas de inovar entendendo que os clientes podem exercer uma força no processo transformador, pois estão em constante procura por produtos ou serviços que atendam suas necessidades e superem suas expectativas (HOYER *et al.*, 2010).

Tollo *et al.* (2012) conceituam a cocriação como forma de inovar, pela busca no ambiente externo às empresas uma possibilidade de gerar valor, pois os fornecedores e clientes passam a exercer um papel diferenciado para as empresas, na medida em que suas opiniões passam a ter importância e podem em conjunto com elas, criar ou aperfeiçoar produtos ou serviços já existentes.

É observado, também, Ramaswamy (2009) que descreve a cocriação como o processo em que os produtos, serviços e experiências são desenvolvidos pelas empresas em conjunto com seus *stakeholders*, propiciando a geração de valor.

Vale ressaltar que, o tradicionalismo do pensar empresarial parte da premissa de que as leis da demanda e da oferta são responsáveis pela criação de valor e passa por transformações devido à alta competitividade e à interatividade que trouxeram as tecnologias de informação e comunicação. A empresa não mais exerce a escolha dos produtos e serviços que serão inseridos no mercado, os consumidores

passam a exercer papel fundamental para a tomada de decisão da empresa daquilo que será ofertado no mercado.

Neste contexto, as tecnologias surgem com mais força, pois as organizações estão em constante processo de modificação em busca de diferencial que permita maior competitividade, sendo para tal, indispensável que os consumidores tenham suas necessidades supridas e a lucratividade das empresas seja atingida. Kupfer e Hasenclever (2003) definem a competitividade como a capacidade que a empresa tem para formular e implementar estratégias que superem as de seus concorrentes.

O pensamento organizacional tradicional parte da premissa de que a empresa quando faz a escolha de seus produtos e serviços que serão ofertados à sociedade está determinando o valor entende, portanto, que a sociedade exerce o papel de consumir aquilo que as empresas ofertam. Com o intuito de conquistar maior número de consumidores, as organizações criam produtos e serviços, desenvolvem estratégias e abordagens no processo de conquista da demanda.

Nesse sentido, cabe às empresas a concentração nas atividades produtivas, tais como definir o que será produzido, como será produzido, para quem será produzido, quanto será produzido e o custo para esta produção. Aos empregados cabem a função de seguir os processos padronizados da linha de produção. Ao consumidor cabe a decisão de comprar o produto ou serviço no formato que as empresas entregaram e pagar o valor definido, portanto, a criação de valor na estrutura tradicional tem por base a lei da demanda e da oferta. Não há uma sinergia entre os atores envolvidos, empresas, empregados e consumidores.

Contudo, a cocriação de valor robusteceu, a partir do início do século XXI, devido, essencialmente, às mudanças e inovações, sobretudo nos costumes da sociedade. No cenário econômico e nas conectividades de comunicação, por exemplo, é uma forma essencial para que as empresas se mantenham no segmento onde estão inseridas, assim, expandindo suas características competitivas. Fato este que vai ao encontro dos preceitos estabelecidos por Prahalad e Ramaswamy (2010), que veem a cocriação como um paradoxo no mundo corporativo atual, motivado pelos clientes que, hoje, além de receberem muitas informações, fornecem maior possibilidade de escolhas.

O processo de cocriação de valor traz a possibilidade de o consumidor participar com suas opiniões e sugestões acerca de determinados bens ou serviços. O consumidor, entretanto, passa a exercer um papel diferente para as empresas,

que necessitam conhecer não somente os desejos e necessidades, mas também o quanto é possível incentivar sua participação ativa nos processos de produção, seja para o lançamento de novos produtos ou serviços ou a readequação dos já existentes.

Ramaswamy (2011), ao participar do 11º. Congresso Internacional do Programa Gaúcho de Qualidade e Produtividade, em Porto Alegre, falou da necessidade de as empresas darem atenção à voz dos clientes, como exemplos de cocriação citou a multinacional Nike e a empresa carioca de confecções Camiseteria.

A Nike através de uma comunidade criada na internet buscou identificar as necessidades dos praticantes de corrida, desta forma as pessoas tinham a possibilidade de opinar acerca do que esperavam de um tênis de corrida, isto influenciou no processo de desenvolvimento e produção deste produto. Já a confecção brasileira Camiseteria Carioca criou um espaço no site onde os usuários podem criar e enviar estampas que, posteriormente, serão avaliadas pelos consumidores da marca, que escolherão as melhores. Os criadores escolhidos recebem um prêmio de R\$1.300,00 (hum mil e trezentos reais) e crédito para futuras compras no site. As estampas escolhidas serão confeccionadas pela empresa e colocadas à venda desta forma, o processo cocriativo culmina como um produto.

É evidente que as organizações, ao incluírem a participação dos consumidores no processo de produção, busquem uma vantagem competitiva sobre aquelas que permanecem no modelo tradicional. Segundo Ravald e Grönroos (1996), ao estabelecer uma relação participativa, o consumidor tenderá a ter um relacionamento com maior lealdade e mais longo com as organizações.

No conceito de Sanders e Stappers (2008), a cocriação de valor é a ação de criatividade coletiva conjunta por duas ou mais partes envolvidas. A cocriação de valor se sobrepõe à inovação que, segundo Allen *et al.* (2010), Wilson e Stokes (2005), os envolvidos estabelecem as bases para que sejam inseridos os critérios para a cocriação de valor, o que permite novos produtos ou serviços serem desenvolvidos.

Desta forma, todos os setores necessitam estar atentos às transformações, sejam os produtores de bens ou serviços. Neste contexto, é foco desta pesquisa buscar estudar o comportamento do setor de ensino de nível superior, pois a partir do avanço e da massificação da tecnologia, sobretudo da internet, houve uma

transformação no modelo tradicional do ensino, possibilitando a coexistência do modelo presencial com o modelo da educação a distância.

A educação a distância tem demonstrado crescimento no número de alunos que busca qualificação profissional em tal modalidade em detrimento do ensino presencial, como demonstra o Censo da Educação Superior, divulgado em 2020, que apresentou dados referentes ao ano de 2018. Considerando a modalidade presencial, houve uma queda de 2,1% em relação ao ano de 2017, o número de novas matrículas foi de 6.394.244 em comparação com 2017, cujo número de novas matrículas foi de 6.529.681. Em relação ao ensino na modalidade a distância, os dados demonstram que houve uma expansão em 2018 de 17,1% no número de novas matrículas, sendo 2.056.511, em 2017 o número foi de 1.756.982.

As instituições de ensino superior, para acompanhar as constantes mudanças, necessitam se amoldarem às novas tecnologias, principalmente aquelas que permitem acesso às informações. Estas são influenciadoras e trazem consigo as características de substituição das tecnologias do passado, mesmo que recentes, evitando deixá-las obsoletas em curto espaço de tempo.

Haja vista os serviços prestados pelas instituições de ensino, que ao longo dos anos, passaram por diversas fases, saindo do modelo tradicional, em que o professor e alunos estavam inseridos em um ambiente físico presencial e fechado, chegando à educação a distância abolindo, portanto, a proximidade física entre aluno e instituição, aluno e professor, aluno e alunos, professor e instituição.

Os alunos dos cursos a distância são consumidores dos serviços prestados pelas instituições de ensino, portanto a percepção de valor pode modificar o relacionamento entre os envolvidos. Segundo Kotler e Keller (2011)), a percepção de valor do consumidor é a associação entre o benefício recebido em razão do sacrifício dispendido para obtenção de um bem ou serviço.

Na educação superior, as instituições de ensino que ofertam seus cursos, alunos e instituições mantêm um contrato entre si que prevê obrigações e direitos. Nesse sentido, o aluno conseguirá progresso desde que tenha envolvimento pessoal nos estudos, enquanto as instituições devem fornecer ensino com qualidade, de forma que atendam às necessidades do mercado de trabalho. Portanto, é possível perceber que o processo de ensino e de aprendizagem ocorre de forma conjunta, ou seja, existe a cocriação de valor.

Neste sentido, as instituições de ensino superior (IES) precisam estar atentas quanto à qualidade percebida pelos discentes, bem como o nível de satisfação em relação ao curso de graduação a distância, sobretudo, segundo a percepção dos egressos, desta forma as instituições de ensino terão posse de informações que permitirão processos de melhoria contínua nos serviços prestados.

No caso da educação a distância, a cocriação está associada aos professores, tutores, alunos e plataformas, onde se verifica um processo de cocriação de valor cujo conteúdo produzido por um professor autor é colocado numa plataforma de engajamento (Ambiente Virtual de Aprendizagem), acompanhado por professores, monitores, tutores e ofertado aos alunos de forma individual e, em alguns momentos, de forma coletiva, propiciando interação constante entre os alunos e os representantes da instituição para, finalmente, os primeiros serem submetidos a uma avaliação de ensino-aprendizagem.

1.1 Problema da pesquisa

Face ao exposto, o problema de pesquisa é: **Qual a influência da cocriação de valor na Educação a Distância sobre a qualidade percebida e a satisfação segundo a percepção de egressos do ensino superior?**

1.2 Objetivo da pesquisa

Desta forma o objetivo principal da pesquisa é analisar a influência da cocriação de valor na Educação a Distância sobre a qualidade percebida e a satisfação segundo a percepção de egressos dos cursos de graduação.

1.3 Objetivos específicos da pesquisa

Os objetivos específicos elencados são: identificar como se sente o egresso de cursos de graduação na modalidade EaD em relação à satisfação acerca do processo de cocriação de valor e identificar a relação da qualidade percebida na satisfação dos egressos.

1.4 Justificativa e relevância da pesquisa

Justifica-se o tema devido à possibilidade de ampliação da produção de conhecimento com maior profundidade sobre a cocriação de valor na educação a distância e sua respectiva avaliação em relação à percepção de qualidade e satisfação do egresso do ensino superior, a partir de uma análise que faz uso de indicadores estatísticos. A cocriação de valor é muito utilizada na academia, segundo os aspectos mercadológicos, participação dos colaboradores na ideação de novos produtos e ou serviços, nas relações inter-organizacionais, nas tecnologias de informação dentre outros. Porém, pouco se publica sobre o processo de cocriação de valor no ensino na modalidade a distância. A elevação no número de matriculados nos cursos de graduação na modalidade a distância também é um fator que demanda mais estudos, conforme dados extraídos da Associação Brasileira do Ensino a Distância – ABED (2019), pois o Brasil, em 2004, tinha 60 mil alunos matriculados nos cursos a distância, sendo que, em 2018, o número já alcançava 2.056.511 estudantes.

O tema é relevante para a academia, pois possibilita estudos com maior profundidade sobre o tema cocriação de valor associado à qualidade percebida e satisfação sob a ótica dos egressos de cursos de graduação na modalidade EaD. Já para as instituições de ensino, a pesquisa poderá contribuir para que estas busquem atender às expectativas demandadas pela sociedade e possam implementar melhorias contínuas nos processos de cocriação de valor, na qualidade percebida e satisfação do egresso na modalidade a distância.

1.5 Delimitação do Estudo

A delimitação do estudo abrangerá alunos egressos de cursos superiores na modalidade EaD de instituições de ensino que mantenham polos em várias localidades do país.

1.6 Organização do Estudo

Visando atingir os objetivos traçados pela presente pesquisa, optou-se por estruturar a tese em seis seções, sendo que na introdução são apresentados o problema da pesquisa, os objetivos, a justificativa e a contribuição do estudo

No segundo capítulo aborda-se a fundamentação teórica acerca da cocriação de valor, seu início, evolução, áreas de aplicação; os modelos de cocriação de valor; a construção das competências criativas; o papel das plataformas de engajamento; a educação a distância no Brasil; a cocriação de valor na educação a distância; atributos para a qualidade nos serviços de educação a distância e a satisfação dos serviços prestados pela educação a distância.

O terceiro capítulo traz o modelo teórico proposto a partir dos modelos de cocriação de valor, qualidade percebida e satisfação.

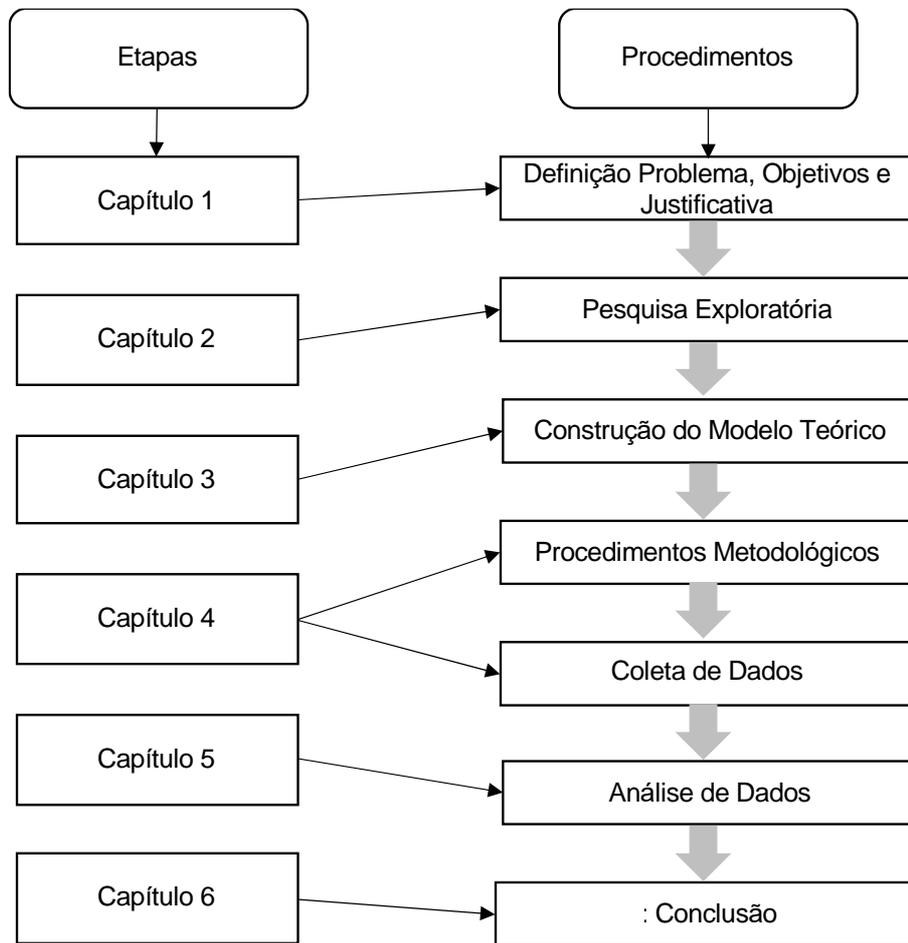
Entretanto, o capítulo quarto apresenta os procedimentos metodológicos escolhidos para o estudo que culminam com a construção do modelo teórico utilizado, a seleção das variáveis, a elaboração do instrumento de pesquisa, a escala utilizada e a escolha da ferramenta para análise dos resultados.

Tendo em vista aos resultados da pesquisa, estes são apresentados no quinto capítulo tomando por base os dados quantitativos levantados, discutindo os dados mensurados com a validação do modelo teórico proposto e verificação das hipóteses levantadas.

O sexto capítulo finaliza com as considerações finais a partir da análise e discussão dos resultados, traz as limitações da pesquisa e sugestões para futuras pesquisas.

Desta forma o desenho da pesquisa está representado na Figura 1.

Figura 1- Estrutura da Pesquisa



Elaborado pelo autor (2020).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O objetivo desta seção é apresentar o conceito de cocriação de valor, o entendimento da mudança do papel do consumidor de mero receptor de produtos e serviços para assumir papel ativo dentro do processo de desenvolvimento de produtos e serviços em ação colaborativa com as empresas, bem como os conceitos e a evolução do EaD, desenvolvidos por meio da cocriação de valor, a conceituação da qualidade percebida e satisfação em serviços educacionais.

Para levantamento de dados sobre esse tema, utilizou-se do levantamento bibliográfico na busca de artigos, teses e livros nos últimos cinco anos nos portais Proquest, Google Acadêmico, Spell, Web Of Science e Capes que abordam a cocriação de valor e a educação a distância. Foram pesquisadas as palavras alavras-chave: “cocriação e ensino”, no idioma português, e “*cocreation and education*”, em inglês. Ao serem pesquisados os termos de forma isolada, foi possível encontrar uma série de produções acadêmicas, ao serem consultados os dois termos em conjunto foram localizados as que se apresentam na Tabela 1.

Tabela 1- Artigos encontrados nas bases de periódicos.

Portal/Termos pesquisados	Cocreation and education Cocriação e educação a distância
Proquest	517
EBSCO	537
Google Acadêmico	2.510
CAPEL	1.147
SCOPUS	55
Web of Science	21

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Após o levantamento procedeu-se a exclusão dos trabalhos encontrados em duplicidade nas bases de dados, os que não contemplavam a educação superior e os que continham o ensino híbrido, foi feita a filtragem e optou-se pelos que apresentam conteúdos que contribuíram no contexto da presente pesquisa, conforme demonstração no Quadro 1.

Quadro 1- Produção Acadêmica sobre Cocriação de Valor e Ensino Superior.

Autores	Título	Tipo de Produção
Brambilla e Damacena (2012)	Cocriação de valor no ensino superior privado: uma análise etnometodológica com alunos de Administração de uma Universidade do sul do Brasil.	Revista: Administração: Ensino e Pesquisa Rio de Janeiro v. 13 no 3 p. 455–490 jul. ago. set. 2012
Brambilla e Damacena (2012)	Estudo etnometodológico da cocriação de valor no ensino superior privado de administração com base na lógica dominante do serviço em marketing.	REMark - Revista Brasileira de Marketing, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 123-152, set./dez. 2012
Duarte, <i>et al.</i> (2012)	Avaliação para a aprendizagem em educação a distância: uma revisão integrativa de estudos sobre a utilização de rubricas.	II Congresso Internacional TIC e Educação, 2012.
Auniven e Smith (2012)	Value co-creation in online education.	University of Wisconsin-Madison USA. 28th. Annual Conference Distance Teaching and Learning, 2013.
Nick Yip (2012).	Co-creating value in distance education: A Malaysian case study.	ABS Learning and Teaching Conference in association with HEA-BAM and Nottingham Trent University, 2012.
Fagerstrom e Ghinea (2013)	Co-creation of value in higher education: using social network marketing in the recruitment of students.	Journal of Higher Education Policy and Management. Vol. 35, 2013.
Torres <i>et al.</i> (2013)	Construção coletiva do conhecimento: desafios da cocriação no paradigma da complexidade.	Recursos Educacionais Abertos e Redes Sociais: co-aprendizagem e desenvolvimento profissional. PUC Paraná, 2013.
Santos e Lima (2016)	Avaliação da aprendizagem em educação online: co-criação de fundamentos, práticas e dispositivos.	Universidade Aberta Lisboa, Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@D), 2016.
Carvalho (2017)	Cocriação de valor: conceitos e implicações vistos sob a ótica da educação a distância no Brasil.	Tese de Doutorado USP, 2017.
Nunes e Leal (2017)	Educação a Distância sob a Ótica de Discentes do IFTO do Campus de Porto Nacional – TO.	Revista: EaD & Tecnologias Digitais na Educação, Dourados, MS, Jan/Nov 2014 – n° 3, vol. 2, 2017.

Bolzan <i>et al.</i> (2017).	Cocriação do Ensino Superior de Administração suportada pela ferramenta de <i>Design Thinking</i> .	Revista Brasileira de Pesquisa e Marketing, Opinião e Mídia. São Paulo, v. 10, n. 3, p. 266-297, set.-dez. 2017.
Frederica Rossi, Ainurul Rosli, Nick Yip (2017).	<i>Academic engagement as knowledge co-production and implication for impact: evidence form knowledge transfer partnerships.</i>	Journal of Business Research, n. 80, 2017, journal homepage: www.elsevier.com/locate/jbusres
Vieira <i>et al.</i> (2017).	Análise dos efeitos da satisfação, lealdade e confiança na cocriação de valor no ambiente universitário público.	Congresso Internacional de Administração da América Latina. Ponta Grossa, Paraná. 2017.

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

2.1 Cocriação de valor

O termo cocriação tem tomado visibilidade nos últimos anos, seu uso decorreu-se, inicialmente, no mundo dos negócios, com o intuito de demonstrar a inserção de novos produtos/serviços à disposição da sociedade.

Tollo *et al.* (2012) descrevem a cocriação como uma estratégia que as organizações fazem uso para absorverem as exigências dos consumidores ante um mercado em constante evolução, desta forma, as empresas empregam um processo inovador que permite que partes externas a elas, fornecedores, colaboradores, sobretudo expressem suas necessidades em relação a produtos e a serviços ofertados. Neste sentido, existe a geração de valor para as partes envolvidas. Prahalad e Ramaswamy (2004) entendem a cocriação de valor como uma vantagem competitiva para as empresas que a praticam.

Asseveram Camarinha *et al.* (2013) que as organizações precisam voltar suas atenções para os consumidores e reconfigurar seus papéis e a relevância que estes exercem para a evolução dos negócios, pois há uma vastidão de produtos e serviços ofertados no mercado, o consumidor irá escolher aqueles que melhor satisfizer suas necessidades e demonstrar qualidade superior em relação aos demais.

Franco (2012) define cocriação como o processo pelo qual várias pessoas criam ou desenvolvem ideias em conjunto. Segundo o autor, o termo foi criado por Prahalad e Ramaswamy, em um artigo da Harvard Business Review, cujo título era “*Co Opting Customer Competence*”.

A seguir, no Quadro 2, são apresentados alguns conceitos e produções acadêmicas sobre cocriação de valor, identificando seus autores, em ordem cronológica.

Quadro 2- Conceitos e obras sobre cocriação.

Ano	Autores	Obra / Conceito
1986	Von Hippel.	<i>User Innovation</i> : com o intuito de evidenciar a participação dos consumidores na criação de novos produtos e serviços, segundo as necessidades deles.
1996	Pitta, Franzak e Katsanis.	<i>Consumer involvement</i> : as empresas devem tomar conhecimento acerca das necessidades dos clientes, portanto devem ter um forte envolvimento com os clientes no processo de desenvolvimento de novas ideias.
1998	Neale e Corkindale.	<i>Co development</i> : desenvolver novos produtos e serviços conjuntamente.
2000	Prahalad e Ramaswamy.	<i>Co opting customer competence</i> : os clientes são uma nova forma de competência para as empresas, os clientes devem ser atores com participação ativa e cocriadora.
2000	Gruner e Homburg.	<i>Customer interaction</i> : o impacto trazido pela interação entre empresa e cliente durante determinadas fases do processo de desenvolvimento do produto ou serviço.
2003	Chesbrough.	<i>Open innovation</i> : as empresas devem usar tanto ideias internas quanto externas no processo de inovação.
2004	Prahalad e Ramaswamy.	<i>The Future of Competition</i> : o termo passou a ser amplamente empregado na academia e no mundo empresarial, como uma forma de inovação e vantagem competitiva, que ocorre quando há uma relação entre a empresa e pessoas de fora dela, tais como, os fornecedores e principalmente clientes.
2004	Vargo e Lusch.	<i>Evolving to a new dominant logic for marketing</i> : entendem que as empresas devem dar maior ênfase na interação com os clientes, que passam a ser importante recurso para as empresas.
2004	Kristensson, Gustafsson e Archer.	<i>User involvement</i> : buscar a inovação e sucesso a partir do uso das ideias e envolvimento dos clientes.
2005	Von Hippel.	<i>User-led innovation</i> : quando o usuário não foca somente a funcionalidade do produto, mas prevê novas funções e a partir de então torna possível a remodelagem.
2005	Von Hippel.	<i>Customer-active paradigma</i> : o cliente cria um novo produto e transfere para uma empresa fabricante.
2006	Jenkins.	<i>Participatory and convergence culture</i> : cultura diferente onde os consumidores atuam como colaboradores.
2006	De Vries.	<i>Ad hoc innovation</i> : o cliente traz um problema e a solução é construída de forma interativa
2007	Lakhani e Panetta.	<i>The Principles of Distributed Innovation</i> : a maior parte do conhecimento das empresas reside fora dos limites internos das organizações.
2009	O'Hern e Rindfleish.	<i>The emerging logic of customer co-creation</i> : entendem a cocriação como um processo colaborativo para o desenvolvimento de um novo produto.
2010	Ramaswamy e Gouillart.	<i>The Power of Co-Creation: Build it with them to boost growth, productivity and profits</i> : descrevem a necessidade de haver maior envolvimento das empresas com clientes, fornecedores e governos com o intuito de criar valor aos produtos e serviços ofertados.

2010	Zwass.	<i>Co-creation: toward a taxonomy and na integrated perspective: a cocriação é um conjunto de atividades em que os clientes participam desde a concepção até a produção do produto ou serviço.</i>
2011	Wittel <i>et al.</i>	<i>Idea generation: customer co-creation versus traditional Market research techniques: as empresas quando efetuam pesquisas de marketing tratam os clientes como seres isolados e passivos em relação aos seus produtos e serviços, quando na verdade os clientes devem assumir uma posição ativa, colaborando no processo criativo.</i>
2014	Ramaswamy e Ozcan.	<i>The co-creation paradigma: cocriação é a criação de valor em conjunto com stakeholders por meio de plataformas de engajamento.</i>

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Os clientes buscam os produtos ou serviços que melhor atendam suas necessidades, portanto cabe às organizações a criação e o desenvolvimento de produtos ou serviços para atender aquelas necessidades, buscando assim sua permanência e sobrevivência no mercado. A satisfação do cliente deve ser atendida, porém é necessário entender o cliente para poder atender suas necessidades, desejos e satisfazê-lo.

A seguir, no Quadro 3, são apresentadas algumas pesquisas que foram aplicadas em empresas com o objetivo de entender que benefícios o processo de cocriação pode trazer para as empresas.

Quadro 3- Pesquisas sobre cocriação.

Autores	Ano	Pesquisa	Objetivo
Tanev <i>et al.</i>	2010	Quatro sites.	Criação de um modelo que permita a participação de clientes.
Zhang <i>et al.</i>	2011	Trezentas empresas chinesas de segmentos distintos.	Analisar os constructos que viabilizam a cocriação com clientes.
Roggeveen, Tsiros e Grewal	2011	Empresas aéreas.	Analisar quando a cocriação é vantajosa para a empresa e quando não é.
Thuy e Hau	2011	Empresas do setor bancário, saúde e aéreo.	Analisar os fatores positivos no processo de cocriação em serviços personalizados.
Fuller <i>et al.</i>	2012	Empresa Swarovski de jóias.	Avaliar a participação dos consumidores num concurso de desenho de joias.
Yin <i>et al.</i>	2019	Empresas de compartilhamentos de bicicletas da China.	Avaliar a cocriação de valor no serviço de compartilhamento.

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Com o intuito de explicitar o significado do termo cocriação, Prahalad e Ramaswamy (2004) propõem uma comparação do que é cocriação e o que não é cocriação, representada no Quadro 4.

Quadro 4- Diferenças entre o que não é cocriação e o que é cocriação.

O que não é cocriação	O que é cocriação
Foco no cliente: o cliente como soberano.	Criação de forma conjunta, empresa e cliente.
Excesso de cuidado com o cliente, regalias e mimos.	Permitir que o cliente cocrie a experiência de serviço para que possa ter suas necessidades atendidas.
Oferecer promoções em massa, com o intuito de atender as necessidades da indústria.	Definir conjuntamente o problema e buscar soluções.
Transferir atividades da empresa para o cliente, a exemplo do autoatendimento.	Criar um ambiente de experiência, que propicie ao cliente um diálogo ativo, que permita a cocriação. O produto pode ser o mesmo, porém os clientes podem construir experiências diferentes.
Fornecer variedade de produtos.	Fornecer ao cliente uma variedade de experiências.
Segmentos de um único consumidor (monopsônio).	Experiências de um consumidor.
Meticulosa Pesquisa de Mercado.	Experiências de negócios em tempo real.
Experiências encenadas.	Cocriação de experiências personalizadas.
Demanda por produtos e serviços inovadores.	Permitir a inovação em ambientes de experiências, permitindo que haja a cocriação de novas experiências.

Fonte: Autor (2020) adaptado de Ramaswamy e Ozcan (2014).

Prahalad e Ramaswamy (2000) entendem que a cocriação é um paradoxo no mundo corporativo, pois o mercado dispõe de vasta gama de produtos e serviços à disposição dos clientes. Os autores afirmam que os clientes são mais ativos na atualidade que no passado, pois existe, atualmente, uma mudança no comportamento dos clientes, que buscam por informações acerca das empresas, tendo como fonte outros clientes, redes sociais, internet etc., por outro lado, as empresas, ainda no modelo tradicional, buscam de forma unilateral a produção de produtos ou serviços para seus clientes.

Neste contexto, Prahalad e Ramaswamy (2004) descrevem que, no formato tradicional, as empresas criam valor, desenvolvem seus produtos e serviços, enquanto o cliente, simplesmente, faz a aquisição por um valor monetário, tendo participação passiva no processo produtivo.

A Figura 2 demonstra o formato tradicional de empresas no mercado, onde a empresa cria e desenvolve um produto ou serviço e a troca, de forma simples, ocorre quando o consumidor paga um valor monetário.

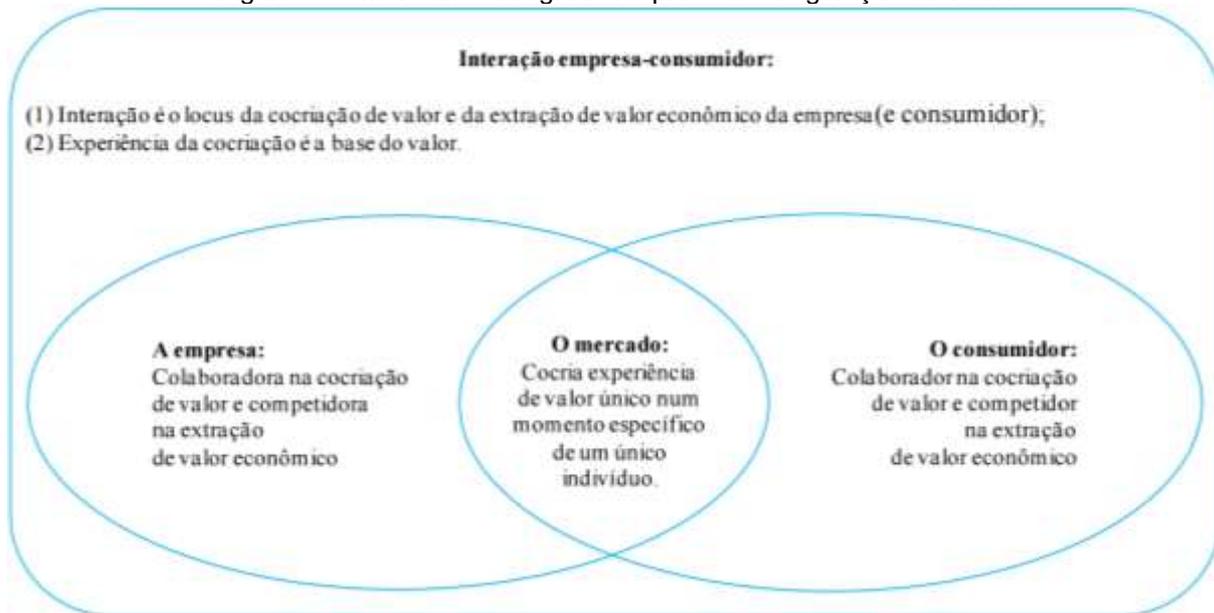
Figura 2- Formato tradicional das organizações no mercado.



Fonte: Phahalad e Ramaswamy (2004).

O novo modelo que surgiu passa a perceber o cliente com participação ativa, como colocam Troccoli e Altaf (2012), os quais descrevem que nesse processo existe a participação mútua entre empresas e consumidores, gerando a criação de valor, na qual o cliente tem a possibilidade de escolher e contribuir, conforme demonstrado na Figura 3.

Figura 3- O mercado é integrado no processo de geração de valor.



Fonte: Prahalad; Ramawamy (2004).

Nambisan e Baron (2009) descrevem que o cliente pode desempenhar três papéis neste novo modelo, segundo a fase do processo de desenvolvimento do produto, como exemplificado no Quadro 5.

- O cliente como Recurso: na fase de ideação do produto, as empresas se apropriam do cliente como fonte de inovação;
- O cliente como Cocriador, na fase de *design* e desenvolvimento, o cliente é envolvido em uma ampla gama de tarefas de *design* e desenvolvimento do produto, os clientes passam a ter um envolvimento com as equipes internas das empresas;
- O cliente como Usuário, na fase de teste do produto ou serviço, quando ele passa a testar o produto ou serviço, auxiliando a fase de suporte técnico.

Quadro 5- Papéis do cliente no Processo de Desenvolvimento de Produto.

Papel do Cliente	Fases do PDP	Questões chave/Desafios Gerenciais
Recurso	Ideação	<ul style="list-style-type: none"> - Apropriação do cliente como fonte de inovação; - Seleção do cliente inovador; - Necessidade de variedade de incentivos para o cliente; - Estrutura para capturar conhecimentos do cliente; - Diferentes papéis dos clientes reais e potenciais.
Cocriação	Design e Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> - Envolvimento em uma ampla gama de tarefa de design e desenvolvimento; - Natureza do contexto de desenvolvimento de produtos: indústria/consumidor; - Maior entrosamento com as equipes internas de desenvolvimento; - Gerenciar a incerteza de participação no projeto;

		Reforçar o conhecimento dos clientes sobre o produto ou tecnologia;
Usuário	Teste de produto	- Atividade de tempo muito limitado; - Garantir a diversidade dos clientes;
Usuário	Suporte de produto	- Atividade sempre em andamento; - Estrutura para interações cliente-cliente.

Fonte: Nambisam (2002. p.395).

Quando existe a interação entre cliente e empresa surge a experiência da cocriação, pois a empresa sai de sua zona de conforto e passa a interagir com pessoas externas a ela. As experiências, críticas e sugestões dos clientes se transformam em informações valiosas para as empresas na formatação de novos produtos e serviços. Assim, fica evidente que o cliente deve ser instado a participar de todas as fases do desenvolvimento do produto ou serviço, de forma colaborativa, deixando de ter uma participação passiva.

Com isso, Prahalad e Ramaswamy (2004) sugerem que a interação entre consumidores e empresas deve focar a geração de valor, as competências dos consumidores devem ser usadas em prol de melhores resultados para as empresas. Para que isto ocorra, é necessário que as empresas estejam dispostas a dialogar com seus clientes; mobilizar comunidades de clientes, a exemplo das redes sociais que têm grande amplitude para disseminar informações; gerir as diferenças entre clientes, entendendo que cada cliente é um cliente, cada qual com suas diferenças, as quais não podem ser ignoradas e por fim possuir a capacidade de cocriar experiências personalizadas, percebendo os pontos que são mais importantes nos produtos ou serviços que os clientes receberão.

Segundo Saraceni (2015), a cocriação faz emergir a vantagem competitiva para as organizações, pois o envolvimento dos clientes traz a oportunidade de solucionar problemas, a interação entre as partes envolvidas irrompe em experiências que vão desde a ideação de novos produto/serviço ou melhorias nos existentes, propiciando a agregação de valor e fortalecendo o relacionamento.

Cocriação interativa

A cocriação interativa ou em rede é definida por Franco (2012) como sendo o processo em que a entrada e os temas são abertos, inexistência de um desfecho esperado, sem regras ou métodos pré-estabelecidos, com estrutura distribuída e com

dinâmica de completa interação. Estes são considerados pelo autor como os cinco princípios da cocriação interativa:

1- Entrada e temas abertos: qualquer pessoa pode entrar e propor qualquer tema. Podem ser propostos desafios ou listados temas, sem prejuízo para o surgimento de novos temas, promovendo a inovação.

2- Desfecho aberto: não existe um resultado esperado a ser atingido, é criação, intermitente e imprevisível, não tem hora para início nem fim.

3- Processo *free*: sem metodologias pré-definidas, cocriação é distribuída: não existe hierarquia, todos devem interagir da mesma forma independente de cargo.

4- Estrutura distribuída: todos interagem em condições de igualdade.

5- Dinâmica interativa: todos têm liberdade para praticar a interação, sem regras. A cocriação é baseada na interação, não somente na participação entre os envolvidos.

Neste contexto, o autor coloca que a cocriação sempre esteve presente desde que houve vida em sociedade, pois o ser humano é resultado da cocriação do ponto de vista biológico e cultural, a cocriação, portanto, é um fenômeno existente a partir da interação social.

Franco (2012) afirma ainda que a cocriação será evidenciada à medida que o mercado se torna mais social, portanto, ela também, faz parte dos negócios. A cocriação está presente em todas as atividades humanas, principalmente na educação e na pesquisa, o que o autor denomina de multidiversidade, as novas ideias serão transformadas em projetos (*design thinking*). “Lugares de cocriação tendem a proliferar nas cidades, assim a multiversidade emergirá à medida que florescerem experiências globais na cidade-rede”.

No entanto, a cocriação não pode existir sem rede, pois ela não pode ser entendida como uma junção arbitrária de indivíduos, que são obrigados a seguir metodologias pré-estabelecidas e ainda sujeitos a premiações. Cocriação deve ser entendida como resultado da interação, que significa, adaptação mútua continuada, de imitação e de verdadeira colaboração.

Franco (2012) alega também que não existe cocriação interativa quando as empresas apenas consultam seus *stakeholders*, ele afirma que é urgente a reinvenção do conceito de cocriação que deve ser interativa. Relacionando o ensino à cocriação, ressalta que o ensino é um processo de reprodução, aprender não é saber reproduzir conteúdo, aprender é inventar e envolve novas ideias. O autor ressalta que a rede

social deve ser considerada um processo de criação coletiva gerando, portanto, a cocriação.

Em relação ao espaço para cocriação interativa, Franco (2012) denomina de campos de reprodução e campos de criação. Os chamados campos de reprodução, são representados por empresas que buscam trilhar por caminhos previamente traçados, com fluxos de operações pré-determinados, impossibilitando o surgimento de novas ideias. Já os campos de criação propõem a interação entre as partes envolvidas, alterando os formatos preexistentes, permitindo a interação e a inovação, seja no fluxo de processos, ou no surgimento de novos produtos e serviços. Esse campo de criação pode ser um espaço físico ou virtual que ofereça liberdade para que as pessoas possam exercitar a cocriação.

Segundo Dias (2013), as organizações são instrumentos que os homens utilizam para desenvolver determinadas tarefas, que não poderiam ser feitas por indivíduos de forma isolada. As organizações representam as subculturas da sociedade e por sua vez criam, em conformidade as suas características, a cultura organizacional, que é definida como o conjunto de valores, crenças, ideologias, hábitos, costumes e normas compartilhadas pelos indivíduos numa organização e que estabelecem uma interação social e padrões de comportamentos a serem seguidos.

Assim, Franco (2012) ressalta que num ambiente desses a impressão que se mostra a princípio é que as ideias não se renovam, pois, o ambiente é propício apenas para a reprodução e não para a criação. Os campos de reprodução preveem a gestão por comando e controle, motivo pelo qual as empresas devem buscar a inovação não com o público interno, mas com o público externo. Para que seja possível a cocriação interativa, é necessária a criação de um campo de cocriação. Na visão de McLuhan (1975), a inovação está intimamente ligada com o ambiente, não com a tecnologia. Assim, o ambiente para a cocriação interativa pode acontecer em espaço físico ou virtual.

Segundo Franco (2012), promover um ambiente de cocriação não é tarefa difícil, basta que as organizações evitem o que o autor denomina de cinco tentações:

- 1 - Resistir à tentação de erigir ou de aderir a um grupo que faça a distinção dos *stakeholders* internos e os externos. Neste sentido o autor salienta que, as empresas ao aderirem ao processo de cocriação, não devem estar focadas apenas nas contribuições dos *stakeholders* internos, pois se assim ocorrer, não haverá um processo legítimo de cocriação livre, as ideias não devem ficar somente no ambiente

interno, isso demonstra vulnerabilidade, pois estas estarão sob o comando e controle interno. As empresas devem abolir qualquer tipo de fronteira que limite as ações dos *stakeholders* internos e dos externos, deve haver incentivo para a abertura para que as ideias não evoluam somente do que já se conhece previamente, mas sim que elas sejam produto das regiões desconhecidas, dos *stakeholders* externos.

2 – Resistir à tentação de buscar um resultado previamente conhecido. As empresas que praticam o processo de cocriação estão abertas para que os resultados sejam diferentes daqueles que são conhecidos de antemão. Os resultados provenientes da interação dos *stakeholders* internos e externos buscam um desfecho imprevisível.

3 - Resistir à tentação de estabelecer metodologias. Aqui o autor salienta que deve haver a liberdade de criar, os participantes não devem ser reféns de manuais e metodologias já existentes. A criação deve estar imune a fórmulas e metodologias previamente estabelecidas, pois a inovação não segue um roteiro, ela surge espontaneamente.

4 – Resistir à tentação docente. O autor afirma que ninguém cria porque houve uma exigência para criar, ninguém cria porque foi ensinado por alguém a criar. As empresas devem entender que o processo de criação deve ser livre, as pessoas precisam usufruir da liberdade para que as ideias possam emergir.

5 – Resistir à tentação de criar um ambiente com muita participação e pouca interação. Neste sentido o autor afirma que é imprescindível que se estabeleça a distinção entre participação e interação. A participação consiste no processo de trazer pessoas para que integrem um processo de cocriação, contudo a participação parte de metodologias pré-estabelecidas. Um processo em que o foco seja meramente participativo há ênfase na escolha das melhores pessoas, que possam trazer as melhores ideias, contudo isso não permite a cocriação interativa. Já a interação entre as partes envolvidas, explora não somente as boas ideias, mas todas as ideias, pois estar unidas a outras ideias podem gerar produtos ou serviços inovadores.

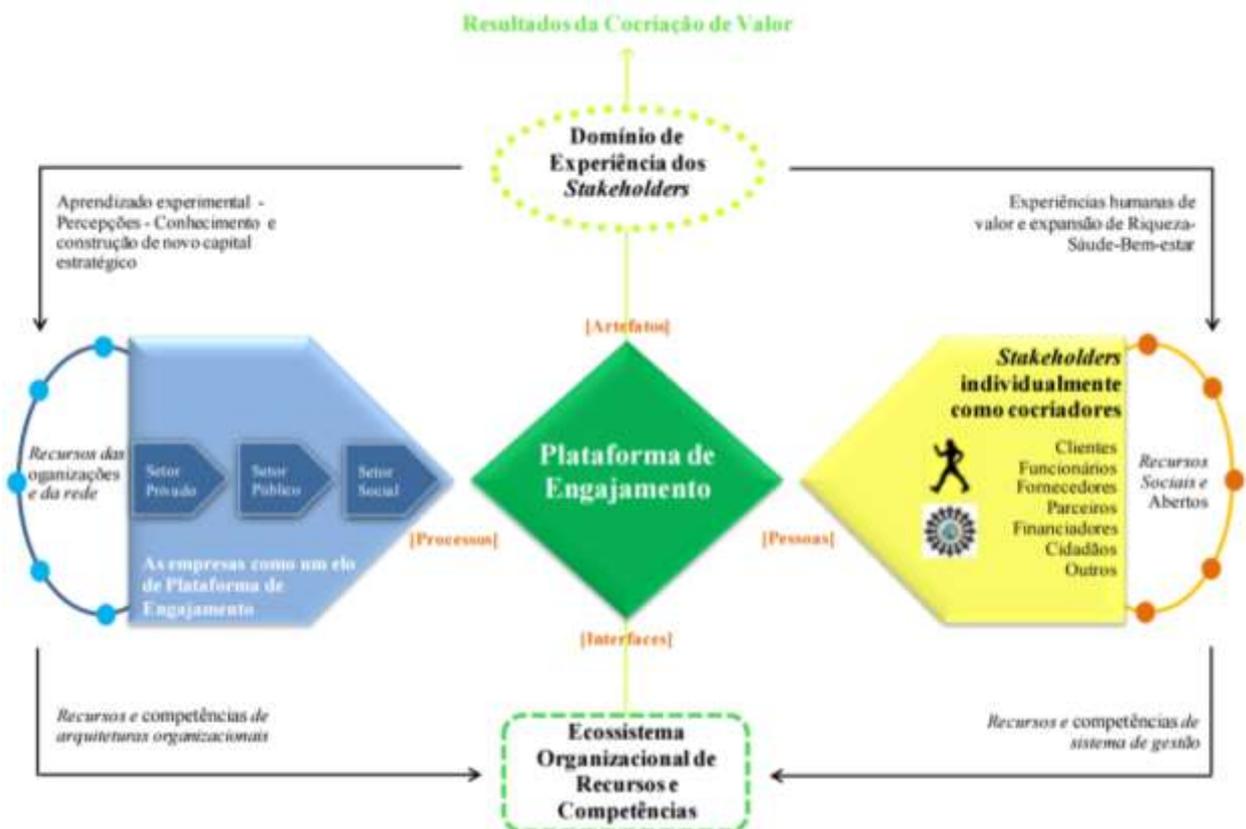
Em decorrência da grande variedade de produtos, Prahalad e Ramaswamy (2004) relatam que as empresas, não conseguem garantir sua lucratividade,

necessitando encontrar uma nova forma de criar valor, portanto precisam da criatividade e da inovação, o que eles definem como cocriação de valor. Para Hamel e Prahalad (2003), a inovação e o uso da cocriação de valor geram a vantagem competitiva da empresa, contudo as empresas devem propiciar o engajamento dos atores internos e externos para o sucesso do processo cocriativo.

2.2 Plataformas de engajamento de cocriação

Ramaswamy e Ozcan (2014) definem engajamento como sendo o envolvimento mais intenso que as partes interessadas têm no processo de cocriação de valor. As empresas, independentemente do seu estágio, devem ser projetadas como um eixo conector de plataformas de engajamento, pois elas agregam pessoas, processos, artefatos e interfaces, podendo criar valor aos *stakeholders*, como se demonstra na Figura 4.

Figura 4- Cocriação de valor em uma plataforma de engajamento.



Fonte: Ramaswamy; Ozcan (2014)

A Figura 4 indica que existe o engajamento entre as organizações (sejam do setor público, privado ou setor social), que representam os recursos das organizações e redes, bem como os *stakeholders* (clientes, funcionários, fornecedores, parceiros, financiadores, cidadãos e outros), que representam os recursos sociais e abertos. Desta forma, a plataforma de engajamento propicia a cocriação de valor. As organizações podem ter a opção de ir em direção aos *stakeholders* e vice-versa. Ambos estão inseridos no ecossistema de capacidades de arquiteturas empresariais, aprendizagem experimental, conhecimento e criação de novo capital estratégico, capacidades de sistemas de gestão, experiências humanas e expansão de riqueza de bem-estar.

Na visão de Ramaswamy e Ozcan (2014), as plataformas de engajamento têm a função de unir pessoas, processos, interfaces e artefatos que possibilitem um ambiente de interação com o intuito de gerar a cocriação com resultados satisfatórios para todos os envolvidos; aproveitar as experiências da coletividade e construir ecossistemas de competências em conjunto com outras empresas, propiciando melhores condições para a sociedade, riqueza e desenvolvimento econômico para as organizações.

Segundo os autores, as plataformas de engajamento, ao unir os atores envolvidos no processo, trazem como resultado a possibilidade de cada um se comprometer e expressar sua disposição. A estrutura do engajamento deve expressar os processos que foram executados coletivamente, enquanto o ambiente deve possibilitar a interação e intensificação de atitudes com o intuito de gerar a cocriação e promover resultados significativos.

2.3 Construção de Competências Cocriativas

Com o intuito de propiciar um ambiente cocriativo, as empresas devem elaborar e praticar ações para que os ambientes sejam transformados de participativos para interativos, promovendo a liberdade para que os *stakeholders* internos e externos tenham liberdade para a cocriação.

Ramswamy e Ozcan (2014) descrevem a necessidade da construção das competências cocriativas em uma organização, pois cabe a elas propiciar ambientes que fomentem a interação, a partir de agrupamentos que tenham por base o valor atribuído pelos *stakeholders* aos resultados das experiências cocriadas, contudo

entende-se que as experiências individuais acabam por fazer parte das comunidades às quais cada indivíduo pertence, cada qual com suas experiências sociais, profissionais, naturais e cívicas. As organizações representam o papel de ecossistema inovador, que acaba por fazer uso das capacidades cocriativas das comunidades, porém é preciso que sejam construídas as competências cocriativas.

Os autores denominam de princípios da construção de competências cocriativas e as classificam em quatro princípios, que são: a inclusividade, generatividade, hiperblindagem e evolucionariedade. Ao aplicarem os quatro princípios, as organizações constroem uma arquitetura estratégica das plataformas voltadas para a cocriação de valor.

A inclusividade representa a capacidade inclusiva de todos os atores interessados e que possam trazer contribuições, contudo a participação deve ser espontânea, sem caráter coercitivo; deve-se entender as diferenças individuais e entender que estas são complementares e colaboram para o processo cocriativo. A partir da participação individual, concebe-se a possibilidade de criar os esforços coletivos capazes de trazer soluções para problemas que atendam às necessidades coletivas e conseqüentemente às individuais, todos os envolvidos possuem a liberdade de exercer influências sobre os resultados, em suma, a inclusividade dos interessados traz a solução para problemas coletivos a partir dos engajamentos individuais. Com isso, a heterogeneidade dos participantes garante a complementaridade e traz resultados cocriativos para as empresas.

Em relação à generatividade, Ramaswamy e Ozcan (2014) definem como sendo as capacidades técnicas, sociais e organizacionais provenientes das interações individuais que promovem com maior facilidade a geração de resultados potenciais de valor para os indivíduos envolvidos.

Os autores relatam que a hiperblindagem do ecossistema de competências é a junção das capacidades em redes que estão presentes nos ambientes interativos nas organizações e com os *stakeholders*. Cada vez que uma nova tecnologia de informação e comunicação se apresenta e se conecta em redes, cabe à hiperblindagem o estabelecimento de novas conexões que sejam capazes de gerar novas capacidades para o ecossistema e que permita a possibilidade de facilitar as interações entre os participantes.

Ao tratar da evolucionariedade, os autores Ramaswamy e Ozcan (2014) discorrem sobre a capacidade de a partir dos componentes individuais, os

ecossistemas serem capazes de criar agrupamentos que permitam as interações entre todos os componentes que o compõem. Estes agrupamentos devem focar na possibilidade de fazer modificações, a partir das interações entre os vários atores envolvidos, portanto para esses autores a evolucionariedade é a capacidade de resolver um problema a partir de um agrupamento de pessoas.

“A capacidade de gerir empresas cocriativas em todos os aspectos da organização e em seu ecossistema é uma função direta das capacidades cocriativas dos sistemas de gestão” (RAMASWAMY; OSZAN, 2014, p. 94).

2.3.1 Sistema de gestão cocriativa

Ramaswamy e Ozcan (2014) explicam que quando as organizações permitem o processo cocriativo, elas descentralizam a gestão, portanto praticam a descentralização considerada democrática, pois passam a permitir que haja interações entre indivíduos, quer seja dentro ou fora da empresa, tais como clientes, fornecedores ou outras empresas. Aos que se referem de dentro das empresas, pensam nas plataformas de engajamento que buscam as experiências de cocriação para levar valor aos clientes.

As empresas cocriativas devem criar um sistema que seja capaz de permitir que os indivíduos sejam participantes no desenvolvimento de produtos e serviços, tomando por base as suas experiências cocriativas, contudo para que haja o desenvolvimento de um sistema favorável à cocriação, as empresas devem praticar uma série de atividades, como: contato com clientes, criação da marca, gestão dos canais, relação com fornecedores, gestão da logística, desenvolvimento de novos produtos e serviços, gestão das operações internas, planejamento de estratégias, gestão de talentos, gestão e controle do risco e gestão de desempenho (RAMASWAMY, OZCAN, 2014).

Mesmo com todos os esforços das empresas em buscarem ter o foco nos clientes, os autores asseveram que ainda existem empresas cujos gestores e clientes continuam sem uma conexão efetiva, pois nem sempre os gestores destas empresas têm a oportunidade de buscar entender como os clientes se sentem em relação aos produtos e serviços ofertados. Via de regra, os gestores do alto escalão estão mais distantes dos clientes sendo, aqueles que mantêm maior proximidade com a clientela são os funcionários que estão na linha de frente das organizações, portanto são

aqueles que têm maior entendimento das suas necessidades e desejos. Cabe às empresas promoverem o engajamento dos funcionários da linha de frente para o processo de cocriação de valor aos clientes.

O pensamento cocriativo dentro das organizações pode ter o foco, simplesmente, baseado no aumento da colaboração entre as diversas áreas das empresas ou na redução dos custos. Ramaswamy e Ozcan (2014) percebem que quando existem interações entre pessoas, consideradas hierarquicamente inferiores nas empresas, isso possibilita a identificação para solução de problemas das rotinas diárias, pois estes vivenciam e contornam problemas, muitas vezes distantes dos cargos mais elevados, então conclui-se que incentivar as interações entre os diversos níveis e áreas das empresas é uma forma de solucionar problemas e fornecer produtos e serviços que atendam às expectativas dos clientes.

Os autores afirmam ainda que, uma estratégia de cocriação não deve ficar somente sob a responsabilidade dos gestores, esta deve ter o engajamento dos colaboradores das organizações em todos os níveis e também dos clientes, pois todos juntos formularão soluções interativas para determinados problemas.

Na visão de Ramaswamy e Ozcan (2014), a gestão cocriativa necessita entender que deve haver o engajamento dos gestores, funcionários, independentemente do cargo ocupado, da visão dos clientes, fornecedores e outras empresas, pois todos poderão fornecer subsídios, a partir das suas experiências, para solução de problemas, criação ou melhoria de produtos ou serviços já existentes. No entanto, os ambientes, que favorecem o contato com os clientes são, sem sombra de dúvidas, um dos melhores canais para entender como são as experiências dos clientes em relação ao que as empresas comercializam. A possibilidade de interação entre pessoas de fora e das diversas hierarquias de dentro da empresa pode gerar parcerias eficazes que conduzam a processos cocriativos, em que tanto a empresa, funcionários, sobretudo, os clientes saem ganhando.

Desta maneira, a cocriação pode ser entendida como um processo de inovação, pois esta atividade é vista como fato que é disruptivo, que muda o curso daquilo que já está consolidado e para que isto ocorra já se configuram alguns modelos para sua ocorrência.

2.4 Modelos de Cocriação de Valor

Möller, Rajala e Westerlund (2007) apresentam um modelo de cocriação de valor em serviços, que vai além de somente da criação de valor, pois aborda as possibilidades de alterações e inovações no setor de serviços. Na visão dos autores, a cocriação é fundamental no processo de alterar ou criar novos serviços, porém tais mudanças dependerão do valor percebido pelas empresas e pelos clientes, o resultado será favorável para ambos quando houver consenso entre os atores, quando então existirá a inovação, seja ela de processo ou de produto.

Ainda com Möller, Rajala e Westerlund (2007), estes, ao tratarem do modelo de cocriação, alertam para a possibilidade de que as alterações propostas ou novos produtos/serviços gerem efeitos positivos ou negativos, tanto para as organizações quanto para os consumidores. O modelo, apresentado pelos autores, consolida as interações das estratégias dos clientes com as estratégias das empresas, como demonstrado no Quadro 6.

Quadro 6- Interações para cocriação de valor.

		Estratégia do ofertante		
		Serviço consolidado	Inovação incremental no serviço	Inovação radical no serviço
Estratégia do cliente	Serviço consolidado	Equilibrada ¹	Orientada ao ² ofertante	Inviável ³
	Inovação incremental no serviço	Orientada ao ⁴ cliente	Equilibrada ⁵	Orientada ao ⁶ ofertante
	Inovação radical no serviço	Inviável ⁷	Orientada ao ⁸ cliente	Equilibrada ⁹

Fonte: Adaptado de Möeller, Rajala e Westerlund (2007).

As estratégias dos clientes e ofertantes são divididas em: serviço consolidado, inovação incremental no serviço e inovação radical no serviço; a intersecção entre as estratégias dos clientes e dos ofertantes apresentam nove distintas possibilidades.

O serviço consolidado está vinculado a um ambiente extremamente competitivo, em que as empresas são obrigadas a manterem o foco na eficiência operacional oferecida. Se por um lado a inovação incremental em serviços toma por

base utilizar o mesmo serviço, porém adicionando novo valor que propicie soluções que o atual serviço não atenda, contudo há esforço por parte das organizações, sobretudo em investimentos financeiros e ainda há a adaptação dos clientes e da própria organização. Por outro lado, a inovação radical é a possibilidade de ofertar um serviço novo, contudo existem riscos financeiros envolvidos, gastos com planejamento e desenvolvimento e ainda o risco da aceitação do novo serviço pelo cliente.

Das interações entre as estratégias dos clientes e dos ofertantes surgem as nove possibilidades, como ficou demonstrado, no quadro 6. A figura representa as possíveis relações existentes entre clientes e ofertantes, é possível perceber que somente haverá interações bem-sucedidas para ambos os atores, quando as empresas perceberem as estratégias de criação de valor das duas partes. Neste sentido, a figura demonstra que não é possível que haja a cocriação de valor quando ocorrer um grande distanciamento entre as estratégias utilizadas pelos produtores e consumidores, a exemplo das células 3 e 7.

Somente haverá a possibilidade de cocriação de valor para ambos, quando houver a interação entre o ofertante e o cliente, são portanto três as possibilidades:

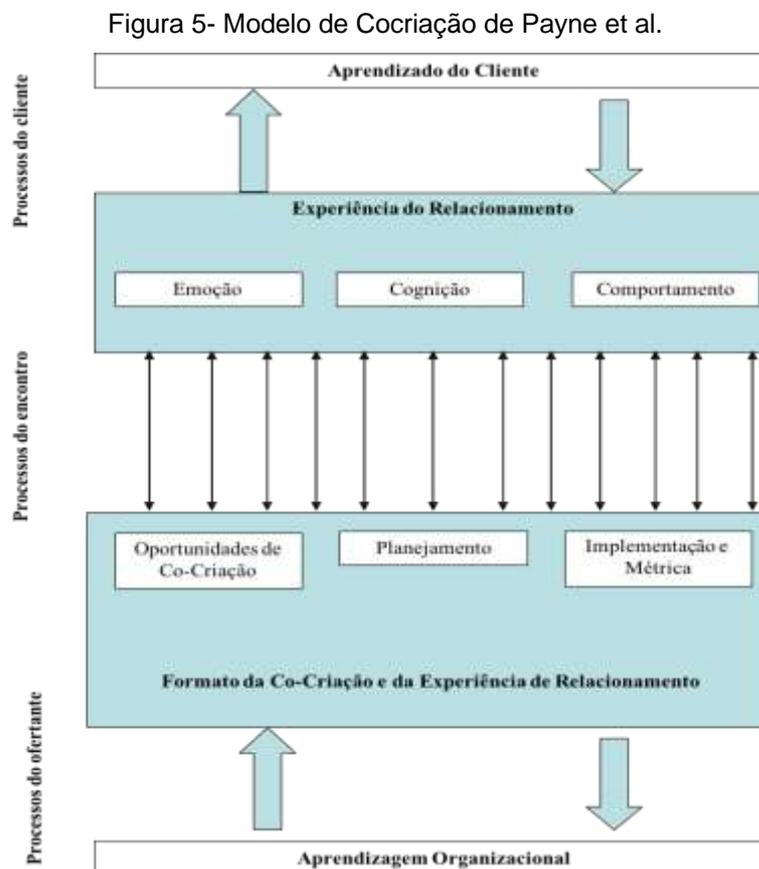
Possibilidade 1: a estratégia orientada ao ofertante demonstrada pelas células 2 e 6, apresenta o resultado de relacionamentos distantes com os clientes, cujo foco é meramente baseado na eficiência operacional, oriunda de uma inovação radical ou incremental.

Possibilidade 2: a estratégia orientada ao cliente, representada pelas células 4 e 8, apresenta-se em desequilíbrio, pois as aspirações dos clientes excedem às inovações incrementais entregues pelos ofertantes, sendo assim os clientes podem buscar satisfazer suas necessidades em empresas concorrentes.

Possibilidade 3: a estratégia resultante dos interesses dos clientes e ofertantes, representada pelas células 1, 5 e 9, mostra-se como equilibrada, pois é a situação em que existe a coesão de interesses, trazendo a cocriação de valor para ambos, que buscam por serviços consolidados, por inovações tanto incrementais quanto radicais nos serviços oferecidos.

Möller, Rajala e Westerland (2007) enfatizam neste modelo que as interações entre ofertantes e clientes devem convergir entre si, sendo que os clientes apresentam suas competências necessárias para fazer uso dos serviços oferecidos pelas empresas ofertantes e as empresas devem ter competências para ofertar serviços que sejam capazes de atender às necessidades dos clientes.

Outro modelo que foca a relação entre a empresa e o consumidor foi desenvolvido por Payne *et al.* (2008), que focam três componentes, conforme demonstra a Figura 5. O modelo de cocriação de valor está dividido em processos, que envolvem pessoas e empresas que, na visão dos autores, formam uma rede em que estão presentes as trocas de experiências entre os atores envolvidos. Nessa concepção existem três componentes importantes nos processos: criação de valor ao cliente, criação de valor do ofertante e processo de encontro.



Fonte: Payne *et al.* (2008).

- **Processos do Cliente:** é o processo de criação de valor ao cliente, em que estão as experiências individuais vividas pelos consumidores. Constitui-se de uma série de atividades que o consumidor realiza para atingir um determinado objetivo.

Neste contexto, fazem parte as comunidades de consumidores, interações, participação no desenvolvimento de *design* e inovações. Em função das experiências individuais, as habilidades dos consumidores de cocriação são desenvolvidas.

- Processos do Ofertante: é o processo de criação de valor do ofertante, onde se evidenciam como as empresas se relacionam com seus fornecedores. São as atividades que os fornecedores desenvolvem para gestão do negócio e relacionamento com os *stakeholders* e clientes.

- Processo do Encontro: ações voltadas que permitam encontros entre empresa e consumidores. Aqui ocorrem as interações entre os consumidores e fornecedores, os encontros podem ser: de comunicação (diálogos); de uso (relacionado ao uso dos serviços) e de serviço (interação entre o prestador e cliente, como por exemplo, atividades de *call center*.

Os autores descrevem que no processo de encontro estão as interações experimentadas entre as empresas e os clientes, tais interações podem ter sido iniciadas por qualquer uma das partes envolvidas, nas quais ocorrem as experiências relacionais em decorrência de dois enfoques chamados de abordagem do processamento da informação e abordagem experimental.

Destaca-se neste parâmetro, que a abordagem do processamento da informação envolve o julgamento do cliente em relação aos benefícios e sacrifícios que o produto/serviço trará, sem deixar de lado as experiências vividas no passado, fatores que possibilitarão a tomada de decisão sobre a aquisição ou não. Já a abordagem experimental, segundo os autores, tem foco no simbolismo que o produto/serviço trará, pois o que importa é a emoção que o objeto do desejo proporcionará e não o objeto em si.

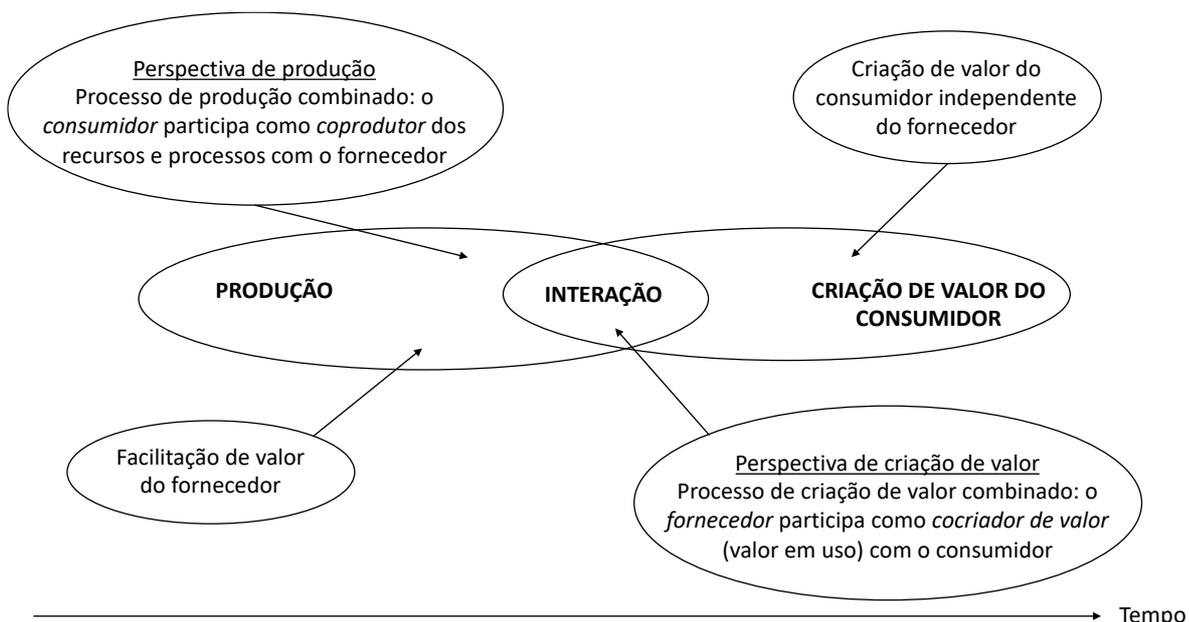
Payne *et al.* (2008) asseveram que a cocriação é para as organizações uma fonte estratégica de oportunidades, pois os consumidores trazem consigo a possibilidade de compartilhar suas experiências em relação aos produtos/serviços de uma organização ou dos concorrentes. A partir do conhecimento das experiências dos consumidores, as empresas podem gerar estratégias, tais como criar produtos/serviços que atendam às aspirações da sociedade, minimizar erros de concepção de produtos/serviços, fortalecer a marca, pois esta pode gerar influências

nas percepções dos clientes, usar meios de comunicação adequados que fortaleçam o conhecimento dos produtos/serviços e marcas, a exemplo das ações via internet. A empresa tem o papel fundamental de trazer condições para que o processo de cocriação de valor seja válido, para tanto a empresa deve conhecer as expectativas do consumidor.

O modelo de criação de valor, proposto por Grönroos (2011), estabelece que a criação de valor é resultado dos recursos oferecidos pelas empresas e outros recursos que se encontram no autosserviço, cabendo à empresa promover a criação de valor aos consumidores. Segundo o autor, a empresa tem a incumbência de ser a facilitadora de criar valor aos seus clientes, estes por sua vez exercem a função de influenciar as empresas, portanto ambos, empresa e consumidores exercem a cocriação. O autor defende a ideia de que a interação é que possibilita o processo cocriativo.

Grönroos (2011) descreve que as empresas exercem papel importante no processo de cocriação, pois todos os empregados envolvidos devem ter o conhecimento sobre quais são as expectativas dos consumidores, para que haja uma completa interação entre empresa e consumidores. A Figura 6 demonstra as funções das empresas e dos consumidores no processo de cocriação.

Figura 6- Modelo de cocriação de Grönroos.

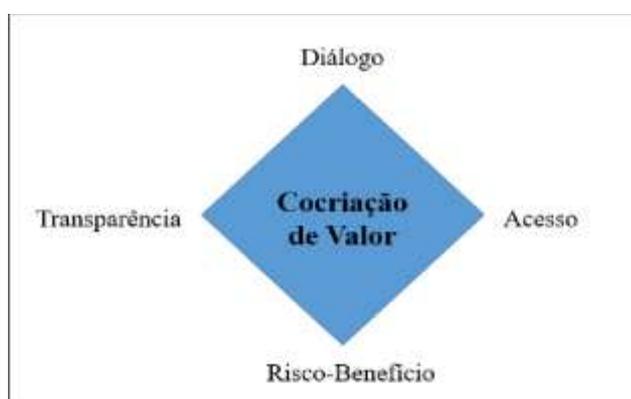


Fonte: Adaptado de Grönroos (2011).

O modelo de Grönroos (2011) deixa evidente os papéis da empresa e dos consumidores, sendo que à empresa cabe a atividade de produção (atividades relacionadas aos recursos produtivos e fornecedores), enquanto ao consumidor cabe o papel de criação de valor, a interação entre ambos gera a cocriação de valor.

É essencial que as empresas estejam preparadas para receber a participação dos clientes. Prahalad e Ramaswamy (2014) apresentam o modelo de ambiente apropriado para receber a participação do consumidor pelas empresas: Modelo DART, fundamentado em quatro pilares: diálogo, acesso, risco-benefício e transparência, conforme demonstra a Figura 7.

Figura 7- Modelo DART.



Fonte: Prahalad e Ramaswamy (2014).

O diálogo entre as partes é a troca de conhecimento, apresentando problemas e soluções, para tanto é primordial que haja acesso às informações necessárias. Conseqüentemente, o acesso às informações é essencial para estimular e validar o diálogo. O risco-benefício é a capacidade de o consumidor perceber os riscos e benefícios que terão na participação interativa com as empresas. Logo, o último pilar do modelo é a transparência que deve existir nas relações empresa/consumidor. Assim, as informações prestadas pelas empresas devem ter clareza e objetividade permitindo que os consumidores possam tomar as decisões mais assertivas.

Donato (2017) apresenta as possibilidades de combinação dos componentes do modelo DART e seus resultados possíveis, que são evidenciadas no Quadro 7.

Quadro 7- Combinação dos Componentes DART.

Possibilidades de combinação	Resultados possíveis
A + T + D	Acesso, Transparência e Diálogo = engajamento dos clientes buscando melhores soluções no processo de cocriação.
A + T	Acesso e Transparência = maior capacidade de refletir sobre as informações.
D + T	Diálogo e Transparência = geração de debates entre os envolvidos.
A + D	Acesso e Diálogo = agrupar pessoas para maior interação entre os envolvidos.
T + A	Transparência e Acesso = geração de confiança entre os envolvidos.
D + A + R + T	Diálogo, Acesso, Avaliação Risco/Benefício e Transparência = cooperação e construção de experiências.

Fonte: Elaborado pelo autor baseado em Donato (2017).

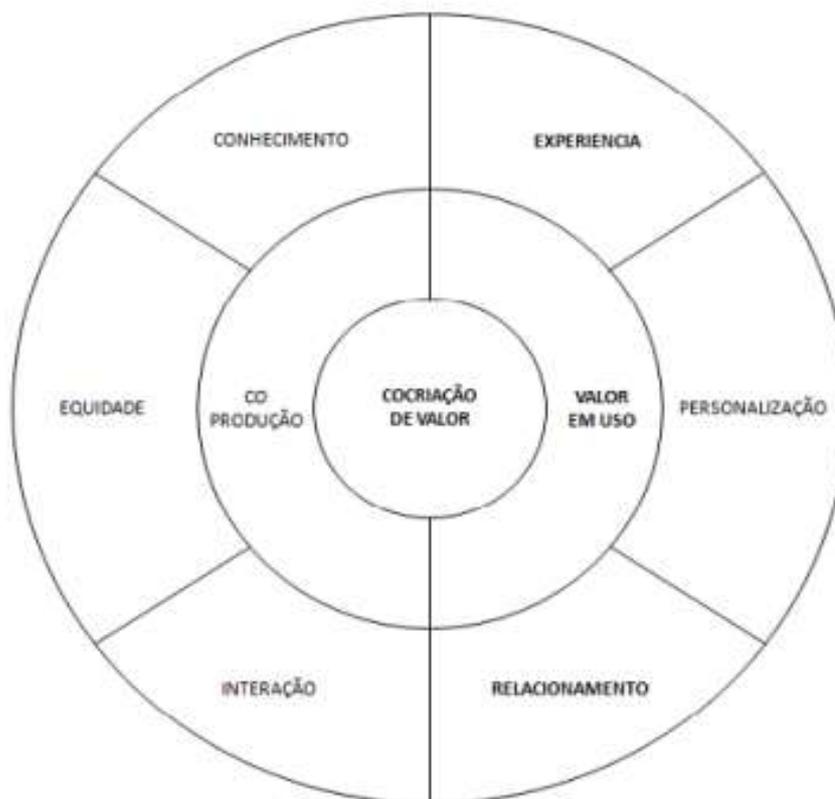
O modelo DART de cocriação tem como premissa que seus componentes combinados propiciem resultados satisfatórios para as organizações, pois a junção de experiências, interações, plataformas de engajamento e redes de relações terão como resultado a cocriação de valor.

Ramaswamy e Ozcan (2016) descrevem um processo de cocriação da Unilever, em 2009, quando a empresa no intuito de criar novos produtos para solucionar diferentes tipos de problema para os cabelos, convidou sete cabeleireiros renomados e no final do processo apresentou o novo produto cocriado ao público externo, tais produtos cocriados geraram a linha Sunsilk.

Ranjan e Read (2016) ao abordarem o tema cocriação de valor deram ênfase ao cliente, quando este não necessita possuir um determinado produto ou serviço, mas sua experiência no contato com ele pode gerar uma experiência duradoura entre as partes envolvidas, é o chamado *Value in Use* – Valor em Uso (VIU). O interesse pelo produto ou serviço pelo cliente ocorre quando a empresa oferece algo que tenha um diferencial sobre os demais existentes.

Segundo os autores, os clientes percebem o valor de um produto ou serviço quando existe interação com a empresa ofertante, o valor em uso extrapola a coprodução de um produto, ele demonstra as experiências e o relacionamento dos clientes com as empresas. O modelo de cocriação proposto por Ranjan e Read (2016) traz os elementos necessários para a cocriação de valor como apresentado na Figura 8.

Figura 8- Elementos da cocriação de valor.



Fonte: Adaptado de Ranjan e Read (2016).

Ranjan e Read (2016) elaboraram um modelo que é capaz de quantificar a cocriação de valor, que foi desenvolvido, a partir de uma extensa pesquisa bibliográfica sobre o tema, resultante da busca das plataformas de pesquisa, como o EBSCO, ABI, INFORMS, usando a palavra-chave “co-criação”.

A palavra chave foi encontrada nas pesquisas de Prahalad e Ramaswamy (2000) somadas aos conceitos da abordagem lógica dos serviços. Segundo Vargo e Lush (2004), esta abordagem lógica dos serviços, trazia a princípio o cliente como um coprodutor, porém, em 2008, os autores fizeram uma readaptação, quando o cliente passou a ser um cocriador, pois o cliente não participa apenas do processo produtivo, é também um usuário do produto, principalmente dos benefícios trazidos pelo uso.

Ranjan e Read (2016) fizeram uso de pesquisas acadêmicas de 2000 a 2012, período que proporcionou que fossem localizados 53 artigos, dos quais 21 deles estavam ligados à Lógica de Serviços Dominantes (SDL) de Grönroos (2011). Nelas, identificaram que a cocriação abrangia empresas, acionistas, empregados, clientes, agentes governamentais e outras entidades, cujo foco estava baseado nos benefícios

trazidos pela SDL. A partir de tal identificação, os autores expandiram as pesquisas sobre a Lógica dos Serviços Dominantes, nas quais foram localizados 101 artigos. Os autores entenderam que a cocriação de valor tem os consumidores com papel ativo e criam valor em conjunto com as empresas, a partir da colaboração direta ou indireta em um ou mais estágios da produção e do consumo.

Desta forma, as pesquisas revelaram que em dado mercado em que as empresas ofertam poucos produtos/serviços, as necessidades dos consumidores são simples, portanto as empresas já entendem quais são as expectativas dos consumidores, não havendo a necessidade de envolvê-los no processo de co-produção, contudo quando há necessidade de criação de novos produtos/serviços há, também, necessidade de as empresas aproximarem-se dos consumidores, pois a cocriação de valor propicia entender como os atores envolvidos no processo interagem entre si, como se comportam, como interpretam, experimentam, usam e avaliam as proposições de um processo cocriativo, partindo da co-produção até o valor em uso.

A partir das pesquisas, Ranjan e Read (2016) trazem a ideia de que existem duas vertentes na cocriação de valor: coprodução e valor em uso. Primeiramente coprodução envolve o aspecto de troca em seguida, destaca-se que o valor em uso está relacionado ao aspecto de que o valor é criado a partir do uso, portanto ambos são complementares, não sendo possível dissociá-los.

Coprodução

Ranjan e Read (2016) descrevem a coprodução como sendo a participação dos consumidores no processo criativo no *design* do produto/serviço. Destaca-se, no entanto, que o papel do consumidor pode ser apenas o de um facilitador para os processos da empresa, ou um papel ativo, onde há o compartilhamento de informações e do conhecimento, contudo para que o processo de co-produção seja eficiente deve haver um engajamento e integração de ambas as partes, empresa e consumidores. No processo de co-produção, o *lócus* que controla esse processo está na empresa, que segundo o estudo dos autores se subdivide em três elementos essenciais: Conhecimento, Transparência e Interação.

Se por um lado, o conhecimento permite o compartilhamento, este é o recurso essencial para a co-produção, pois aqui são expressas as necessidades atuais e as

futuras, são compartilhadas as ideias, informações, situações reais vividas, e experiências entre as empresas e os consumidores. O compartilhamento permite resultados melhores para os atores envolvidos, fato este, que não ocorreria se o trabalho fosse desenvolvido de forma independente.

A transparência, por outro lado, representa a disposição que a empresa tem em compartilhar informações com o consumidor, em conceder o empoderamento ao consumidor. Nesse sentido, a empresa deve propiciar um ambiente facilitador, estabelecer conexões entre as partes, permitir que haja congruência de interesses e geração de valor para ambos.

Portanto, a interação é a principal interface entre os envolvidos, pois é quando as empresas e consumidores compartilham das suas necessidades, é quando ocorre o engajamento sincronizado que tem como resultado a produção interativa, logo, a interação permite que críticas e elogios sejam feitos por ambos acerca do objeto cocriado, de forma que se antevejam soluções para possíveis problemas futuros.

Ranjan e Read (2016) evidenciam que a co-produção, isoladamente, não gera o cocriação de valor, pois esta deve estar atrelada ao uso pelos consumidores, como estes avaliarão e quais foram os resultados trazidos, sob a ótica dos consumidores.

Valor em Uso

Ranjan e Read (2016) asseveram que o valor em uso é resultante do processo de consumo, que vai além da co-produção - o uso faz com que os consumidores avaliem o produto/serviço, a partir das suas especificações, considerando as percepções acerca do atendimento das suas necessidades, é quando o consumidor experimenta os atributos funcionais, segundo suas motivações e atribuem um valor. Assim, nesse processo, os autores identificaram três elementos que devem compor o valor em uso: experiência, personalização e relacionamento.

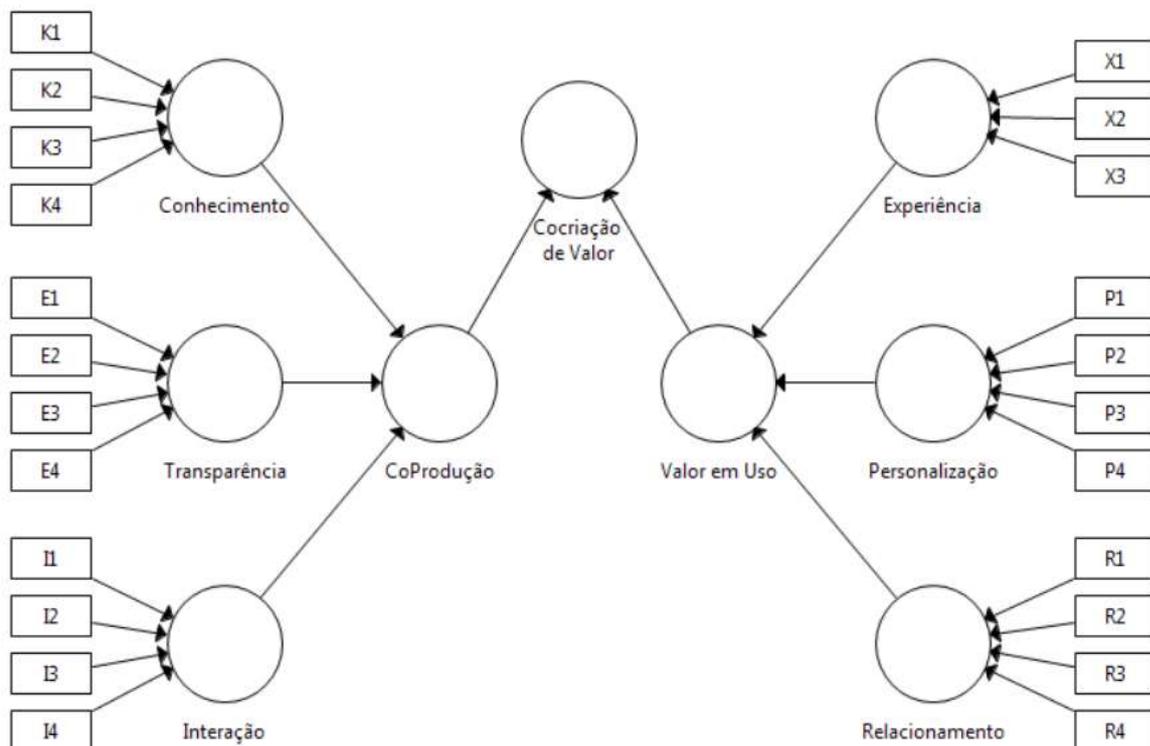
De início, a experiência está relacionada com a vinculação dos consumidores com os produtos/serviços oferecidos pela empresa, a partir dos aspectos cognitivos, físicos e afetivos. Os consumidores passam a atribuir valor, segundo suas experiências com aquilo que lhes foi entregue, portanto, a experiência é geradora de valor em uso.

Segundamente, a personalização, na visão dos autores, está relacionada à possível reconfiguração do produto/serviço ofertado, a partir do uso a fim de atender às necessidades do consumidor.

Por fim, o relacionamento evidencia a união entre produtor e consumidor, explicita a relação entre o cliente e o objeto, está ligado à capacitação propiciada pela empresa ao consumidor com o intuito do desenvolvimento de soluções. O relacionamento é oriundo da interdependência das necessidades dos atores e traz como consequência o uso de recursos mútuos para a cocriação daquilo que traga resultados positivos para as empresas e para os consumidores.

A Figura 9 traz o modelo de Ranjan e Read, estabelecendo as dimensões da co-produção e valor em uso e de suas subdimensões.

Figura 9- Modelo de cocriação de valor de Ranjan e Read.



Fonte: Ranjan e Read (2014, p. 350).

As subdimensões estão demonstradas no Quadro 8.

Quadro 8- Subdimensões da cocriação de valor.

Co-produção	Conhecimento: ocorre o compartilhamento de conhecimentos, consiste no fato de os consumidores partilharem ideias, criatividade, experiências e conhecimentos dos produtos/serviços com as organizações.
	Transparência: conjunto que envolve a disposição da organização em compartilhar o controle em favor dos consumidores e o desejo do consumidor de contribuir com as atividades de cocriação.
	Interação: entendida como a principal interface entre as partes envolvidas na co-produção.
Valor de uso	Experiência: interação empática e emocional, que se manifesta sob a forma de processos cognitivos e afetivos e gera valor de uso ao oferecer uma sensação de auto-transformação.
	Relacionamento: processos interativos, recíprocos e conjuntos são a base do relacionamento em um ambiente ativo de comunicação e engajamento.
	Personalização: refere-se à singularidade do processo de uso real ou percebido, sendo dependente de características individuais.

Fonte: Rajan; Read (2014).

Verifica-se, então, que a co-produção enfatiza o aspecto da troca, enquanto o valor em uso foca que o valor intrínseco de algo é criado a partir do seu uso, os autores, assim, estabeleceram que os elementos fazem parte de cada uma das vertentes da cocriação.

Na concepção de seu modelo, Ranjan e Read (2016) formularam uma escala para cada uma dessas subdimensões que integram a cocriação de valor, conforme demonstrado no Quadro 9.

Quadro 9- Subdimensões referentes à cocriação de valor.

CO-PRODUÇÃO
CONHECIMENTO
K1 – A empresa está aberta às minhas ideias e sugestões sobre seus produtos existentes ou no desenvolvimento de um novo produto
K2 - A empresa fornece ilustrações e informações suficientes para mim
K3 - Eu gastaria tempo e esforço para compartilhar minhas ideias e sugestões com a empresa com o objetivo de ajudá-la a melhorar ainda mais seus produtos e processos
K4 - A empresa fornece ambiente favorável e oportunidade para que eu ofereça sugestões e ideias
TRANSPARÊNCIA
E1 – A empresa tem um fácil acesso às informações sobre minhas preferências
E2 – Os processos da empresa estão alinhados com meus requerimentos (ou seja, da forma como eu desejo que eles estejam)
E3 – A empresa considera meu papel tão importante quanto o dela no processo
E4 - Nós compartilhamos um papel igual na determinação do resultado final do processo
INTERAÇÃO
I1 – Durante o processo eu posso convenientemente expressar meus requerimentos específicos
I2 – A empresa transmite a seus consumidores informações relevantes relacionadas ao processo

I3 – A empresa permite interação suficiente do consumidor em seus processos de negócio (desenvolvimento de produto, marketing, auxílio a outros consumidores etc.)
I4 – A fim de obter o maior benefício do processo (ou produto), eu tenho que desempenhar um papel proativo durante minha interação (ou seja, eu tenho que aplicar minha habilidade, conhecimento, tempo etc.)
VALOR EM USO
EXPERIÊNCIA
X1 – É uma experiência memorável para mim (ou seja, a memória do processo durará um bom tempo)
X2 – Dependendo da natureza da minha própria participação, as minhas experiências no processo podem ser diferentes das de outros consumidores
X3 – É possível para um consumidor melhorar o processo pela experimentação e tentativa de novas coisas
PERSONALIZAÇÃO
P1 – O benefício, valor ou divertimento do processo (ou produto) depende do usuário e sua condição de uso
P2 – A empresa tenta servir às necessidades individuais de cada um de seus consumidores
P3 – Cada consumidor, dependendo de seu gosto, escolha ou conhecimento, envolve-se diferentemente no processo (ou com o produto)
P4 – A empresa fornece, no geral, uma boa experiência, além do benefício funcional
RELACIONAMENTO
R1 - A facilitação estendida da empresa é necessária para os consumidores desfrutarem plenamente do processo (ou do produto)
R2 – Eu sinto um apego ou relacionamento com a empresa
R3 – Havia geralmente um grupo, uma comunidade ou uma rede de consumidores que eram fãs da empresa
R4 – A empresa foi reconhecida porque seus consumidores costumavam espalhar palavras positivas sobre ela em suas redes sociais

Fonte: Ranjan; Read (2016, p. 361).

Pode-se constatar, portanto, que Ranjan e Read (2016) definem a cocriação como um constructo de terceira ordem, composto por dois constructos de segunda ordem, e estes por sua vez, foram constituídos a partir da identificação de três ou quatro indicadores.

Assim, levando em consideração a importância da contribuição das pesquisas e do modelo elaborado por Ranjan e Read, a presente pesquisa incluiu em seu modelo teórico esta concepção de cocriação, adicionada aos demais constructos (qualidade e satisfação) que serão utilizados para avaliar a percepção dos egressos de cursos superiores de graduação na modalidade a distância.

2.5 Educação a Distância

As mudanças são inevitáveis e o mundo vivencia mudanças a todo o tempo, é evidente que elas acontecem em todas as esferas, sociais, econômicas, políticas,

ambientais, de costumes, de comunicação, de consumo e de ensino dentre tantas outras com as quais nos deparamos no dia a dia. As tecnologias permitem acesso às informações, o consumidor passa a ter níveis de exigências mais acentuadas, são vários os recursos disponíveis que trazem maior interação entre as pessoas. A partir do acesso a uma rede social é possível identificar características, preços, opiniões, compra de diversos produtos e serviços.

O mesmo ocorre com os serviços prestados pelas instituições de ensino, como visto desde o surgimento das universidades na Europa no século XI, muita coisa se alterou desde então, contudo o conhecimento está cada vez mais importante.

Drucker (2001, p.151) alega que “quanto mais o conhecimento se tornar fundamental para a sociedade, maior será a importância da flexibilidade, da diversidade e da competição. Este fato também suscitará questões políticas significativas sobre o conhecimento e fará com que alternativas de políticas de conhecimento se façam cada vez mais necessárias.”

Segundo Parasuraman, Berry e Zeithaml (1990), a educação está inserida no mercado de serviços, que pode ser caracterizado por quatro fatores: intangibilidade, inseparabilidade de produção e consumo, heterogeneidade e duração.

A intangibilidade trata das questões voltadas a desempenho; a inseparabilidade de produção e consumo refere-se aos serviços como sendo algo que primeiramente é vendido, depois produzido e finalmente consumido; a heterogeneidade está vinculada à potencial variabilidade de desempenho de serviços e, por fim, a duração é quanto ao fato de que serviços não podem ser estocados.

Segundo Litto (2009), uma das principais inovações ocorridas na área de educação foi a criação, implantação e o aperfeiçoamento da educação a distância, que possibilitou e gerou oportunidades de inserção de grande parte da sociedade em ambientes educacionais, por vezes inacessíveis devido a distância física, falta de escolas em algumas cidades e principalmente a falta de disponibilidade de tempo.

Damásio (2008) salienta que apesar da educação a distância estar vinculada às novas tecnologias, ela vem de longa data, o autor associa sua manifestação desde o tempo do Velho Testamento, quando Moisés escreveu as tábuas da Lei, pelos livros dos profetas e livros dos apóstolos.

Moore e Kearsley (2010) definem a educação a distância como: “o aprendizado planejado que ocorre em lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação de curso e de instrução, comunicação por meio de várias

tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais” (MOORE, KEARSLEY, 2010).

Soares (2014) assevera que a Educação a Distância cada vez mais é necessária e procurada pelas Universidades, sejam elas Públicas, Privadas, Faculdades ou Centros Universitários e empresas, na busca de levar conhecimento à sociedade e aprimorá-los, a tendência é seguir um caminho próprio dissociado do ensino presencial. A Educação a Distância promove o encontro de professores e alunos com a utilização de recursos tecnológicos a fim de se comunicarem e executarem o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Dias e Leite (2010), a educação a distância não é algo inovador: sua prática vem sendo utilizada há muitos anos. Atualmente, o diferencial é que há o uso das tecnologias da informação, que acabam por facilitar este processo.

A evolução da educação a distância está subdividida em cinco etapas: Correspondência, Transmissão por Rádio e Televisão, Universidades Abertas, Teleconferência e Internet/Web.

Litto (2008) relata que o primeiro modelo de educação a distância foi o curso por correspondência, que apresentava no início um produtor individual e um aluno, ou alguns alunos. O passo seguinte foi de produção de impressos em instituições escolares para atender um número maior de alunos. Esse novo formato fez surgir um processo mais organizado de educação a distância, pois havia a produção e supervisão do processo ensino aprendizagem, ainda com o pensamento que o professor era o responsável por ensinar e cabia ao aluno apenas o aprendizado.

Ainda segundo Litto (2008), no fim da primeira metade do século XX surgem cursos com a utilização da radiodifusão. Com o advento da Segunda Guerra, surgiu a necessidade de treinamentos, que buscavam na EaD e outras tecnologias processos que pudessem promover a capacitação em menor espaço de tempo. Após o término da Segunda Guerra esses procedimentos foram utilizados na Europa e Japão, com o auxílio do material impresso e das emissoras de rádio.

Na década de 1950, a televisão começa a despontar como novo meio de comunicação que acabou sendo utilizado como meio educacional; na década de 1960 surgiu a TV educativa, que mesclava som e imagem. Com o passar dos anos, os programas educativos veiculados pela televisão tiveram evolução e interação com outros meios, propiciando novas formas de organização do processo ensino aprendizagem.

Daniel (1998) descreve que outra característica daquele momento da educação a distância foi a criação de mega universidades que atendiam mais de 100 alunos, como exemplo, no Reino Unido foi criada a *Open University*, um modelo em termos de qualidade, método de produção de cursos, forma de articulação das tecnologias existentes e principalmente pela preocupação com a investigação pedagógica.

Moore e Kearsley (2010) relatam que nos anos de 1970, surgiu nos Estados Unidos o uso da teleconferência, que permitia a participação de grupos, a Universidade de Wisconsin apresentava uma inovação: a transmissão de um programa semanal com a interação dos participantes por intermédio de telefone, microfone e alto falantes.

Soares (2014) relata que na década de 1980 dá-se início a transmissão via satélite de videoconferências, a princípio pelo Consórcio da Universidade Nacional de Teleconferência em Rede (MUTN), dando um novo formato ao ensino à distância focado no mercado, pois várias universidades ofereciam cursos para empresas e sociedade.

Relatos de Moore e Kearsley (2010) afirmam que no final da década de 1990 havia pleno uso da videoconferência. A Universidade Park conseguiu reunir alunos em estúdio para a transmissão dos primeiros cursos de graduação por teleconferência com o uso de vídeos compactados.

Moran (2002) relata que as inovações tecnológicas que permitem a comunicação entre as pessoas alteram o conceito de presencialidade: “Podemos ter professores externos compartilhando determinadas aulas, um professor de fora entrando com sua imagem e voz, na aula de outro professor” (MORAN, 2002, p. 2). Desta forma haverá um intercâmbio de saberes, cada professor poderá colaborar com seus conhecimentos específicos, no processo de construção do conhecimento.

A etapa vigente da educação a distância é caracterizada por aulas virtuais com o uso de computador e internet, a partir do uso das tecnologias inovadoras que permitem a participação de pessoas, grupos de pessoas, instituições e organizações. Assim, as universidades passaram a desenvolver processos criativos de novas ideias para ampliar, melhorar e difundir a educação a distância. Soares (2014) assevera que em 1995 a *Mind Extension University* foi a primeira universidade a receber a certificação de curso totalmente *on line*.

Moore e Kearsley (2010) descrevem o novo milênio como a Sociedade do Conhecimento, pois os avanços tecnológicos em conjunto com a expansão

econômica, demográfica e pedagógica reforçam e convergem para que as mudanças sejam cada vez mais aceleradas.

A partir de caminhos não lineares, as novas tecnologias quando aplicadas para a educação podem gerar condições de aprendizado de forma mais interativa, sendo o aluno ou cursista o responsável por determinar seu ritmo, seus horários. Bibliotecas, fóruns de debates, podem ser acessados a qualquer momento com um simples toque, bastando que haja um *device* conectado a uma rede distribuidora de serviços.

Martins e Zerbini (2014) discorrem sobre o uso em escala crescente da educação a distância pelas instituições de ensino superior, essencialmente devido às modificações sociais ocorridas pelas inovações tecnológicas que suscitam de profissionais preparados ante às mudanças. As instituições de ensino superior ajustam-se às características da população usuária das tecnologias, sobretudo os jovens, visto que o mundo digital é uma realidade contemporânea e exerce influência direta nas metodologias educacionais.

2.5.1 A Educação a Distância no Brasil

No Brasil, a educação a distância teve início no século XX, a partir de cursos profissionalizantes com material impresso, depois vieram o uso do rádio, da televisão e, na década de 1990, o desenvolvimento das tecnologias de informação foram os principais canais facilitadores para que a educação a distância entrasse efetivamente no ensino superior.

Em nosso país, a educação a distância é uma modalidade que apresenta crescimento a cada ano, Sanchez (2008) afirma que o ano de 2007 apresentou crescimento no número de usuários da educação a distância, pois somava mais de 2,5 milhões de pessoas que faziam uso dos cursos não presenciais ofertados por instituições de ensino credenciadas, educação corporativa, tais como o Serviço Nacional da Indústria (SENAI), Serviço Social da Indústria (SESI), Centro de Integração Empresa Escola (CIEE), Fundação Bradesco, Oi Futura, Secretaria da Educação a Distância do Ministério da Educação (MEC), Governo do Estado de São Paulo, Fundação Telefônica e Fundação Roberto Marinho.

A EaD foi legalmente reconhecida no Brasil, em 1996, a partir da Lei de Diretrizes de Base da Educação (LDB) – Lei 9.394/96, porém somente, em 2005, com o Decreto 5.522 de 19 de dezembro de 2005, ocorreu o reconhecimento no sistema

oficial de ensino dos cursos ofertados na modalidade por instituições credenciadas pelo MEC.

Soares (2014) alega que muitos projetos de educação a distância acabam por fracassar, pois não buscam entender as questões ligadas ao planejamento de que os cursos a distância são diferentes dos cursos presenciais, pois se deve dar importância aos ambientes virtuais, os quais devem ser efetivamente disponibilizados aos alunos, e ainda no que diz respeito ao desenvolvimento de conteúdo. Entende-se então que é imprescindível que haja foco na abordagem do planejamento da gestão em educação a distância.

Carvalho *et al.* (2018) alegam que para que as instituições de ensino possam prover a sociedade com serviços adequados, que atendam aos anseios é preciso que façam seus planejamentos a partir da coleta de informações a respeito da própria instituição, que sejam estudados modelos de técnicas de planejamento, a análise das oportunidades e ameaças e ainda projeções futuras para atender aos objetivos traçados pelas organizações. Para a oferta de cursos a distância é preciso que o planejamento inicie por saber quais serão os recursos necessários e a elaboração de projetos para o desenvolvimento do modelo e uso dos recursos adequados.

Vianney (2008) descreve que a educação a distância no Brasil se desenvolveu a partir de cinco modelos:

- 1 – Modelo de tele-educação, com transmissão ao vivo e via satélite;
- 2 – Modelo de vídeo-educação, com tele aulas gravadas;
- 3 – Modelo semipresencial, combinando educação a distância e presencial;
- 4 – Modelo de universidade virtual, com uso intensivo de tecnologias e
- 5 – Modelo em que alunos dos cursos a distância permanecem períodos regulares na instituição, onde realizam além de provas, atividades laboratoriais.

Atualmente, os modelos em uso na EaD, no Brasil, utilizam concepções pedagógicas e organizacionais diferentes. De acordo com Mill *et al.* (2010), existem três modelos institucionais de educação a distância: autônomo, misto e em rede. O modelo autônomo é o que as instituições praticam de forma independente. O modelo misto é quando uma instituição oferta cursos em outra instituição, se aproveitando da estrutura já existente, formando uma parceria. O modelo em rede é aquele praticado por várias instituições que juntas ofertam os mesmos cursos a distância.

Morgado e Costa (2018), por sua vez, apresentam quatro modelos de educação a distância baseados em três variáveis:

1 – Modelo centrado no professor: faz uso das tecnologias da informação e comunicação, mas ainda utiliza uma abordagem tradicional. Os conteúdos são definidos por especialistas. Este modelo transfere técnicas do ensino presencial para a educação a distância, é mais centrado no ensino que na aprendizagem, o componente *on line* é de no máximo 40% do tempo de estudo do aluno e a aprendizagem colaborativa entre os alunos é praticamente inexistente.

2 – Modelo centrado nos meios: o modelo utiliza a tecnologia, faz uso de uma ou mais ferramentas tecnológicas. O professor fornece conteúdo e o aluno faz uso dele. Este modelo permite um maior impacto visual devido ao uso da internet, é interativo, pois há uma interação com o material didático e permite interação entre os alunos.

3 – Modelo centrado no aluno: demonstra a tendência contemporânea, a instituição foca mais o aluno que o professor, contudo Morgado e Costa (2018) ressaltam que na realidade isto é mais intenção que prática. O modelo tem como característica a aprendizagem baseada na construção do conhecimento, permite a reflexão crítica, dissolve a distinção entre conteúdo e tutoria e tem o objetivo de construir uma comunidade de aprendizagem.

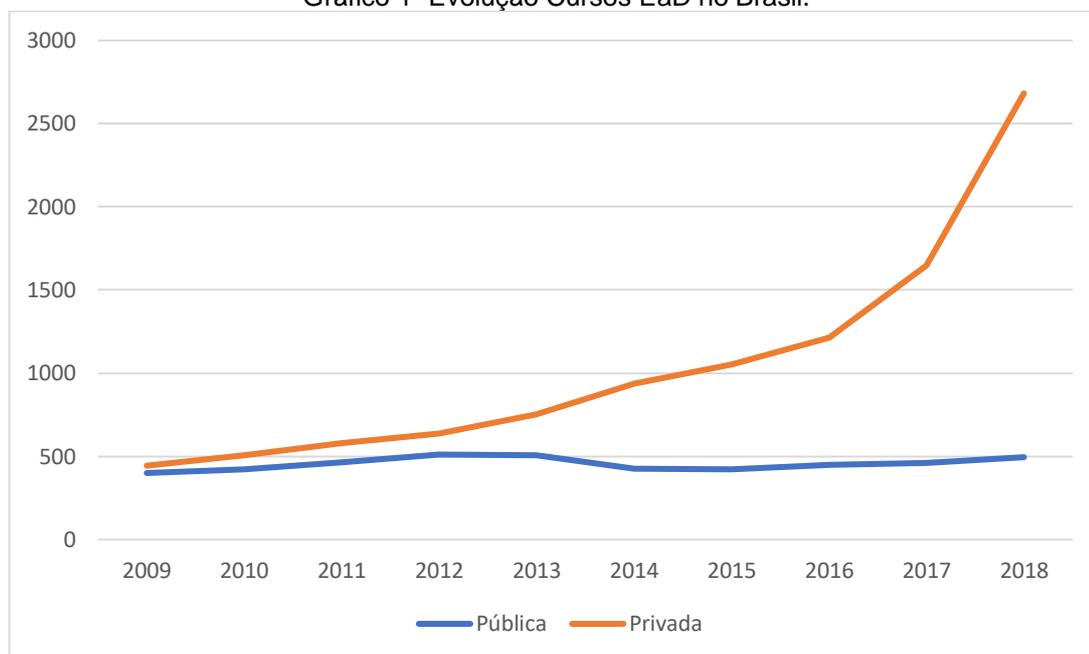
4 – Modelo tridimensional: faz uso da confluência das três variáveis, professor, meio e aluno. Representa um modelo equilibrado, em que cada uma das variáveis é fundamental, sem que uma se sobreponha à outra.

Constata-se na realidade a utilização de distintos modelos, de acordo com as instituições de ensino. Como isto não faz parte do objetivo da pesquisa, o modelo que se pretende abordar será aquele utilizado pelas instituições de ensino pesquisadas.

Torna-se relevante traçar o contexto atual da Educação a Distância no Brasil, tomando por base dados extraídos do Censo da Educação do Brasil de 2018 publicado pelo INEP em novembro de 2019 e do Censo da Educação a Distância no Brasil de 2018 edição de 2020.

A seguir, o Gráfico 1 demonstra o crescimento do número de cursos da educação a distância no Brasil de 2009 a 2018 segundo indicadores do Semesp/Mec (2018).

Gráfico 1- Evolução Cursos EaD no Brasil.



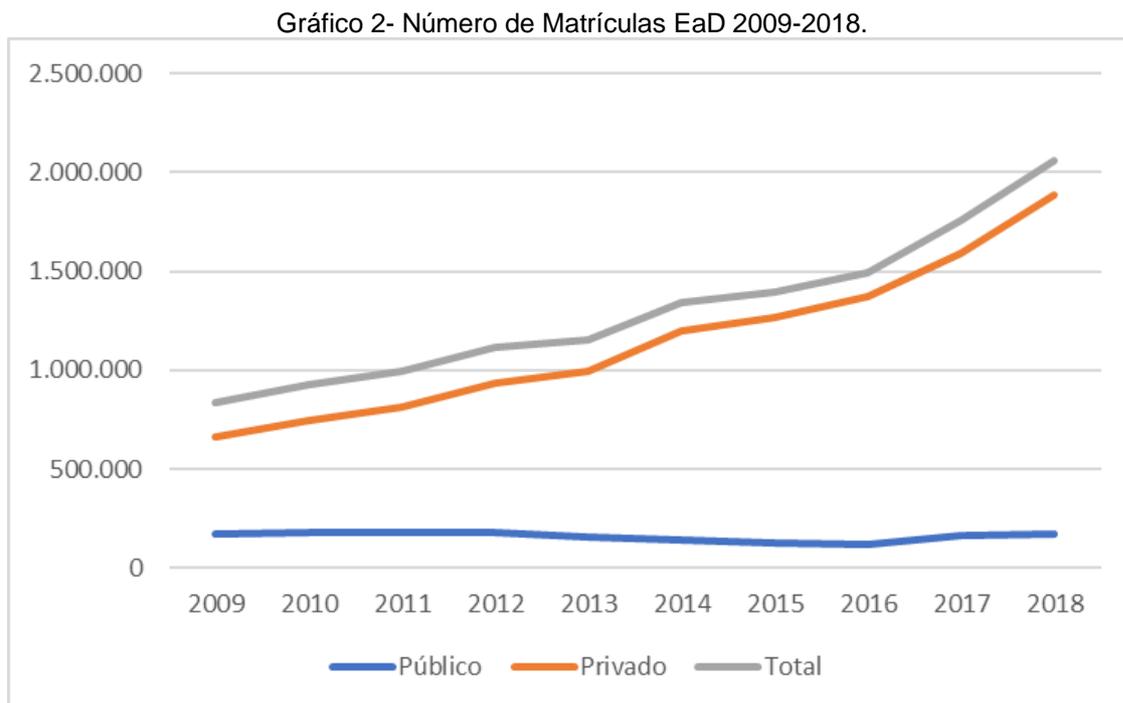
Fonte: Elaborado pelo Autor com base em dados do Semesp/Mec 2019.

O gráfico demonstra que houve uma expansão de 2009 a 2018 no número de cursos EaD ofertados pelas instituições privadas em 505%, pois em 2009 eram 444 cursos, já em 2018 o número foi de 2.682, enquanto nas instituições públicas se verificou uma queda, a partir de 2012 a 2015, contudo, de 2016 a 2018, houve uma elevação de apenas 11%. Esses índices evidenciam que a concentração dos cursos na modalidade a distância estão nas IES privadas, a partir do ano de 2012 o distanciamento foi se elevando, fato que merece estudo com mais profundidade para entender os motivos pelos quais não há maior oferta de cursos a distância pelas instituições públicas, talvez a resposta esteja no fato de que as instituições privadas lidam melhor com as tecnologias, ou que os docentes não foram treinados para o uso dos novos recursos nas instituições de ensino superior públicas.

Neste sentido Reis (2017) evidencia que o ensino superior enseja proceder mudanças emergenciais no modelo de educação que surtiu efeitos positivos no passado, porém na atualidade não atende às exigências do mercado que exige competências e habilidades múltiplas dos egressos de cursos superiores, o autor denomina o processo como “destruição criativa na educação superior”.

O Mapa do Censo da Educação Superior, divulgado pelo Semesp/SP, em 21 de maio de 2020, reforça o fato de que as matrículas nos cursos EaD estão concentradas nas instituições privadas com 91,6% das matrículas, já nas instituições

públicas o índice é de 8,4%. Nos últimos 10 anos (2009-2018), o número de matrículas teve crescimento de 145%, comparando o número de matrículas de 2017, que era 1.759.250 com as matrículas de 2018 que foram 2.065.560, observa-se salto de 16,9% conforme demonstrado pelo Gráfico 2.



Fonte: Elaborado pelo autor com base no Semesp (2020).

A evidência de que as instituições privadas representam o maior número de instituições de ensino nas modalidades presencial e a distância estão demonstradas nos resultados do Censo da Educação Superior no Brasil de 2018, divulgado em 2019, que traz os dados estatísticos dos cursos presenciais e a distância no Brasil. Os dados demonstram que, em 2018, o Brasil contava com 2.537 IES, das quais 299 são públicas e 2.238 privadas, cuja distribuição está apresentada na Tabela 2.

Tabela 2- Número de IES – Brasil 2018.

Categoria	Total	Universi- dade	Centro Univers.	Faculda-de	IF CEFET	
Brasil	2.537	199		230	2.068	40
Pública	299	107		13	139	40
Fed.	110	63		2	5	40
Est.	128	40		2	86	-
Mun.	61	4		9	48	-
Privada	2.238	1.432		217	1.929	-

Fonte: Censo da Educação Superior (2019).

Os dados revelam que a educação superior está concentrada nas instituições privadas (88,2%) do total, das quais 86,2% são as faculdades, já as instituições públicas representam apenas 11,8% do total.

Em relação à distribuição geográfica das instituições de ensino superior por região, a Tabela 3 evidencia a que o maior número das instituições está na região sudeste.

Tabela 3- Distribuição de IES por região.

Região	Total	Univers.	Centro. Univers.	Faculdade	IF CEFET	
Norte	173	17		15	135	7
Pública	14	15		1	1	7
Privada	149	2		13	134	-
Nordeste	566	40		42	473	11
Pública	67	33		-	23	11
Privada	499	7		42	450	-
C. Oeste	258	14		17	222	5
Pública	19	9		1	4	5
Privada	239	5		16	218	-
Sudeste	1.126	79		119	917	11
Pública	157	29		9	118	11
Privada	969	50		110	809	-
Sul	414	49		38	321	6
Pública	32	21		2	3	6
Privada	382	28		36	318	-

Fonte: Fonte: Censo da Educação Superior (2019).

A região sudeste concentra 44,4% do total das instituições de ensino superior do país, das quais 85,1% são instituições privadas.

O número total de cursos oferecidos na modalidade presencial e a distância em 2018 era de 37.962 cursos, dos quais 22.737 em bacharelado, 7.415 em licenciatura e 7.810 em cursos tecnólogos. Em relação ao número de alunos matriculados, o Censo apresentou o total de 8.450.755, sendo 2.077.481 em instituições públicas e 6.373.274 em instituições privadas, cuja distribuição por faixa etária está apresentada na Tabela 4. O número de concluintes, em 2018, era de 1.264.288, dos quais 259.302 em instituições públicas e 1.004.986 em instituições privadas.

Tabela 4- Número de matrículas por faixa etária no Ensino Superior.

Faixa etária	Número de matrículas
Menos de 18 anos	23.343
De 18 a 20 anos	1.627.029
De 21 a 24 anos	2.696.551
De 25 a 29 anos	1.614.821
De 30 a 34 anos	974.563
De 35 a 39 anos	689.773
De 40 a 44 anos	398.855
De 45 a 49 anos	220.209
De 50 a 54 anos	119.709
De 55 a 59 anos	56.447
De 60 a 64 anos	20.585
Acima de 65 anos	8.870
Total	8.450.755

Fonte: Censo Educação Superior (2019).

O Censo apresenta os matriculados em cursos superiores presencial e a distância segundo a cor/raça, 3.533.562 são da cor branca, 591.161 são da cor preta, 2.436.411 da cor parda, 140.730 da cor amarela, 57.706 são indígenas e 1.691.185 não informaram/declararam.

A Tabela 5 apresenta os números de matrículas nas modalidades presencial e a distância desde o início da aplicação do censo pelo INEP no ano de 2000 até 2018.

Tabela 5- Número de matrículas Ensino Presencial e EaD 2000-2018.

Ano	Presencial	%	EaD	%
2000	2.694.245	-	1.682	-
2001	3.030.754	12,5%	5.359	218,6%
2002	3.479.913	14,8%	40.714	659,7%
2003	3.887.022	11,7%	49.911	22,6%
2004	4.163.733	7,1%	58.611	17,43%
2005	4.453.156	7,0%	114.642	95,6%
2006	4.676.646	5,0%	207.206	80,74%
2007	4.880.381	4,4%	369.766	78,5%
2008	5.080.056	4,1%	727.961	96,9%
2009	5.115.896	0,7%	838.125	15,1%
2010	5.449.120	6,5%	930.179	11,0%
2011	5.746.762	5,5%	992.927	6,7%
2012	5.923.938	3,1%	1.113.850	12,2%
2013	6.152.405	3,9%	1.153.572	3,6%
2014	6.486.171	5,4%	1.341.842	16,3%
2015	6.633.545	2,3%	1.393.752	3,9%
2016	6.554.283	(1,2%)	1.494.418	7,2%
2017	6.529.681	(0,4%)	1.756.982	17,6%
2018	6.394.244	(2,1%)	2.056.511	17,1%

Elaborado pelo autor com base nas Sinopses dos Censos da Educação Superior – INEP de 2000 a 2018.

Observa-se que o ensino na modalidade a distância apresenta crescimento no número de matrículas desde o ano 2000 até os dias atuais, já as matrículas no ensino presencial apresentaram uma discreta elevação no número de matrículas de 2009 em relação ao ano de 2008 e queda nos anos de 2016 a 2018, fato que pode ser consequência da redução das verbas destinadas ao programa governamental federal voltado para o financiamento educacional – FIES e redução do número de bolsas do Programa Universidade Para Todos.

O Censo traz dados específicos para a Educação a Distância relacionados ao número de polos, de ingressos, matrículas e concluintes, como demonstrado na Tabela 6.

Tabela 6- Número de Polos, Ingressos totais, Matrículas e Concluintes em cursos de Graduação EaD em 2018.

	Polos	Ingressos	Matrículas	Concluintes
Brasil	12.112	1.373.321	2.056.511	273.873
Pública	1.802	62.643	172.927	16.852
Privada	10.310	1.310.678	1.993.584	257.021

Fonte: INEP – Sinopse Estatística de Educação Superior (2019).

Os dados demonstram que existe concentração nas instituições privadas, em relação aos polos, pois o número representa 85,1% maior que o número de polos

existentes nas instituições públicas; o mesmo ocorre com o número total de ingressos, sendo que 95,4% estão nas instituições privadas; as matrículas nas instituições privadas representam 96,9% do total, sendo que o número de concluintes por sua vez é de 93,8% do total de alunos.

O Censo traz também dados do número de cursos por área, relacionando com total de vagas disponibilizadas, o número de matriculados de concluintes dos cursos na modalidade à distância, que podem ser observados na Tabela 7.

Tabela 7- Número de Cursos em EaD IES Públicas e Privadas 2018.

Áreas Gerais	Total	Pública	Privada
Total	3.177	495	2.682
Educação	1.000	387	613
Artes e Humanidades	94	2	92
Ciências Sociais, Jornalismo e Informação	44	2	42
Negócios, Administração e Direito	1.294	75	1.219
Ciências Naturais, matemática e Estatística	12	-	12
Computação, Tecnologia da Informação e Comunicação	190	8	182
Engenharia, Produção e Construção	248	9	239
Agricultura, Sicultura, Pesca e Veterinária	20	3	17
Saúde e Bem estar	148	-	148
Serviços	127	9	118

Fonte: INEP – Sinopse Estatística de Educação Superior (2019).

Segundo dados extraídos do Mapa da Educação Superior Semesp (2020) do total de cursos oferecidos na modalidade a distância 2.682 (84,4%) são ofertados pelas instituições privadas, fato que demonstra que as instituições públicas centralizam seus cursos na modalidade presencial. Dos cursos na modalidade a distância destacam-se nas instituições privadas: Pedagogia, Administração, Contabilidade, Gestão de Pessoas e Assistência Social, já nas instituições públicas os mais procurados são: Pedagogia, Matemática (formação professor), Administração Pública, Engenharia de Produção e Letras (formação professor), a Tabela 8 apresenta os números matrículas, ingressantes e concluintes nas IES privadas e públicas em 2018.

Tabela 8- Cursos Mais Procuradas IES Privadas e Públicas.

IES Privadas			
Curso	Matrículas	Ingressantes	Concluintes
Pedagogia	440.628	235.641	65.501
Administração	214.133	132.639	24.188
Contabilidade	131.652	81.292	12.880
Gestão de Pessoas	98.787	74.300	20.894
Assistência Social	86.447	44.419	10.393
IES Públicas			
Pedagogia	37.475	17.036	4.431
Matemática	16.570	5.686	1.072
(Formação Professor)			
Administração Pública	13.286	1.975	1.640
Engenharia de	11.582	10.716	0
Produção			
Letras Português	10.014	2.085	1.162
(Formação Professor)			

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Mapa do Ensino Superior Semesp (2020).

A Tabela 9 apresenta os dados do Censo da Educação Superior na modalidade a distância acerca do número de vagas, candidatos inscritos e concluintes por áreas.

Tabela 9 - Número de vagas, candidatos inscritos e concluintes EaD 2018.

	Vagas	Matrículas	Concluintes
Total	5.845.943	3.286.638	1.236.163
Educação	1.685.591	916.657	395.376
Artes e Humanidades	125.813	47.975	18.362
Ciências Sociais, Jornalismo e Informação	114.380	25.223	9.895
Negócios, Administração e Direito	2.138.606	1.227.702	503.552
Ciências Naturais, Matemática e Estatística	13.445	1.883	
Computação, Tecnologia da Informação e Comunicação	346.168	140.558	53.228
Engenharia, Produção e Construção	472.375	248.638	69.443
Agricultura, Sivicultura, Pesca e Veterinária	82.953	43.366	7.931
Saúde e Bem-estar Social	607.118	498.948	134.919
Serviços	259.494	135.693	42.653

Fonte: INEP – Sinopse Estatística de Educação Superior (2020).

Ao analisar a tabela, é possível identificar que apesar de haver uma grande quantidade de vagas disponibilizadas, ainda a oferta supera a demanda, pois das 5.845.943 vagas ofertadas, o número de inscritos, em 2018, foi de 3.286.638, o que representa 56,2% de ocupação em relação à disponibilidade de vagas, com maior concentração nas áreas de Negócios, Administração e Direito e Educação que juntas representam 65,2% das vagas.

Ainda em relação à oferta de vagas o Censo (2019) apresenta uma análise comparativa entre as vagas disponibilizadas nas modalidades presencial e a distância, o número de inscritos e a relação candidato por vaga, desta forma o número de vagas que as IES ofertam na modalidade presencial era de 1.832.157 vagas, cujo total de inscritos foi de 7.463.461, gerando a relação de 4,1 candidato por vaga, já na modalidade a distância o número de vagas ofertadas foi de 5.845.943, com o número de 3.286.638 candidatos inscritos, sendo a relação candidato por vaga no EaD de 0,6, menos de um candidato por vaga. A grande busca pelas vagas no ensino presencial ocorre, sobretudo, devido às instituições públicas, foco de interesse dos candidatos, pois os cursos são gratuitos.

O relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil (2019), que apresentou o Censo EaD de 2018, mostra que, em 2017, houve a flexibilização das regras para a criação de instituições e polos de EaD. Os dados demonstram a inserção de 14 novas instituições de EaD com tempo de existência menores que 1 ano, em relação ao crescimento dos polos, fica evidente a instalação de 3.137 novos polos, sendo que 33% deles foram instalados em localidades onde as IES não atuavam. Tais dados demonstram a evolução da EaD em nosso país.

Os dados do Censo da Educação Superior (2019) enfatizam que dentre os 3,4 milhões de alunos que ingressaram no ensino superior no ano de 2018, 40%, cerca de 1,4 milhão fizeram a opção pela modalidade a distância, já o número de ingressantes na modalidade presencial apresentou queda em relação a 2017. Os cursos tecnológicos a distância apresentaram crescimento no número de matrículas com a variação de 346% desde o ano de 2008, já os cursos presenciais em tecnologia apresentaram acréscimo de 28,4%, a queda que vem sendo verificada desde o ano de 2013.

O Censo da Educação Superior (2019) destaca que na modalidade a distância o número de alunos matriculados nos cursos de formação de professores apresentou acréscimo de 50,2% em relação ao número de matrículas, superando o número das

matrículas em cursos presenciais (49,8%), o curso de Pedagogia é o mais representativo com 12.033 matriculados na rede federal e 440.628 na rede privada.

Um fator de relevância é a análise comparativa da taxa de evasão entre os alunos matriculados nos cursos presenciais e a distância, o Mapa do Ensino Superior Semesp (2020) salienta que apesar da taxa de evasão ser considerada alta na modalidade presencial, ela vem apresentando estabilidade nos últimos anos, já na modalidade a distância a taxa vem apontando crescimento, fato que traz a percepção de que a modelo da Educação a Distância precisa ser revisto com maior profundidade para examinar os motivos da evasão. Uma das possibilidades levantadas pelo Instituto Semesp (2020) está no fato da facilidade de ingresso e ao valor baixo da mensalidade, pois os alunos dos cursos cujas mensalidades são mais elevadas ou os alunos são dependentes de financiamento estudantil a taxa de evasão é mais baixa. Neste sentido, a presente pesquisa poderá colaborar para que as IES entendam a percepção dos seus egressos e busquem formas de retenção de alunos, tais como permitir a cocriação de valor, prestar serviços com mais qualidade e conseqüentemente satisfazer seus alunos. A Tabela 10 apresenta as taxas de evasão de 2013 a 2018 dos cursos presenciais e a distância.

Tabela 10- Taxa de Evasão Presencial e EaD.

Ano	Presencial	EaD
2013	24,9%	28,8%
2014	25,4%	32,0%
2015	26,0%	33,7%
2016	27,2%	36,1%
2017	25,9%	34,3%
2018	26,5%	36,5%

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Instituto Semesp (2020).

Quando do início do levantamento de dados do ensino superior pelo INEP no ano de 2000, o número de cursos de graduação ofertados era apenas 10, em 2018 foram apresentados 3.177 cursos, em 2017 eram 2.108 cursos, portando houve crescimento de 50,7%, outro dado relevante levantado pelo Censo está relacionado ao crescimento do número de concluintes na modalidade a distância com índice de 8,6% em relação ao ano de 2017, já o índice no ensino presencial foi de 4,5%.

O Censo da Educação a Distância do Brasil de 2018, divulgado pela ABED, em 2019, traça o perfil dos alunos dos cursos de graduação na modalidade a distância, sendo que a maioria é do gênero feminino, com preferência por cursos de licenciatura,

quanto à faixa etária 39,3% estão entre 26 e 30 anos e na sequência 37,0% entre 31 e 40 anos, portanto 76,3% estão entre 26 e 40 anos, entende-se que esse perfil é devido ao fato de que este público já esteja inserido no mercado de trabalho, com compromissos familiares e buscaram o EaD devido à flexibilidade de acesso e horário; 86% dos alunos cursaram o ensino médio em escolas públicas; o valor das mensalidades está entre R\$251,00 (duzentos e cinquenta e um reais) a R\$500,00 (quinhentos reais).

O Censo enfatiza que a contribuição das tecnologias viabilizaram o incremento de acesso aos cursos a distância, dentre os fatos levantados apresentam-se o acesso à internet que, em 2018, foi de 67% da população, sobretudo, nas áreas rurais, expansão do número de usuários de *smartphones* cujo índice em 2018 foi de 71% e o tempo médio de conexão, que atingiu 9 horas.

2.5.2 A regulamentação da Educação a Distância no Brasil

Devido à extensão territorial brasileira, para que as instituições de ensino atinjam as metas educacionais estabelecidas por órgãos institucionais, as políticas públicas incentivam a abertura de cursos a distância.

A Lei de Diretrizes Básicas, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, entra em vigor com 92 artigos, o artigo 80 estabelece as bases legais para a educação a distância:

- Estabelece o credenciamento das instituições pela União;
- Normas para a produção, controle e avaliação de programas e autorização para implementá-los a cargo dos respectivos sistemas de ensino;
- Tratamento diferenciado, incluindo custos reduzidos no rádio e na televisão, concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas de tempo mínimo pelos concessionários de canais comerciais.

Na nova Lei da Educação de 1997, o artigo 5 em seu 5º. parágrafo trata sobre a necessidade de o poder público criar formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino. O artigo 32 determina que a educação fundamental será presencial e a educação a distância será utilizada como complemento em caráter emergencial, quando necessário. O artigo 40 faz menção à existência de diferentes estratégias de educação continuada. O artigo 80 evidencia que cabe ao poder público incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de educação a distância em todos os

níveis de educação continuada. O artigo 80 ainda prevê que a EaD gozará de tratamento diferenciado, com custos de transmissão reduzidos em canais comerciais e concessão de canais exclusivamente educativos. O artigo 87 prevê cursos a distância para jovens e adultos com baixa escolaridade, prevê também programas de capacitação para todos os professores em exercício.

Em 1998 houve uma nova regulamentação, seguida pelo decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005, este instituiu a EaD como “modalidade educacional na qual a mediação didática pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”.

Costa Gomes (2008) relata que o novo decreto estabelece avanços, porém com ranços:

- Estabelece a obrigatoriedade de momentos presenciais não só para avaliação dos estudantes, mas também para estágio, defesas de trabalhos e atividades laboratoriais. Obriga a criação de polos no país ou no exterior;
- Os resultados do exame presencial deverão prevalecer sobre os demais resultados, indo na contramão da didática e da avaliação (ranço);
- Inclui expressamente os diversos níveis e modalidades de educação, dentre os quais mestrado e doutorado (avanço);
- Permite que instituições de pesquisa de comprovada excelência solicitem credenciamento para oferta de cursos ou programas de pós-graduação (avanço);
- Recorre ao regime constitucional de colaboração para articular o Ministério da Educação e os diversos sistemas de ensino, a fim de delimitarem e entrosarem seus esforços nos processos de credenciamento, autorização e reconhecimento, porém coloca como objetivo a padronização de normas e procedimentos;
- Atribui aos sistemas estaduais de ensino a competência para credenciar as instituições de educação básica, para atuar fora da unidade federativa a instituição deverá solicitar credenciamento no MEC;
- Cria uma série de normas e exigências para aqueles processos, pautando-se pelos referenciais de qualidade da EaD, mantém o prazo de cinco anos para o credenciamento institucional e sua renovação;
- Dispensa as instituições que detêm prerrogativa de autonomia universitária da criação, organização e extinção de cursos ou programas de educação superior, porém não as isenta do credenciamento, conforme exigências da lei;

- Equipara sob numerosos aspectos a EaD à educação presencial, como na adoção de número fixo de vagas, definido pelo MEC;
- Aplica integralmente o sistema nacional de avaliação da educação superior, o SINAES, à educação a distância.

Costa Gomes (2009) relata que o decreto número 5.800, de 8 de julho de 2006 é um marco, que dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Os objetivos do decreto focam principalmente a oferta de cursos de licenciatura e formação inicial de professores da educação básica.

Dados do INEP (2017) trazem as metas dos PNEs (Plano Nacional da Educação) de 2001 a 2010 e 2014 a 2024. Os PNEs trazem as políticas educacionais sobretudo em relação à democratização do acesso à educação superior.

O PNE 2001-2010 foi instituído pela Lei 10.172 de janeiro de 2001, trazia 295 metas voltadas para melhoria na educação, pois o Brasil à época apresentava um elevado índice de analfabetismo e poucas pessoas matriculadas em cursos superiores, era foco de o PNE expandir o acesso à universidade e aproximar o mercado de trabalho aos cursos superiores, desta forma houve um incentivo ao desenvolvimento de instituições de ensino superior privadas com a oferta da educação a distância.

A Lei 10.172/2001 traz no seu item 6.2 as diretrizes voltadas para a educação a distância, mostrando a necessidade do incentivo do desenvolvimento e aprimoramento da educação a distância incorporando as tecnologias de informação e comunicação disponíveis. O item 6.3 previa o credenciamento de instituições de ensino na modalidade da educação a distância, desta forma expandido a oferta de vagas.

O PNE 2014-2024 foi aprovado pela Lei 13.005 de 2014, com a proposta de trazer melhoria na educação desde a básica até os cursos de pós-graduação. São apresentadas 20 metas dispostas em quatro blocos:

- Bloco 1 – Metas direcionadas à educação básica com qualidade;
- Bloco 2- Metas sobre a redução da desigualdade e valorização da desigualdade;
- Bloco 3 – Metas voltadas para a valorização dos profissionais da educação e
- Bloco 4 – Metas relacionadas com o ensino superior.

Meta 12: faz alusão sobre a elevação da taxa bruta de matriculados no ensino superior para 50% e taxa líquida para 33% voltada para a população de 18 a 24

anos, expandindo a oferta do número de vagas em instituições públicas e privadas.

Meta 13: busca elevar a qualidade da educação superior com incremento do número de docentes com titulação de mestres e doutores.

Meta 14: visa aumentar gradativamente o número de matriculados em cursos de *stricto sensu*, buscando atingir 60.000 profissionais com titulação de mestres e 25.000 com titulação de doutores.

Vale ressaltar que as políticas educacionais são essenciais para o processo de inserção da sociedade no âmbito da educação superior, que a expansão dos cursos favorece a capacitação de profissionais, contudo entraves financeiros, tecnológicos e processos de acompanhamento e avaliação impactam negativamente na efetividade da implantação dos planos.

Lima e Desidério (2018) sintetizam as políticas educacionais voltadas para a EaD nos governos dos presidentes Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Roussef. O Quadro 10 apresenta os Marcos Institucionais da EaD no Brasil no governo de Fernando Henrique Cardoso de 1995 a 2002.

Quadro 10- Marcos Institucionais no Brasil de 1995 a 2002.

Marco	Descrição
Decreto n. 1917, de 27/05/1996	Determina a criação da Secretaria de Educação a Distância do MEC (SEED).
LDB N. 9.394, de 20/12/1996	A EaD é incluída como modalidade de ensino.
Programa Proformação - 1997	Proposta de desenvolvimento da EaD em parceria com o SEED/MEC, FUNDESCOLA, estados e municípios.
Decreto n. 2.494, de 10/02/1998	Regulamentação do artigo 80 da LDB, que previa o incentivo e desenvolvimento da educação a distância em todos os níveis e modalidades de ensino.
Decreto n. 2.561, de 17/04/1998	Altera a redação dos artigos 11 e 12 do Decreto 2.494, relativos ao credenciamento de instituições de ensino superior.
Turma Piloto Programa Proformação, 1999	O projeto piloto do Programa Proformação foi aplicado em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. No ano 2000 foi implementado em outros estados.
Resolução CNE n. 01, de 02/04/2001	Regulamentação da oferta de cursos <i>lato sensu</i> a distância.
Lei 10.172, de 09/01/2001	O PNE 2001-2010, traça as metas e diretrizes para a EaD no Brasil.

Fonte: Lima e Desidério (2018).

O governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, teve a preocupação com a expansão do EaD no Brasil, apresentando decretos e leis relativas ao credenciamento de instituições de ensino superior.

O Quadro 11, traz os marcos institucionais da EaD no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva no período de 2003 a 2010.

Quadro 11- Marcos Institucionais da EaD de 2003 a 2010.

Marco	Descrição
Pró Licenciatura: Chamada Pública MEC/SEED n. 01/2004, de 06/07/2004	Foram selecionados projetos de cursos de Licenciatura a Distância, para apoio financeiro a Instituições Públicas de Ensino Superior – IPES.
Portaria n. 4.059, de 10/12/2001	Cursos superiores presenciais podem ter até 20% da carga horária na modalidade semipresencial.
Portaria n.4.361, de 29/12/2004	Revogação da Portaria n. 301, de 07/01/1998, que normatiza o processo de credenciamento e reconhecimentos de instituições de ensino superior.
Resolução FNDE n. 34 de 09/08/2005	Estabelecimento de critérios e procedimentos para a apresentação, seleção e execução de cursos de Licenciatura a distância.
Decreto n. 5.622, de 19/12/2005	Regulamentação do artigo 80 da LDB n. 9.394/1996 relativo à EaD.
Lei 11.273, de 06/02/2006	Lei que prevê a concessão de bolsas de estudos e pesquisa para participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.
Decreto n. 5.800 de 08/06/2006	Cria a Universidade Aberta do Brasil – UAB, como política pública.
Decreto n. 6.303, de 12/12/2007	Trata do conceito e formas de regulação dos Polos de Apoio Presenciais.
Portaria Normativa n. 2 de 10/01/2007	Regulação e avaliação da EaD e regulamentação da obrigatoriedade da criação de polos para realização de encontros presenciais.
Decreto n. 6.755, de 29/01/2009	Instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Prevê a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada.

Fonte: Lima e Desidério (2018).

Os marcos institucionais apresentados no governo do presidente Lula, versam sobre a regulação da modalidade a distância, tendo sob a responsabilidade da CAPES a expansão e regulação da EaD.

O Quadro 12 apresenta os marcos institucionais do governo da presidenta Dilma Roussef de 2011 a 2014.

Quadro 12- Marcos Institucionais EaD de 2011 a 2014.

Marco	Descrição
Projeto de Lei 8.035, de 20/12/2010	Plano Nacional de Educação 2011-2020.
Decreto n.7480, de 16/05/2011	Extinção da Secretaria de Educação a Distância, implementação da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior – SERES.
Portaria MEC n.1.328, de 23/09/2011	Instituição da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.
Lei n. 12.551, de 15/12/2011	Alteração do artigo 6º. da CLT para equiparar efeitos jurídicos da subordinação exercida por meios telemáticos e informatizados à exercida por meios pessoais e diretos.

Lei n.12.603, de 03/01/2012	Alteração do artigo 80 da LDB 9.394/1996, com o intuito de beneficiar a EaD com a redução dos custos com os meios de comunicação.
Projeto de Lei 4.372, de 31/08/2012	Cria o Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior – INSAES.
Portaria CAPES/MEC n. 170, de 05/12/2012	Instituição do Fórum Nacional de Coordenadores do Sistema UAB.
Portaria CAPES/MEC n. 175, de 14/12/2013	Designação da presidente e duas vice presidentes do Fórum Nacional dos Coordenadores do Sistema UAB.

Fonte: Lima e Desidério (2018)

Os marcos institucionais em relação à EaD no governo da presidenta Dilma Roussef apresentam preocupação com a expansão e regulação da modalidade, sobretudo com a extinção da SEED/MEC e a criação da SERES/MEC.

No governo do presidente Michel Temer, o marco regulatório se dá com a Portaria n. 11 de 20/06/2017, que regulamenta o Decreto 9.057 de 25/05/2017, cujo foco está na ampliação da oferta de cursos superiores na modalidade a distância e melhorar a qualidade da atuação regulatória do MEC. A nova regulamentação permite que as instituições de ensino superior tenham cursos superiores e de pós graduação lato sensu credenciados a distância, sem a necessidade de credenciamento de cursos na modalidade presencial.

A Portaria n. 275, de 18 de dezembro de 2018, publicada do Diário Oficial da União, no dia 20/12/2018, regulamenta que os programas de pós-graduação de mestrado e doutorado, poderão ser ofertados pelas instituições de ensino superior nas modalidades presencial e a distância.

Segundo Weiblen (2019) do Portal Desafios para a Educação, no dia 09 de agosto de 2019, foi encerrado o período para solicitação da avaliação de propostas para os cursos de mestrado a distância, tendo sido enviadas 17 demandas enviadas para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, das quais 9 são na área de humanas, 5 são multidisciplinares, 2 de ciências da vida e 1 de exatas, cujas deliberações ocorrerão a partir de abril de 2020.

Segundo o autor, o objetivo da modalidade EaD para os cursos de mestrados visa aumentar a oferta, diminuição de custos de deslocamento dos estudantes para grandes centros urbanos. Segundo a CAPES, a oferta de cursos de mestrado EaD contribuirá para a continuidade da formação profissional.

Dentre as IES que solicitaram avaliação estão o Grupo Yduqs (antiga Estácio), Cruzeiro do Sul e Ser Educacional, esta com o curso de mestrado em Administração para a Universidade da Amazônia – UNAMA.

A Portaria n. 275 estabelece os critérios para a criação de cursos de mestrados EaD: a IES deve ser credenciada no Ministério da Educação; o índice geral de curso – IGC deve ser igual ou superior a 4; as universidades estaduais, municipais e institutos de pesquisa devem ter pelo menos um PPG *stricto sensu* em andamento e reconhecido com conceito 4 e na mesma área de avaliação do novo curso e a exigência da produção intelectual continua a mesma dos programas presenciais.

Em relação aos cursos de doutorado EaD, serão abertas as propostas somente após a primeira avaliação dos cursos de mestrado na modalidade a distância.

A portaria 1.428 de 28 de dezembro de 2018, dispõe sobre a oferta de disciplinas na modalidade a distância ampliando o percentual de 20% para 40% da carga horária em cursos superiores na modalidade presencial, desde que atendido os seguintes requisitos: a IES deve estar cadastrada nas modalidades presencial e a distância com conceito institucional igual ou superior a 4; a IES deve possuir um curso a distância com conceito igual ou superior a 4 com a mesma denominação de curso presencial ofertado pela IES e a IES não pode estar submetida a processo de supervisão.

Em síntese nota-se que ao longo do tempo foram implementadas políticas acerca da educação a distância com o intuito de regulamentação e expansão da oferta de cursos, propiciando maior inserção de pessoas na educação superior, contudo a EaD no Brasil tem uma trajetória recente que vai se amoldando com as características e exigências do mercado da educação.

2.5.3 Aprendizagem de Adultos

Silva *et al.* (2012) descrevem que o processo de aprendizagem de adultos se popularizou a partir do ano de 1900 segundo as necessidades específicas, em 1970, Malcolm Knowles assevera que há diferenças na forma de aprender entre adultos e crianças e em 1972, Knowles instituiu o termo andragogia, que é um modelo que serve para compreender como os adultos aprendem em determinadas situações, portando há uma distinção entre a andragogia e a pedagogia, esta segundo Kelly (2006) é a ciência de educar crianças. Beavers (2009) assevera que existem diferenças entre as práticas pedagógicas e as estratégias andragógicas.

Knowles (1980) aponta quatro pressupostos na aprendizagem de adultos:

1 – O primeiro pressuposto faz menção à maturidade do adulto, fato que torna possível ao adulto o auto direcionamento e que a ação traz melhor aprendizado;

2 – O segundo pressuposto menciona os motivadores para a aprendizagem, os motivadores são de ordem interna, tais como a autoestima, melhoria da qualidade de vida, reconhecimento, autorrealização e autoconfiança;

3 – O terceiro pressuposto traz a ideia de que a fonte mais rica que contribui com o aprendizado do adulto é a experiência e

4 – O quarto pressuposto indica que os adultos assim que aprendem algo, buscam a aplicação dos conhecimentos recém adquiridos, desta forma a aprendizagem se torna uma parceria entre docentes e alunos, onde as experiências de ambos devem ser usadas como recursos.

Parkes (2001) traz a ideia da aprendizagem transformadora, teoria formulada por Mezirow (1991) influenciada por Jurgem Habermas e Paulo Freire. Segundo Closs e Antonello (2014), Paulo Freire foi um dos pioneiros no estudo de aprendizagem de adultos, que parte do princípio de que se deve valorizar a cultura do aluno com o intuito de proporcionar a inquietude e a criticidade para que haja busca das reais causas dos fenômenos sociais.

Mezirow (1991) revela que a aprendizagem do adulto faz uso de uma interpretação prévia sobre algo para que se crie uma interpretação, ou que a experiência de alguém seja revisada para guiar novas ações. É a chamada aprendizagem transformadora, que prega a reflexão crítica sobre pressupostos previamente estabelecidos. Segundo a teoria da aprendizagem transformadora pessoas com diferentes traços de personalidade, estilos de cognição e estilos de aprendizagem podem assimilar conhecimento de modos distintos.

Ainda em Mezirow (1991), o autor elenca três elementos essenciais presentes na aprendizagem transformadora: significados, domínios de aprendizagem e tipos de reflexão.

Elemento 1 – Significados: expressa como as coisas são vistas, estas podem ser representadas sob três perspectivas:

Perspectiva epistêmica: aquilo que a pessoa sabe e como ela a conhece;

Perspectiva sociolinguística: refere-se às normas sociais e culturais, expressas pelos hábitos.

Perspectivas de significado psicológico: como a pessoa se enxerga como indivíduo.

Elemento 2 - Domínios da aprendizagem, Mezirow (1991) estabelece três domínios: técnico, prático e emancipatório.

Domínio da aprendizagem técnico: os problemas são solucionados a partir do conhecimento empírico, permitindo a tomada de decisão sobre a situação vivenciada, é a decisão tomada baseada em regras estabelecidas.

Domínio do conhecimento prático: refere-se à comunicação, da necessidade das pessoas se relacionarem por intermédio da comunicação. A aprendizagem prática envolve valores, intenções, ideais, sentimentos, conceitos e normas, aqui busca-se a justificação.

Domínio do conhecimento emancipatório: envolve os conhecimentos técnicos e práticos, o autoquestionamento e questionamento acerca do ambiente em que o indivíduo está inserido, permitindo que seja construída a história individual, seu papel e expectativas na sociedade.

Elemento 3 – Reflexão: os tipos de reflexão são três, conteúdo, processo e premissas.

Reflexão de conteúdo: a preocupação está centrada em o “que saber”.

Reflexão de processo: está centra no “como saber”.

Reflexão de premissas: foca em “por que se precisa saber”.

Silva *et al.* (2012) pregam que existe interação entre os três elementos e suas ramificações.

Closs e Antonello (2013) asseguram que a aprendizagem transformadora permite além de produzir mudanças nos indivíduos, também produzir mudanças na forma de aprendizado nos adultos, pois estes não aceitam com passividade a realidade, eles partem em busca para saber os motivos daquela realidade apresentada.

O docente tem papel essencial no auxílio aos alunos na busca de conhecimento mais aprofundado para guiar suas ações. A aprendizagem transformadora tem em sua base a interação entre professores, alunos e o sistema em que estão inseridos.

2.6 A Cocriação de valor na Educação a Distância

A atividade voltada ao ensino no formato tradicional, focado no professor como centro do processo, não considera que os estudantes possuem suas inteligências múltiplas, têm suas experiências de vida e são sujeitos responsivos. Nesse contexto,

todos os atores envolvidos no processo devem ter consciência que gestores, docentes e alunos criam conhecimento, trocam informações, que as instituições precisam criar mecanismos que promovam a interação.

Neste contexto, Morin (2001) entende que as partes envolvidas no processo educativo não devem ser fragmentadas, pois é preciso que haja a união daqueles atores e cultivar a visão da totalidade. A partir deste pensamento, a prática do ensino deve perceber que a rede, ou seja, a conexão traz uma relação de interdependência entre os envolvidos. O ensino aprendizagem deve permitir a interconexão dos conhecimentos, sendo que com esta visão os métodos precisam permitir o engajamento das tecnologias de informação e comunicação, do conhecimento, das informações e das pessoas envolvidas.

A produção colaborativa, entretanto, traz a aprendizagem colaborativa que, segundo Serrano (2010), é um modelo que compartilha competências, esforços, talentos, traz à tona o pensamento crítico, resultando na possibilidade de aprendizado contínuo. Siqueira (2010) ressalta que o compartilhamento fornece muito mais do que conhecimentos dos materiais didáticos, chamado de conhecimento alicerçado, mas sim o conhecimento não alicerçado, aquele que também é construído pelos envolvidos.

Siqueira (2010) salienta que para que a produção colaborativa se transforme na cocriação é preciso que as instituições adotem planejamento metodológico, que fomentem a inter-relação dos participantes. Nesta produção, o planejamento deve focar no oferecimento de um ambiente criativo que promova a interação da diversidade cultural dos participantes e que resulte em contribuições que de fato sejam úteis para as atividades desenvolvidas.

Auniven e Smith (2012) afirmam que cursos superiores a distância quando bem estruturados, desde a análise inicial da necessidade até a avaliação, geram cadeia de valor, esta cadeia de valor se configura a partir da cocriação, com a interação de professores, alunos e a participação da sociedade. Os autores pregam que o valor não pode ser mensurado apenas pelo resultado da aprendizagem direta, mas a partir do nível de participação e envolvimento dos alunos, denominados pelos autores como co-alunos, professores e apoiantes.

Diante desta afirmação, os autores descrevem que os paradigmas da aprendizagem estão passando por mudanças e elencam as cinco principais:

- O aluno está migrando da situação de receptor de conteúdo de aprendizagem para a condição de participante ativo;
- As instituições de ensino estão saindo da situação de inspecionar os resultados de aprendizagem para a reflexão ativa;
- As instituições de ensino estão deixando de focar no planejamento da educação e treinamento dos alunos, para o planejamento de educação e treinamento dos aprendentes;
- As instituições de ensino estão saindo do modelo de “empurrar” conteúdo para a situação de “puxar” conteúdo de aprendizagem e
- As instituições de ensino estão saindo do conceito de domínios de inteligência individuais para domínios de inteligência coletiva.

O processo de cocriação na educação a distância tem como escopo principal a mudança da abordagem da aprendizagem, que passa a ser concebida como a participação ativa dos aprendentes em todas as etapas do processo de aprendizagem. As tecnologias de comunicação e informação permitem o uso de todos os recursos disponíveis e promovem a interação entre os participantes com mais agilidade.

Auniven e Smith (2012) afirmam que a entrega da aprendizagem efetiva ocorre quando as instituições de ensino percorrem os passos de forma adequada, partindo da análise das necessidades para implementação e oferecimento dos cursos a distância, do *design* do curso, da entrega do curso, da interação do curso e a avaliação. Neste caso, o valor decorre de cursos eficazes, eficientes e com facilidade de interação.

Os autores mencionam que o conhecimento está em expansão em decorrência do conteúdo gerado pelos usuários e pela importância das redes e das plataformas de engajamento, refletidas no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem). O planejamento e a implementação da educação a distância, na visão dos autores, têm por base a abordagem de cadeia de valor de Porter (1986). O valor é criado, a partir do diálogo constante com os alunos, os aprendentes e co-aprendentes são atores importantes no processo de criação de valor.

Brambilla e Damacena (2012), ao pesquisarem o tema cocriação de valor no ensino superior privado no ensino presencial, tiveram como objetivo verificar como os atores envolvidos (a instituição de ensino superior, os professores, os alunos e o governo) no processo de aprendizagem conduzem a cocriação de valor. Os autores

entendem que a interação é uma ferramenta fundamental para a aprendizagem. Na pesquisa, eles explicam que ainda existe uma grande resistência para se mudar a ideia de que os alunos são meros executores de atividades propostas, mas sim que estes são atores racionais e críticos.

Contudo, os autores afirmam que a cocriação na sala de aula do ensino superior está relacionada ao envolvimento na construção de resultados a partir de discussões ou ao uso de apontamentos pessoais para auxiliar a sanar dúvidas de outros alunos.

Ao final da pesquisa os autores concluíram que a cabe às instituições de ensino estimular a interação e conseqüentemente a cocriação de valor com o intuito de despertar nos alunos o interesse pelo conhecimento, além de contribuir para a formação de pessoas mais críticas e conscientes dos valores sociais.

Na Educação a Distância, Secco *et al.* (2016) evidenciam a relevância dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) no processo de cocriação na educação a distância, sobretudo devido à expansão das inovações tecnológicas presentes na sociedade. Os ambientes virtuais de aprendizagem possibilitam o crescimento exponencial de cursos na modalidade a distância essencialmente no que tange a redução de custos.

Os AVAs permitem um ambiente colaborativo de aprendizagem, bem como o desenvolvimento pelas instituições de ensino e empresas de ofertarem cursos de capacitação, projetos de pesquisa dentre outras propostas. Vale salientar que o uso dos ambientes virtuais pode ser empregado tanto nos cursos na modalidade presencial quanto na modalidade a distância.

Ribeiro *et al.* (2007) descrevem os ambientes virtuais de aprendizagem como *softwares* que oferecem um conjunto de tecnologias que propiciam que atividades da educação a distância sejam efetuadas segundo a disponibilidade de cada participante, via de regra os *softwares* são desenvolvidos segundo as necessidades de cada instituição, por vezes são produzidos por empresas especializadas.

Secco *et al.* (2016) relatam que os recursos disponíveis nos AVAs, tais como *chats*, fóruns de discussão, vídeos, *e-books*, dentre outros, buscam facilitar os processos de ensino e aprendizagem com a aplicação das práticas pedagógicas inerentes a cada instituição e a cada curso.

O uso adequado dos recursos favorece que o ambiente de aprendizagem seja produtivo e de forma colaborativa, propiciando a troca de informações e experiências

vivenciadas por cada participante, estimulando debates e pesquisas que favorecem a interação entre os atores, sejam eles os alunos, professores ou tutores, desta forma gerando a cocriação.

Contudo, Secco *et al.* (2016) evidenciam que o uso do AVA deve permitir que o usuário tenha acesso fácil ao recurso, que a navegação seja adequada às necessidades dos usuários e aos processos educacionais. Salientam ainda que o processo de uso deve fluir de forma que estimule a participação. O ambiente deve apresentar funcionalidade com informações apresentadas de forma clara e objetiva.

Entende-se que a cocriação no ensino superior é resultado do envolvimento dos alunos no processo de construção de resultados, debates, fóruns de discussão, apontamentos pessoais, atividades extraclasse, a troca de experiências vividas tanto pelos docentes quanto pelos discentes. A interatividade, sobretudo, entre professor e aluno é essencial para o desenvolvimento do processo de cocriação. Outra questão levantada é em relação à usabilidade do ambiente, que é entendida como a facilidade do usuário em interagir com determinada interface.

2.6.1 Atributos para a criação de valor na Educação a Distância

O professor Dr. Nick K. T. Yip (2012) apresentou na Conferência ABS de Ensino Aprendizagem, na Nottingham Trent University, um modelo de serviço para a educação superior a distância que considera os atributos necessários para a cocriação de valor no ensino superior. Este modelo está demonstrado no Quadro 13.

Quadro 13- Modelo de serviço para a educação superior.

Universidade	Alunos
1 - Expectativas	1 - Congruência de Expectativas
2 - Competências	2 – Competências Complementares
3 - Processos	3 – Alinhamento de Processos
4 – Alterando o comportamento	4 – Transformação comportamental
5 – Controle Percebido	5 – Controle Percebido
6 - Capacitação	6 – Capacitação para a Transformação

Fonte: Yip (2012).

1 – Congruência das expectativas da Universidade e Alunos: para que haja cocriação de valor (co-produção e valor de uso) as expectativas de ambos devem

ser congruentes; a expectativa dos alunos em relação à universidade deve ser correspondida e vice-versa. Quando existem expectativas conflitantes, existem problemas que precisam ser sanados.

2 – Competências complementares: na cocriação de valor tanto a universidade quanto alunos devem oferecer suas competências, pois as competências são a essência da cocriação de valor; ambas as partes devem dar a sua contribuição com recursos e habilidades que possam permitir a cocriação.

3 – Alinhamento de Processos: a cocriação é construída a partir do alinhamento de processos, que deve respeitar as mudanças que os alunos sinalizam, pois muitas vezes a universidade muda seus processos e não emite nenhum tipo de comunicado aos alunos.

4 – Transformação Comportamental: tanto a universidade quanto os alunos devem ter em mente que não pode haver transformações no comportamento, sem que haja relação entre as partes, para que não existam mudanças na entrega dos serviços combinados, pois isso inviabilizaria o processo de cocriação de valor.

5 – Controle Percebido: este controle é uma necessidade básica, pois os seres humanos estão motivados para que possam demonstrar suas competências. Quando existe interação entre pessoas para o processo de cocriação de valor é necessário que ambas as partes tenham uma percepção do controle a ser exercido.

6 – Capacitação: ambas as partes devem estar capacitadas e buscar capacitação constantemente. Universidade e alunos devem ser pró-ativos para que seja possível a cocriação.

A partir do modelo de cocriação, Yip (2012) fez uma pesquisa junto aos universitários da Malásia, cujo objetivo foi entender como os alunos da Educação a Distância percebem-se como cocriadores de sua educação. O autor utilizou como referencial teórico autores da área de Marketing de serviços e elaborou um instrumento para medir as dimensões possíveis da experiência dos alunos com a cocriação de valor na educação a distância. O instrumento de pesquisa fez uso da escala Likert de 5 pontos para mensurar as dimensões de 16 variáveis, descritas no Quadro 14.

Quadro 14- Instrumento de Pesquisa – Modelo de cocriação.

1 – Minha experiência universitária atual é sobre engajar-me com acadêmicos.
2 - Minha experiência universitária atual é sobre engajar-me com a equipe de suporte da universidade.
3 - Minha experiência universitária atual é sobre engajamento com outros alunos.
4 - Minha experiência universitária atual é sobre atender atividades sociais e interagir com outros alunos.
5 - Minha experiência universitária atual é sobre atender atividades sociais e interagir com acadêmicos.
6 - Minha experiência universitária atual é sobre ganhar conhecimento através da interação com os acadêmicos.
7 - Minha experiência universitária atual é sobre o conhecimento adquirido ao interagir com outros alunos.
8 - Minha experiência universitária atual é sobre ganhar conhecimento por meio de auto-estudo independente.
9 - Minha experiência universitária atual é sobre ser capaz de desafiar as pessoas na universidade em questões que são importantes para mim.
10 - Minha experiência universitária atual é sobre reconhecer as mudanças que vejo em mim mesmo ao aprender.
11 - Minha experiência universitária atual é sobre a compreensão dos meus processos internos (ou seja, aprender, estudar por meio da interação com pessoas da universidade.
12 - Minha experiência universitária atual é sobre compartilhar meus recursos com pessoas da universidade.
13 - Minha experiência universitária atual é sobre pessoas na universidade compartilhando recursos comigo.
14 - Minha experiência universitária atual é sobre influenciar questões que são importantes para mim.
15 - Minha experiência universitária atual é trabalhar em busca de um diploma.
16 - Minha experiência universitária atual é sobre habilitar minhas habilidades para garantir um emprego no futuro.

Fonte: Yip (2012).

Segundo o autor, a pesquisa aplicada aos alunos participantes da educação a distância, pode trazer a conclusão de que existe sim o sentimento de que são coprodutores e exercem papel ativo no que tange à própria educação, e ainda que as teorias acerca da cocriação devem servir de suporte para que as universidades passem a mudar os conceitos tradicionais sobre o ensino, a aprendizagem e sobre o aluno.

Neste sentido, a presente pesquisa busca identificar a percepção do aluno egresso de curso superior na modalidade a distância em relação à co-produção e valor em uso, levando ao processo cocriativo na realidade brasileira, em que os alunos estão inseridos.

2.6.2 Qualidade dos Serviços em Educação

A qualidade dos serviços em educação teve maior ênfase em razão, essencialmente, das mudanças e inovações aceleradas que fizeram emergir a necessidade da criação e aperfeiçoamento de instrumentos de medição da qualidade.

Desta forma, é importante pontuar que as estratégias para ofertar um serviço diferenciado no ambiente competitivo são necessárias para que as empresas cada vez mais atraiam clientes e satisfaçam suas necessidades, Siqueira (2005) conceitua serviço como um produto intangível, que geralmente não se experimenta antes da compra. Lovelock e Wright (2001) conceituam serviço como sendo um ato ou desempenho, essencialmente intangível, que cria benefício para os clientes por meio de uma mudança desejada no destinatário do serviço.

Sarquis *et al.* (2018) alegam que investimentos na qualidade dos serviços em educação geram benefícios para as instituições de ensino e para os discentes. Em educação, os instrumentos e métodos de aferição da qualidade ainda são difíceis, por apresentarem resultados conflitantes, pois dependem do viés do avaliador, essencialmente quando a cargo de professores e ou funcionários da instituição, ou ainda quando a avaliação é aplicada por intermédio de questionários, que podem trazer pouca profundidade ou respostas que podem ser subjetivas, segundo a percepção do entrevistado.

Com o propósito de mensurar a qualidade dos serviços na Educação a Distância, nas universidades da Malásia, Hamid e Yip (2016) fizeram uso do modelo de qualidade de serviços de Grönroos (1984), cujo modelo prevê que a qualidade percebida de um serviço ocorre em função da expectativa do cliente e o serviço esperado e ainda considera a imagem da empresa. Ao adquirir um serviço, o cliente faz uma avaliação técnica durante o processo, essa análise funcional é aquela que ocorre a partir de uma análise subjetiva do uso do serviço, sendo que a figura do prestador de serviço exerce importante papel.

O modelo desenvolvido por Grönroos (1984), utilizado por Hamid e Yip (2016), se apresenta na forma de um questionário composto por seis questões com pontuação em escala Likert de 5 pontos, como segue:

- 1) Na maioria dos casos, o contato diário com os clientes (interação comprador-vendedor) é mais importante que as atividades tradicionais de marketing, tais como propaganda, comunicação de massa etc.

2) A imagem corporativa é formada mais pelo contato do cliente com a companhia (integração comprador- vendedor) que o resultado de atividades de marketing.

3) As atividades tradicionais de marketing são de importância marginal somente com relação à imagem corporativa que os clientes têm da empresa no momento presente.

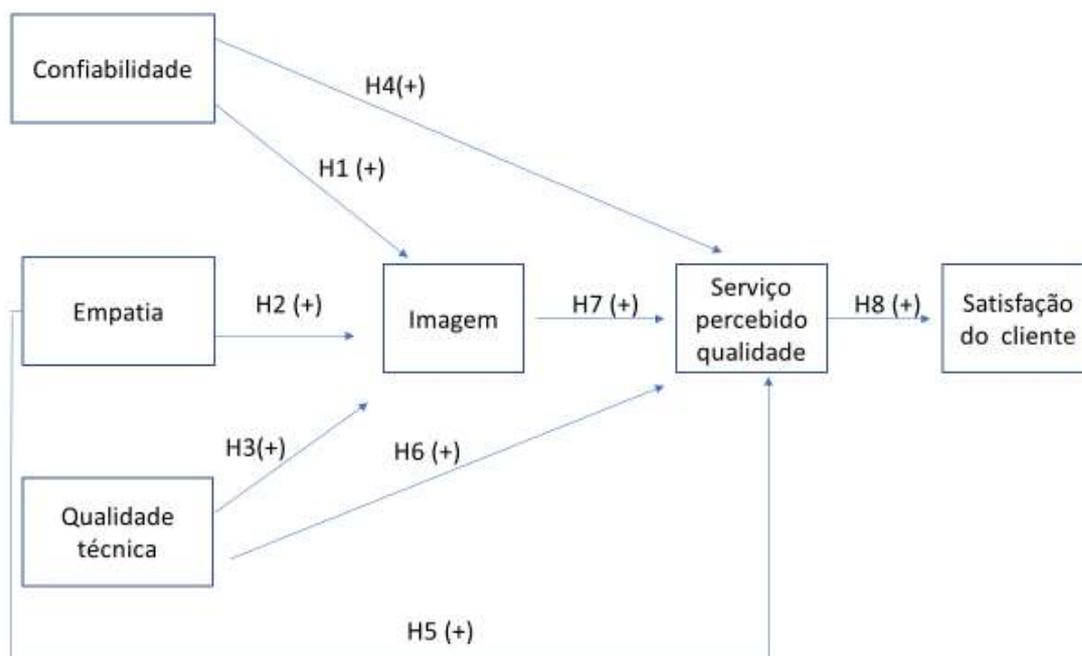
4) A comunicação pessoal tem um impacto mais substancial nos consumidores potenciais que as atividades tradicionais de marketing.

5) A maneira de os atendentes conduzirem os contatos com os clientes traz compensações por possíveis problemas temporários de qualidade técnica.

6) A maneira de os atendentes conduzirem os contatos com os clientes, e sendo estes voltados para o cliente e conscientes do serviço, traz compensações no caso de um baixo nível de qualidade técnica.

O modelo utilizado por Hamid e Yip (2016) teve o objetivo de mensurar a qualidade da educação a distância nas universidades da Malásia e ainda verificar a relação entre a qualidade técnica e a qualidade funcional. O modelo é o demonstrado na Figura 10.

Figura 10- Modelo Estrutural de Qualidade em serviços de Grönroos.



Fonte: Grönroos (1984).

O questionário foi enviado, via eletrônica, a alunos matriculados nos cursos de graduação a distância das universidades da Malásia. Os questionários foram incluídos nos sites de cada instituição, dos quais foram respondidos 850 (oitocentos e cinquenta) questionários. O questionário apresentou questões distribuídas em cinco constructos vinculados à qualidade técnica: confiabilidade, segurança, tangibilidade, empatia e capacidade de resposta, a mensuração foi a partir da escala Likert de 5 pontos. A pesquisa buscou testar oito hipóteses como segue:

H1 = a confiabilidade está relacionada positivamente com a imagem;

H2 = a empatia está relacionada positivamente com a imagem;

H3 = a qualidade técnica está positivamente ligada à imagem;

H4 = a confiabilidade está positivamente associada positivamente à qualidade do serviço percebida;

H5 = a empatia está positivamente associada positivamente à qualidade do serviço percebida;

H6 = a qualidade técnica está associada positivamente à qualidade do serviço percebida;

H7 = a imagem está associada positivamente à qualidade do serviço percebida e

H8 = a percepção da qualidade percebida está associada à satisfação do cliente.

A análise dos dados demonstrou que as variáveis foram agrupadas em três dimensões: confiabilidade, empatia e qualidade técnica. A confiabilidade, foi entendida como agilidade, a empatia foi considerada a atenção que a instituição concede aos alunos, nota-se que ambas fazem parte dos constructos da qualidade funcional.

Com isso, o resultado final da pesquisa de Hamid e Yip, demonstrou que existe uma associação positiva entre a qualidade funcional e a imagem da instituição, e que os itens que se apresentaram com maiores indicadores são a confiabilidade e a empatia, contudo as instituições devem estar atentas a propiciar uma maior interação entre a qualidade técnica e a qualidade funcional para o alunos da educação a distância.

Os autores concluíram, portanto, que as instituições devem ter maiores investimentos nos serviços prestados tendo como objetivo a construção de uma imagem positiva. As imagens das instituições foram consideradas as mais importantes para a qualidade do serviço percebida pelos alunos da educação a distância.

Outra pesquisa que envolve avaliação da qualidade dos serviços no ensino superior foi a desenvolvida por Douglas, Douglas e Barnes (2006), aplicada na Universidade de Negócios e Direito da John Moores no Reino Unido, cujo objetivo foi o de mensurar a qualidade e satisfação dos alunos. Foi utilizado um questionário com 60 perguntas subdividido em blocos: instalações, palestras, tutores, ensino aprendizagem e no final havia uma questão sobre se os alunos indicariam a universidade a outras pessoas.

A participação na pesquisa foi de forma voluntária, dos 3.800 alunos das cinco escolas de negócio, 864 deles responderam o questionário. As perguntas seguiram a escala Likert de 5 pontos, onde o 1 representa pouca importância e 5 muita importância. Os dados obtidos foram tabulados e apresentaram como resultado os 10 itens considerados de maior importância e os 10 itens com menor importância.

Desta forma os dez itens considerados de maior importância são: capacidade de ensino dos professores, experiência dos professores sobre as disciplinas, ferramentas das tecnologias de informação, palestras, materiais de leitura complementares tutoriais, consistência da qualidade do ensino independentemente do professor, anotações, centro de recursos de aprendizagem e acessibilidade ao corpo docente. Os itens considerados de maior importância são os relacionados ao ensino aprendizagem.

Os dez itens considerados como menor importância são: decoração em salas de aula, máquinas automáticas de venda de produtos, decoração em salas dos tutores, mobiliário das salas de aula, instalações recreativas, disponibilidade de estacionamento, *layout* de salas de seminários, *layout* das instalações de palestras, instalações de refeição no campus, apoio aos residentes no campus. Nota-se que estes dez itens avaliados como de menor importância são os relacionados às instalações.

Comparando os itens considerados de maior importância com os de menor importância é perceptível que os alunos daquela instituição valorizam o ensino que leva à aprendizagem, tudo aquilo que possa contribuir para a melhoria da aprendizagem, já os aspectos de relacionados às instalações físicas do ambiente não são considerados relevantes, pois não estão vinculados à aprendizagem. O mais relevante para aquela amostra é a qualidade do ensino, que pode ser considerada como a qualidade do serviço explícito, já os serviços implícitos não são considerados

relevantes. Em relação à pergunta se a instituição seria recomendada para outras pessoas, os respondentes na totalidade afirmaram que sim.

A pesquisa de Douglas, Douglas e Barnes (2006) teve como lócus da pesquisa uma instituição de ensino com cursos presenciais, a seguir apresenta-se uma pesquisa, cujo foco foi no ensino na modalidade a distância.

Ainda em relação à qualidade percebida na educação a distância, Sarquis *et al.* (2018) mencionam que a verificação da qualidade inclui atributos tais quais: o projeto pedagógico, a tutoria presencial, a metodologia de ensino aplicada, o conteúdo trabalhado, a infraestrutura e o material didático. Os cursos a distância devem ainda seguir os preceitos estabelecidos pelos órgãos governamentais, que, periodicamente, fazem as avaliações das instituições e dos cursos.

Agregam-se aos instrumentos de avaliação, a mensuração da opinião e satisfação dos alunos em relação à instituição, ao curso e às expectativas. Sarquis *et al.* (2018) descrevem o estudo de Senthilkumar e Arulraj (2011), que desenvolveram um instrumento para que as instituições de ensino superior possam mensurar a qualidade percebida pelos alunos, que envolve os seguintes atributos: metodologia do ensino aplicada, disciplinas ofertadas, disponibilidade dos recursos físicos e empregabilidade.

Com o intuito de mensurar a satisfação e qualidade percebida de um curso de graduação na modalidade a distância, Sarquis *et al.* (2018) desenvolveram um questionário composto por cinco dimensões: Qualidade da metodologia; Qualidade do material didático; Qualidade dos instrutores; Qualidade da estrutura e Qualidade da coordenação, conforme demonstrado no Quadro 15.

Quadro 15- Dimensões e variáveis elaboradas por Sarquis et al. (2018).

Dimensão	Variáveis
1 Qualidade da Metodologia	Qualidade; Segurança ao aluno; incentivo à pesquisa, Orientações são claras; Integração das disciplinas; Importância das disciplinas; Compatibilidade das disciplinas com a carga horária; Atividades geram aprendizado; Cronograma; Avaliação da aprendizagem está adequada ao conteúdo ministrado.

2 Qualidade do Material Didático	Relevância do conteúdo do livro didático; Atualização das referências; Linguagem de fácil compreensão; os instrutores oferecem material de qualidade; Qualidade do material oferecido pela Midiateca.
3 Qualidade dos instrutores	Conhecimento do conteúdo; Acesso; Preocupação com auxílio ao discente; Agilidade do tempo de resposta; Eficiência; Justiça nas avaliações; Capacidade de despertar o interesse; Estímulo à criatividade; Valorização na participação dos discentes.
4 Qualidade da estrutura	Ferramentas do ambiente virtual; Recursos Multimídia; Instalações do polo presencial; Suporte técnico; Apoio administrativo; Biblioteca.
5 Qualidade da coordenação	Atenção aos discentes; Eficiência na solução de problemas; Acessível; Tempo de resposta.

Fonte: Adaptado de Sarquis *et al.* (2018).

Após a aplicação da pesquisa, os autores apresentaram os resultados para cada dimensão como segue:

- Dimensão Qualidade da Metodologia: a metodologia foi considerada de qualidade, com destaque para a importância das disciplinas e as atividades aplicadas que contribuíram para o aprendizado;
- Dimensão Qualidade do Material Didático: o material didático foi considerado de qualidade moderada, com destaque para as referências atualizadas pelos livros didáticos;
- Dimensão Qualidade dos Instrutores: a dimensão apresentou qualidade moderada, a variável com maior nota foi a relacionada ao conhecimento dos instrutores em relação ao conteúdo apresentado em aula;
- Dimensão Qualidade da Estrutura: apresentou qualidade moderada, a maior nota foi a da variável ferramentas no ambiente virtual;
- Dimensão Qualidade da Coordenação: foi a dimensão que apresentou qualidade elevada para todas as variáveis.

O modelo elaborado por Sarquis *et al.* (2018) foi utilizado na pesquisa com o objetivo de mensurar a qualidade percebida pelos egressos em relação aos serviços prestados nos cursos de graduação na modalidade a distância.

2.6.3 Satisfação dos Serviços em Educação

Analisar a satisfação do consumidor é fundamental para que as organizações tenham consciência dos seus pontos fracos e fortes a partir da percepção dos seus clientes.

Segundo Dubois (2005), a aquisição de um produto ou serviço, não é a etapa final do processo de tomada de decisão de compra, pois o consumo poderá trazer reações de satisfação ou insatisfação que afetarão as decisões para compras futuras. O autor considera que a satisfação é um estado psicológico que relaciona o desempenho percebido e as expectativas, contudo as expectativas são relativas, são diferentes para cada indivíduo, pois a construção das expectativas traz consigo experiências do passado, mensagens de publicidade, ambiente socioambiental e cultura.

Kotler e Keller (2006) definem a satisfação como a sensação de desapontamento ou prazer resultante entre a expectativa e o resultado percebido pelo uso de um produto/serviço por um comprador, caso a compra atenda as expectativas o comprador estará satisfeito, caso contrário ele estará insatisfeito, contudo se o desempenho do produto/serviço exceder as expectativas o comprador estará totalmente satisfeito.

Segundo os autores as expectativas dos compradores são formadas segundo experiências anteriores, conselhos de grupos de afinidade (amigos/familiares), pesquisas em redes sociais, comparação entre empresas concorrentes, informações e promessas da empresa destino da compra.

Neste sentido, as empresas devem mensurar com regularidade a satisfação dos seus clientes, com o foco de retê-los, pois segundo Kotler e Keller (2006), um cliente satisfeito tende a permanecer fiel à aquisição dos produtos/serviços ofertados.

Os autores apresentam uma escala de satisfação que varia de 1 a 5, sendo que no nível 1 está o menor nível de satisfação, os clientes tendem a abandonar a empresa e disseminar palavras negativas em relação à experiência vivida. Nos níveis 2 a 4 estão os clientes que apenas demonstram-se satisfeitos, contudo, podem procurar outras empresas que acenam com ofertas mais atrativas. Já no nível 5 estão os clientes que dificilmente abandonarão a empresa, pois existe um alto nível de satisfação, estarão dispostos a divulgar suas experiências positivas.

Contudo, os autores discorrem sobre a existência de diversos métodos para mensurar a satisfação tais como: levantamentos periódicos, entrevistas para verificar as intenções de recompra e possibilidade de recomendação, monitoramento do índice de perda de clientes com o intuito de contatá-los para identificar os motivos que levaram a deixar a empresa.

Reichheld (1996) considera que talvez uma única pergunta seja suficiente para a identificação da satisfação de um cliente: “Você recomendaria este produto ou serviço a um amigo?”. O autor afirma que a disposição de um cliente em recomendar o produto ou serviço para outros, expressa como ele é tratado pelos funcionários da linha de frente que prestam atendimento, que em contrapartida é extensivo aos demais departamentos da empresa.

Kotler e Keller (2006) ressaltam que além de medir a satisfação dos clientes, as empresas devem praticar o monitoramento da satisfação dos clientes das empresas concorrentes, os autores citam o exemplo de uma empresa, cuja pesquisa identificou que 80% dos seus clientes estavam satisfeitos, contudo a maior concorrente tinha o nível de satisfação em 90% e preparava ações para atingir o índice 95% de satisfação.

Os autores asseveram que para as empresas que estão centradas nos clientes a satisfação além de ser uma meta a ser buscada com constância é uma ferramenta de marketing, essencialmente devido ao poder da internet, pois a propagação de experiências negativas com determinado produto ou serviço ofertados por uma empresa se espalham com extrema velocidade e podem causar danos irreversíveis para a imagem de uma empresa. Desta mesma forma, os elogios e experiências favoráveis atingem uma infinidade de pessoas, trazendo benefícios para as empresas, as quais atingem níveis elevados de satisfação e devem fazer a divulgação com o intuito de captar novos clientes.

Kotler e Armstrong (2007) afirmam que as empresas que se sobressaem no mercado de atuação são aquelas que buscam satisfazer seus clientes com promessa daquilo que podem ofertar, contudo entregando mais do que prometem, provocam o encantamento do cliente. Sendo assim, o cliente encantado além de repetir as compras, torna-se um “evangelizador de outros clientes”, disseminando as experiências positivas.

Com isso, o objetivo de toda empresa é buscar a satisfação dos seus clientes, assim, o negócio terá a oportunidade de crescimento e manutenção no mercado de

atuação, pois retém e conquista mais clientes, estes, mais satisfeitos são parceiros das empresas atuando como divulgadores dos produtos e serviços. Contudo, há a possibilidade de descontentamento, neste sentido a empresa deverá buscar, rapidamente, soluções para atender as expectativas dos clientes. Desta forma, medir a satisfação dos clientes em relação ao desempenho dos produtos e serviços é peça fundamental para os negócios da empresa, em quaisquer segmentos da atividade econômica.

Facó (2005) relata que até meados do século XX as instituições de ensino não consideraram seus alunos como clientes, contudo houve elevada busca pelo conhecimento, fato que acabou por atrair a entrada de vários concorrentes no segmento da educação, desta forma as instituições de ensino passaram a traçar estratégias para entender como poderiam gerar satisfação para seus alunos.

Neste sentido, Kotler e Fox (1994) afirmam ser salutar que as instituições de ensino analisem e entendam o que os alunos necessitam para poder atendê-los, sobretudo, em mercados competitivos. Os autores salientam que é importante saber como a instituição é percebida pelos alunos.

Freitas e Auler (2005) destacam que as instituições ao buscarem satisfazer seus alunos agregam valores aos serviços prestados, pois visam não somente o atendimento das expectativas, mas a superação, pois quanto mais encantado o cliente estiver, maior será a sua lealdade.

Carvalho (2017) faz referência ao termo satisfação e o seu emprego em várias áreas de estudo do setor de serviços, como é o caso da área educacional, contudo as definições trazem maior ênfase nas perspectivas cognitivas e afetivas, não há uma objetividade em relação a escalas válidas.

Mantovani (2012) assevera que a expansão dos cursos na modalidade a distância no Brasil a partir do ano 2000, trouxe flexibilização de tempo e de espaço para os alunos, contudo a grande oferta traz consigo maior competitividade no segmento da educação superior, o que prescinde da necessidade de avaliação dos resultados de tais cursos. O sistema educacional tem seus programas apropriados para efetivação das avaliações, contudo poucos são os instrumentos mercadológicos empregados para avaliações voltadas à satisfação, qualidade e lealdade.

Diante da elevada expansão dos serviços educacionais na modalidade a distância, a pesquisa de Mantovani (2012) teve o objetivo de avaliar a educação a distância, segundo as percepções dos alunos, dos instrutores e das instituições, com

foco nas perspectivas de marketing. A autora fez uso de um estudo de caso na Universidade Aberta do Brasil, com 593 alunos, 120 instrutores e 9 coordenadores, estes representando a instituição.

A pesquisa foi dividida em três etapas, a primeira etapa foi direcionada aos alunos, cujo objetivo era o de verificar a percepção acerca da qualidade, da imagem que a instituição tem perante a sociedade e ainda a satisfação e lealdade do aluno. A segunda etapa foi direcionada aos professores e tutores com o intuito de avaliar a relação dos mesmos no que se refere às tecnologias empregadas na Educação a Distância, já a terceira etapa consistiu em entrevistar os coordenadores, cujo intuito era levantar as características do curso e ainda verificar se existem problemas relacionados aos cursos na modalidade a distância e identificar quais as perspectivas futuras em relação à modalidade segundo a visão dos coordenadores.

Na concepção de Mantovani (2012), o mercado considera os alunos como consumidores dos serviços educacionais, portanto cabem às instituições de ensino entender quais são as necessidades dos alunos, a fim de que sejam implementadas estratégias para o atendimento, além disso é primordial tomar conhecimento da percepção do aluno em relação, aos fatores relacionados à instituição, ao curso, à infraestrutura, aos professores, tutores e monitores, deve-se buscar entender como está a satisfação do aluno.

Neste modelo elaborado por Mantovani (2012), a satisfação do aluno de EaD, é configurada por meio de quanto o aluno avalia como positiva as suas experiências de aprendizado em relação ao curso. As assertivas que foram utilizadas na avaliação da satisfação são apresentadas no Quadro 16.

Quadro 16- Dimensão Satisfação – Pesquisa Mantovani.

Satisfação 1	Estou satisfeito com minha decisão de estudar a distância.
Satisfação 2	Acertei ao decidir fazer o curso a distância.
Satisfação 3	Minha experiência em estudar a distância tem sido agradável.
Satisfação 4	O curso atende minhas expectativas.

Fonte: Elaborado pelo autor baseado em Mantovani (2012).

A autora fez uso da escala de Likert de 5 níveis, em que 1 representa discordância total, 2 - discordância parcial, 3 - nem concordância e nem discordância, 4 - discordância parcial e 5 representa concordância total.

As hipóteses que a autora buscou testar relacionadas à satisfação são:

H1 = a satisfação está relacionada ao gênero;

H2 = as mulheres apresentam maior grau de satisfação;

H3 = a satisfação apresenta-se maior para os alunos que estão em estágios mais avançados do curso e

H4 = a satisfação do aluno aumenta segundo as interações com os tutores.

Os questionários foram enviados aos alunos de forma eletrônica, com o uso da ferramenta *Google Docs*, as perguntas eram abertas e fechadas. A análise dos dados fez uso de modelagem de equações estruturais com o uso do *Smart PLS*.

A caracterização dos respondentes foi composta por 50,1% de alunos do sexo masculino e 49,1% do sexo feminino, quanto ao estágio do curso 10,3% iniciaram em 2012, 28,5% em 2011, 42,8% em 2010 e 16,9% em 2009.

O resultado da pesquisa acerca da satisfação demonstrou que os respondentes do sexo masculino apresentaram maior satisfação com o curso a distância, embora a proporção de respondentes homens e mulheres fosse equiparada. Mantovani (2012) alega que a maior satisfação por parte dos alunos do sexo masculino não é o que outros autores demonstraram em suas pesquisas, a autora salienta a necessidade de que sejam aprofundados estudos acerca da influência do gênero em relação à satisfação.

A pesquisa demonstrou que os altos valores relacionados à satisfação se demonstraram maiores nos alunos com os estágios de curso mais adiantados, fato este que demonstra que os alunos tendem a finalizar o curso escolhido, o que leva à lealdade. Este fator evidencia, também, alta concordância para indicação do curso e da instituição à outras pessoas.

Um fato interessante que a pesquisa trouxe à tona é o de desmistificar a ideia de que a educação a distância se apresenta com maior facilidade em comparação com o ensino presencial, segundo a amostra pesquisada, fato também que contradiz algumas pesquisas acerca de tal abordagem.

A pesquisa envolveu alunos, tutores e coordenadores, contudo a percepção dos alunos em relação aos itens da pesquisa demonstraram-se superiores aos dos demais, os instrutores não se demonstraram com alto grau de participação em relação a educação a distância, já os coordenadores asseguraram que a importância do oferecimento de cursos na modalidade a distância permite abranger pessoas que de outra forma não teriam acesso ao ensino superior, contudo foram apontadas

dificuldades em relação à modalidade da oferta dos cursos, sobretudo em relação à infraestrutura.

Mantovani (2012) finaliza sua pesquisa alegando que a prática da educação a distância é algo que contribui para a formação da sociedade, e que buscar a satisfação do aluno é fator essencial para a construção da imagem da instituição.

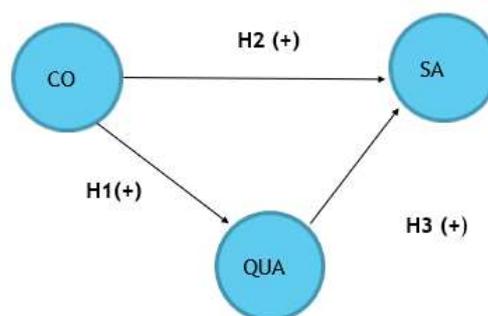
Para configurar o constructo, acerca da satisfação dos egressos, foram utilizadas as mesmas variáveis empregadas por Mantovani (2012) em sua pesquisa sobre educação a distância.

As hipóteses levantadas relacionadas com a percepção do egresso em relação à cocriação de valor, qualidade e satisfação são:

- Hipótese 1: Existe uma relação positiva entre a cocriação de valor e a qualidade percebida dos egressos;
- Hipótese 2: Existe uma relação positiva entre a cocriação de valor e a satisfação dos egressos e
- Hipótese 3: Existe uma relação positiva entre a qualidade percebida e a satisfação dos egressos.

A Figura 11 representa as hipóteses levantadas.

Figura 11 - Hipóteses



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

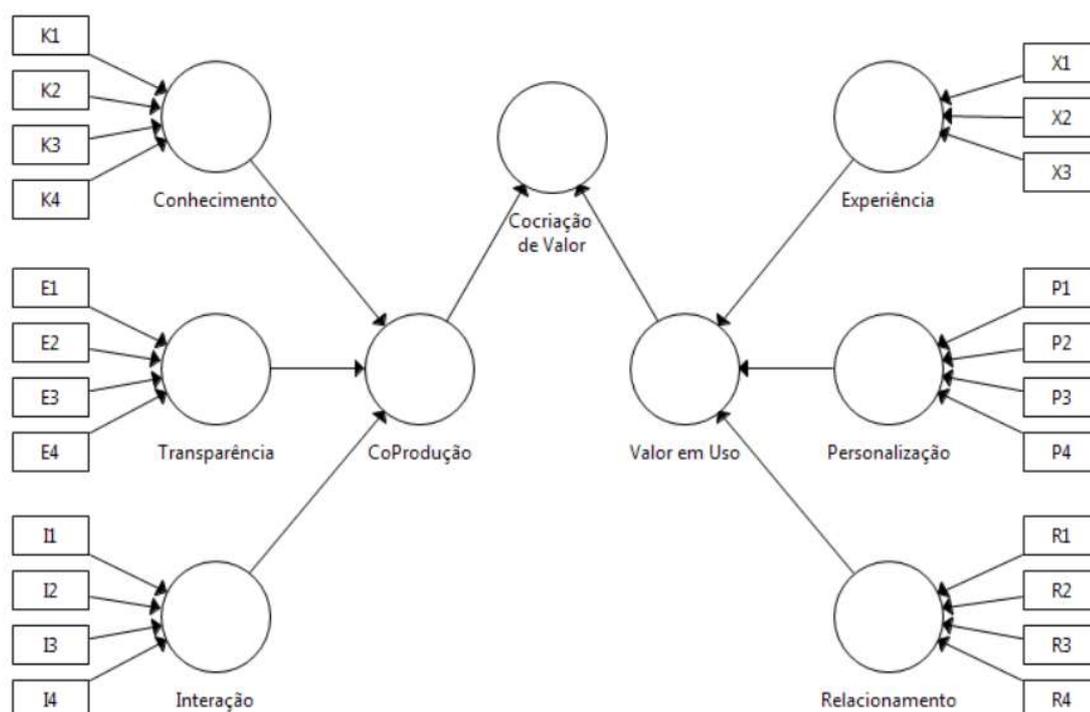
3 MODELO TEÓRICO PROPOSTO

A presente pesquisa, inicialmente, fez uso do modelo elaborado por Ranjan e Read (2016) que possibilita a mensuração da cocriação de valor, que é composto por constructos e variáveis latentes de primeira e de segunda ordem com modelos formativos que agregam dois constructos de primeira ordem, que são: a Co-produção e Valor em uso. Estes dois constructos apresentam outros constructos de segunda ordem: Co-produção, que se subdivide em Conhecimento (5 variáveis), Transparência (5 variáveis) e Interação (5 variáveis) e o constructo Valor em uso que apresenta os constructos: Experiência (7 variáveis), Personalização (4 variáveis) e Relacionamento (8 variáveis).

Vale ressaltar que em relação aos indicadores dos constructos apresentados no modelo pelos autores, estes são formativos, que segundo Bido *et al.* (2010) os indicadores formativos são aqueles cujos constructos são formados pelas variáveis medidas e não apresentam correlações entre si, já os indicadores reflexivos são aqueles que são formados pelos constructos.

O modelo de cocriação de valor de Ranjan e Read, está apresentado na Figura 12.

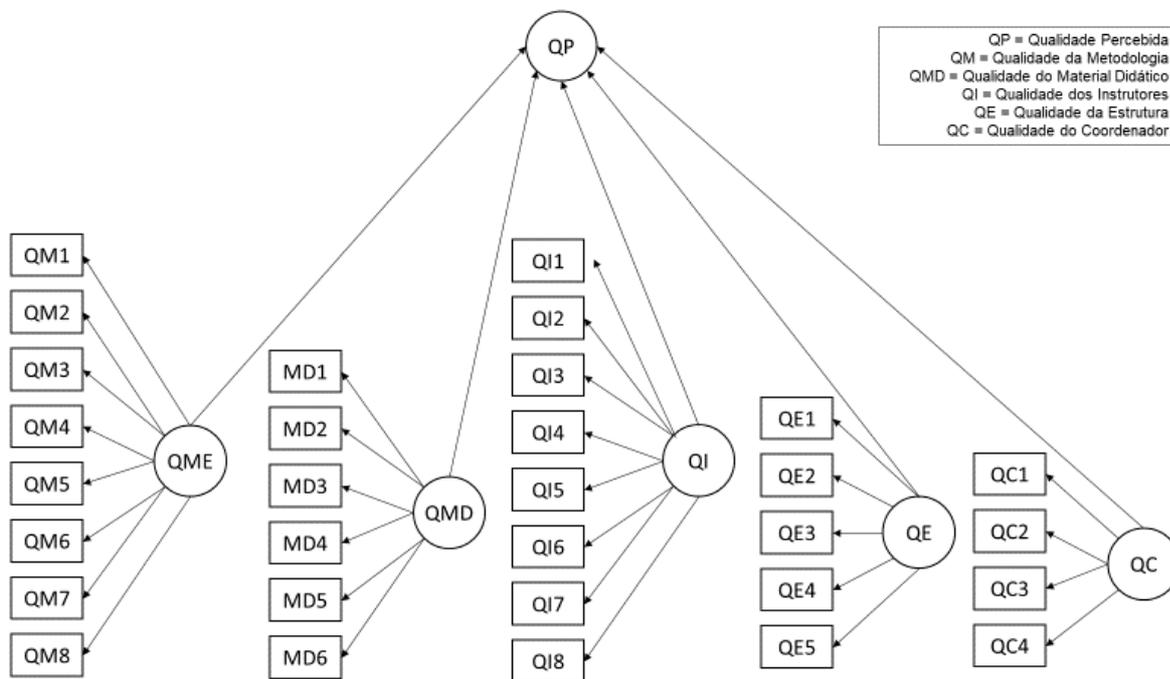
Figura 12- Modelo de Cocriação de valor de Ranjan e Read.



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Ranjan e Read (2016).

Para mensurar a qualidade percebida pelo egresso foi utilizado o modelo desenvolvido por Sarquis *et al.* (2018) que agrupa cinco construtos: Qualidade da Metodologia (8 Variáveis), Qualidade do Material Didático (6 Variáveis), Qualidade dos Instrutores (8 variáveis), Qualidade da Estrutura (5 variáveis) e Qualidade da Coordenação (4 variáveis), conforme demonstrado na Figura 13.

Figura 13 - Qualidade Percebida pelo Egresso.



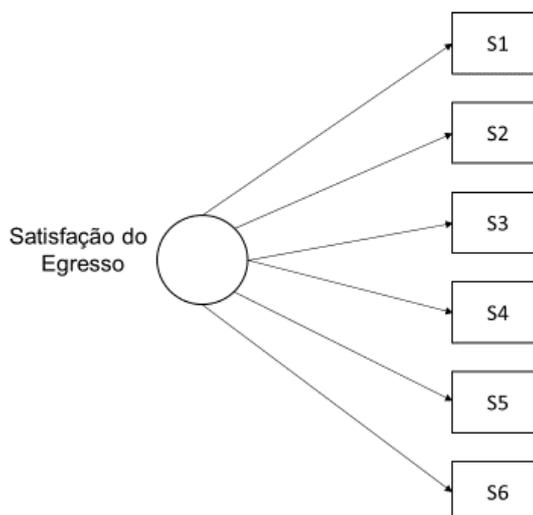
Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

A mensuração da satisfação do egresso teve por base o modelo utilizado por Mantovani (2012), que apresenta questões relacionadas à decisão de fazer o curso de graduação a distância. O modelo original do autor em relação à satisfação engloba cinco variáveis: estudar a distância é uma boa opção de aprendizagem, estou satisfeito com minha decisão de estudar a distância, acertei ao fazer o curso a distância, minha experiência em estudar a distância foi agradável, o curso a distância atendeu minhas expectativas, além destas foi incorporada mais uma variável, relacionada à empregabilidade que o curso a distância proporcionou.

A questão foi extraída do modelo utilizado por Yip (2012), cuja assertiva apresentada pelo autor é: Minha experiência universitária atual é sobre habilitar minhas competências para garantir um emprego no futuro. A assertiva que foi

empegada na presente pesquisa é: Minha experiência com o curso a distância possibilitou meu acesso ao mercado de trabalho, como demonstrado na Figura 14.

Figura 14 - Satisfação do Egresso



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Vale salientar que, segundo Marôco (2014), o modelo Modelo de Equações Estruturais - MEE pertence à classe de modelos estatísticos reflexivos em que as variáveis latentes manifestam-se ou refletem-se nas variáveis manifestadas, o conjunto de variáveis manifestas, que são as manifestações de uma variável latente está codificado na mesma direção conceitual, sendo positiva a correlação entre essas variáveis.

Já no modelo formativo, as variáveis latentes são formadas pelas variáveis manifestas, que podem estar positivamente ou negativamente correlacionadas e não precisam estar codificadas na mesma dimensão conceitual. O autor salienta que, os modelos reflexivos são analisáveis com o uso das equações estruturais, ao passo que os modelos formativos são analisáveis com o uso da análise de regressão em componentes principais e com técnicas de mínimos quadrados parciais. Em relação ao uso de indicadores formativos e reflexivos, Bido *et al.* (2010) afirmam que quando se emprega indicadores formativos, as variáveis observadas podem não estar necessariamente correlacionadas, já no modelo com indicadores reflexivos as variáveis devem estar correlacionadas. Prearo (2013) afirma que os indicadores

reflexivos são causados pela variável latente e representam uma manifestação do construto.

As regras para decisão quanto ao uso de indicadores reflexivos ou formativos são apresentadas por Jarvis, Mackenzie e Podsakoff (2003), apresentadas no Quadro 17.

Quadro 17- Regras de Decisão para Determinar se um Construto é Formativo ou Reflexivo.

	Modelo Formativo	Modelo Reflexivo
1. Direção da causalidade do construto para a medida, implícita na definição conceitual	A direção da causalidade é dos itens para o construto.	A direção da causalidade é do construto para os itens.
Os indicadores (itens) (a) definem características ou (b) manifestações do construto?	Indicadores são características definidoras do construto.	Indicadores são manifestações do construto.
Mudanças nos indicadores / itens causariam mudanças no construto ou não?	Mudanças nos indicadores devem causar mudanças no construto.	Alterações no indicador não devem causar alterações no construto.
Mudanças no construto causariam mudanças nos indicadores?	Alterações no construto não causam alterações no indicador.	Mudanças no construto causam mudanças nos indicadores.
2. Intercambiabilidade dos indicadores / itens	indicadores não precisam ser intercambiáveis.	Os indicadores devem ser intercambiáveis.
Os indicadores devem ter o mesmo conteúdo ou conteúdo semelhante?	Os indicadores não precisam ter o mesmo conteúdo ou conteúdo semelhante.	Os indicadores devem ter o mesmo conteúdo ou conteúdo semelhante.
Os indicadores compartilham um tema comum?	indicadores semelhantes não precisam compartilhar um tema comum.	Indicadores semelhantes devem compartilhar um tema comum.
A retirada de um dos indicadores alteraria o domínio conceitual do construto?	Descartar um indicador pode alterar o domínio conceitual do construto.	Descartar um indicador não deve alterar o domínio conceitual do construto
3. Covariância entre os indicadores	Não é necessário que os indicadores covariem entre si.	Espera-se que os indicadores covariem entre si.
Uma mudança em um dos indicadores deve estar associada a mudanças nos outros indicadores?	Não necessariamente.	Sim.
4. Rede nomológica dos indicadores de construto	A rede nomológica para os indicadores pode diferir.	A rede nomológica para os indicadores não deve diferir.
Espera-se que os indicadores / itens tenham os mesmos antecedentes e consequências?	Os indicadores não precisam ter os mesmos antecedentes e consequências.	É necessário que os indicadores tenham os mesmos antecedentes e consequências.

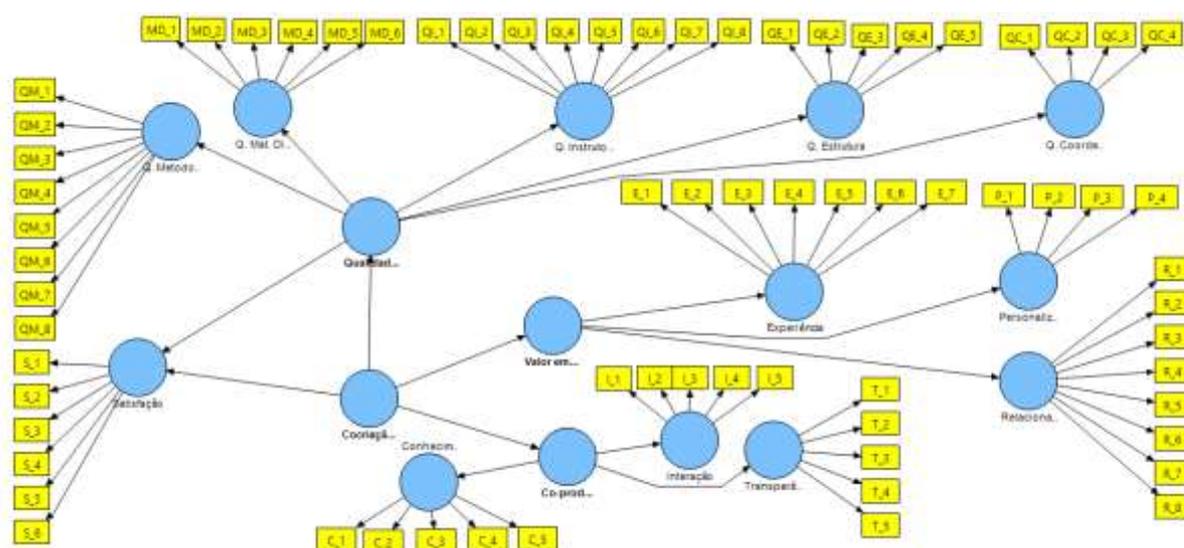
Fonte: (Jarvis; Mackenzie e Podsakoff, 2003).

Diante do exposto, a presente pesquisa optou por alterar os indicadores formativos utilizados no modelo de Ranjan e Read (2014) para indicadores reflexivos, pois devido ao fato de os indicadores possuírem conteúdo semelhante, quando se

descarta um deles não ocorrerá alteração do domínio conceitual do construto; alterações nos indicadores não causarão alterações no construto; mudanças no construto causam mudanças nos indicadores; a direção da causalidade é do construto para os itens; indicadores são manifestações do construto e os indicadores são intercambiáveis.

Desta forma, a partir da integração dos três modelos, optou-se pelo uso dos indicadores reflexivos como apresentado na Figura 15 o modelo teórico proposto.

Figura 15 - Modelo Teórico Proposto.



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo foca nos procedimentos metodológicos adotados com o intuito de responder ao problema de pesquisa, atingir os objetivos propostos e testar as hipóteses levantadas, contudo faz-se necessária uma abordagem detalhada acerca das técnicas existentes, demonstrando os motivos pelos quais optou-se por determinada tipologia, natureza, instrumento de coleta de dados e técnicas de análise dos dados coletados.

Acevedo e Nohara (2013) descrevem a Pesquisa Científica como sendo a utilização de procedimentos que visam encontrar respostas para um determinado problema levantado, ela deve fazer uso de um método específico que vise a obtenção do conhecimento, e está apoiada na realidade empírica. Entende-se por realidade empírica tudo aquilo que existe no universo e que pode ser conhecido a partir da experiência, ela é revelada por intermédio de fatos. A pesquisa científica é praticada para que seja possível entender as causas e os efeitos dos acontecimentos, de forma que seja possível a explicação dos fenômenos que ocorrem. Quando um observador tem uma determinada percepção acerca de um fato, dá-se o nome de fenômeno, de forma que um mesmo fato pode criar fenômenos diferentes dependendo das percepções de diferentes observadores.

Ainda segundo Acevedo e Nohara (2013), a ciência busca explicar e conhecer como um fenômeno nasce, como ele se desenvolve, o que ele pode afetar, o que poderá afetá-lo, e ainda como um fenômeno se relaciona com outros fenômenos, contudo é impossível que as explicações sejam completas, pois num único estudo não é possível analisar todas as prováveis relações do fenômeno pesquisado.

Collis e Hussey (2005) afirmam que não existe um consenso na literatura de como a pesquisa deva ser definida, devido ao fato de a pesquisa ter significados diferentes segundo quem faz a pesquisa e o que se deseja pesquisar, contudo algumas definições são empregadas, tais como: a pesquisa consiste num processo de perguntas e elaborações; a pesquisa é metódica e sistemática e a pesquisa aumenta o conhecimento. A pesquisa permite a investigação de um problema baseado na teoria e ainda permite encontrar soluções.

4.1 Delineamento da Pesquisa

O delineamento de uma pesquisa consiste em apresentar o planejamento que será adotado para a investigação proposta, desta forma abordam-se as decisões acerca do método escolhido, do instrumento para a coleta de dados e como os dados foram analisados, tópicos que serão aqui explicitados a partir do problema da pesquisa, dos objetivos a serem perseguidos e das hipóteses que se pretende testar.

Desta forma foi definido como o problema da pesquisa a seguinte questão: “Qual a influência da cocriação de valor na Educação a Distância sobre a qualidade percebida e satisfação segundo a percepção do egresso de um curso de graduação?”

O objetivo principal da pesquisa é analisar a influência da cocriação de valor na Educação a Distância sobre a qualidade percebida e a satisfação segundo a percepção do egresso de um curso de graduação.

Os objetivos específicos são: identificar como se dá o processo de cocriação de valor no ensino na modalidade a distância nas redes de EaD pesquisadas; verificar a influência do processo de cocriação de valor na percepção da qualidade e da satisfação do egresso da graduação de redes de EaD e verificar a influência da qualidade percebida na satisfação.

Como mencionado anteriormente as hipóteses levantadas relacionadas com a percepção do egresso em relação à cocriação de valor, qualidade e satisfação são:

- **Hipótese 1: Existe uma relação positiva entre a cocriação de valor e a qualidade percebida dos egressos.**
- **Hipótese 2: Existe uma relação positiva entre a cocriação de valor e a satisfação dos egressos.**
- **Hipótese 3: Existe uma relação positiva entre a qualidade percebida e a satisfação dos egressos.**

Em relação ao tipo de pesquisa, inicialmente foi um levantamento bibliográfico para obtenção de textos e material junto às bases de dados e revistas acadêmicas que permitiram maior compreensão acerca do tema. Na sequência, foi realizada uma pesquisa descritiva por meio de um levantamento quantitativo, junto aos egressos da modalidade de educação a distância de cursos superiores de graduação de Instituições que possuem redes de polos no Brasil, identificados como uma amostra não probabilística.

Colliis e Hussey (2005) descrevem a pesquisa descritiva como aquela que irá descrever o comportamento dos fenômenos, seu uso é adequado para a obtenção de informações acerca de um problema específico. De posse do levantamento dos dados, estes serão agrupados de forma a permitir que técnicas estatísticas sejam empregadas com o objetivo de condensar as informações. Os autores afirmam que a pesquisa descritiva, ao contrário da pesquisa exploratória, busca avaliar e descrever as características acerca da problematização apresentada.

Acevedo e Nohara (2013) asseveram que a pesquisa de característica descritiva é empregada quando o estudo estiver em busca de descrever as características de um grupo, quando se pretende estimar as características de uma população que seja de interesse do pesquisador e quando há a intenção em compreender as relações existentes entre os constructos relacionados ao fenômeno a ser pesquisado, contudo a pesquisa descritiva não tem o propósito de explicar o fenômeno, o intuito é a descrição do mesmo.

Segundo Gil (2017), a pesquisa descritiva deve ser usada quando o objetivo é o de descrever as características de determinado fenômeno ou de uma população, tendo como uma de suas características o uso de questionários, como instrumento de coleta de dados.

A partir dos conceitos e definições dos autores mencionados, a presente pesquisa fez uso da pesquisa descritiva, pois pretendeu entender o fenômeno da influência da cocriação sobre a qualidade percebida e sobre a satisfação, sob a percepção dos egressos de curso de graduação na modalidade a distância.

O *locus* da pesquisa foram instituições de ensino que oferecem cursos na modalidade a distância em diversos polos, sendo que a amostra foi composta por seus egressos dos cursos de graduação. Foram contatadas diversas instituições de ensino que oferecem cursos na modalidade a distância em várias cidades do Brasil, contudo não houve o retorno esperado, desta forma, optou-se por fazer uso das redes sociais na busca por egressos, tendo tido o apoio do GADPA – Grupo de Amigos Docentes e Pesquisadores Acadêmicos, que tornou possível a divulgação da pesquisa no meio acadêmico.

4.1.1 Instrumento da Pesquisa e Coleta de Dados

Acevedo e Nohara (2013) tratam o instrumento de coleta de dados, como sendo o formulário em que são elencadas as questões com suas escalas, que será apresentado aos entrevistados. A coleta dos dados pode ser por intermédio do próprio pesquisador, ou alguém devidamente treinado para a entrevista, a forma de abordagem pode ser pessoalmente, por telefone ou de forma eletrônica. As autoras focam na necessidade da aplicação de um pré-teste do instrumento de coleta de dados, anterior à efetiva pesquisa de campo, cujo intuito é o de contribuir para identificar se os entrevistados estão compreendendo as questões apresentadas.

Na pesquisa, foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário composto por perguntas abertas, semiabertas e fechadas, escalares de 0 a 10. O questionário é dividido em quatro blocos, o primeiro bloco é denominado caracterização do respondente, busca-se identificar o perfil dos respondentes com questões relativas à idade, gênero, instituição de ensino, curso de graduação, tempo de duração do curso.

O segundo bloco do questionário abordou questões relacionadas à cocriação de valor, pretendeu-se neste bloco identificar a percepção do egresso de um curso de graduação em relação à sua participação acerca da cocriação de valor, para a mensuração das respostas foi utilizada a escala padrão de 0 a 10, sendo “0” a associação à ausência do atributo e “10” a intensidade máxima do atributo. Segundo Hodge e Gillespie (2003), emprega-se a escala ímpar de 11 pontos, pois as pessoas estão mais familiarizadas com esta referência, sobretudo devido às avaliações educacionais, dissipando a dificuldade de responder as questões. Tomando-se por base as crenças que o sujeito pesquisado tem sobre o objeto da pesquisa, foram apresentadas afirmativas, em que os pesquisados não apenas respondem se concordam ou discordam das afirmativas, mas atribuem uma nota.

O terceiro e quarto blocos foram constituídos respectivamente por questões vinculadas à qualidade percebida e satisfação, também com afirmativas com atribuição de notas de 0 a 10.

Segundo Hodge e Gillespie (2003), a escala de 0 a 10 permite que os resultados sejam escalonados em níveis, desta forma os valores 0, 1 e 2 indicam ausência do atributo pesquisado, as notas 3, 4, 5, 6,7 e 8 indicam que o atributo se apresenta de forma moderada, já as notas 9 e 10 demonstram a maior intensidade da presença do atributo.

Convém ressaltar que se optou pela utilização de atribuição de notas de 0 a 10, devido ao fato de a pesquisa ser aplicada a egressos de cursos superiores na modalidade da educação a distância, visto ser uma métrica com a qual os alunos estão familiarizados durante o período de vida acadêmica.

O instrumento de pesquisa foi aplicado de forma eletrônica com o uso da ferramenta Google *Forms*, com o intuito de abranger o maior número possível de respondentes, os questionários foram inseridos nas redes sociais e e-mails.

Com o intuito de propiciar maior entendimento às questões elencadas no instrumento de pesquisa, optou-se pelo uso de *vignettes* ou vinhetas, que segundo Hoelz e Bataglia (2018), consiste na inserção de breves descrições de uma situação hipotética, podendo fazer uso de um personagem fictício, em que o participante é convidado a se posicionar em relação às situações expostas. Entende-se que desta forma haverá um estímulo ao participante a partir da narrativa de um cenário proposto, contudo as vinhetas devem ser precisas e compostas de maior detalhamento possível.

Brambilla e Damacena (2012) aplicaram *vignettes* em sua pesquisa acerca da cocriação de valor no ensino superior privado com alunos do curso de administração, com o intuito de que houvesse a auto identificação dos respondentes com as situações hipotéticas propostas.

Neste sentido, foram empregadas 4 *vignettes* que exigiram dos respondentes a interpretação das situações reproduzidas nos cenários factíveis com a educação na modalidade a distância, como demonstrado no Quadro 18.

Quadro 18- Vignettes utilizadas no instrumento de pesquisa.

<p>Vignette 1: A Instituição de Ensino em que Adrian fez o curso superior na modalidade EaD, disponibiliza em sua plataforma AVA, além das aulas, <i>chats</i> e fóruns, espaço para que os alunos expressem sugestões acerca da implementação de melhorias nas disciplinas, também busca saber opinião sobre a oferta de novos cursos. Existe preocupação da instituição em conhecer as necessidades de Adrian. Neste sentido, Adrian entende que a instituição valoriza o papel do aluno, pois busca sanar suas dúvidas e melhorar o desempenho de seus alunos.</p> <p>Comparando a Instituição em que Adrian estuda e a instituição em que você estudou, avalie as afirmativas, a seguir.</p>
<p>Vignette 2: As pesquisas com os alunos da Instituição em que Adrian estudou na modalidade EaD, mostraram a existência de intenso relacionamento entre os alunos e a instituição, entre alunos e alunos, bem como ficou claro o empenho dos alunos nas disciplinas e também da instituição em fornecer um curso de qualidade, que atendesse às necessidades que o mercado de trabalho exige.</p> <p>Segundo sua experiência na Instituição em que você concluiu seu curso, avalie as afirmativas que seguem.</p>
<p>Vignette 3: Adrian afirma que a Instituição e o curso que frequentou apresentaram qualidade e boa estrutura, pois os docentes conseguem passar todo o conteúdo do programa de forma abrangente,</p>

com material didático de boa qualidade, atualizado e disponível na midiateca/biblioteca. Os instrutores buscam despertar interesse em pesquisas e estimulam a criatividade e a coordenação demonstra-se de fácil acesso para eventuais dúvidas e solução de problemas.

Neste sentido, faça uma análise comparativa com a instituição onde você se formou com a do Adrian, respondendo as assertivas que seguem.

Vignette 4: Adrian está satisfeito com a decisão que tomou ao escolher a instituição e o curso que frequentou, pois atendeu suas expectativas e propiciou boas condições no mercado profissional.

Neste sentido, como se apresenta sua satisfação em relação ao curso que frequentou na modalidade a distância, avaliando as assertivas, a seguir.

Fonte: Autor (2019).

4.1.1.1 Procedimentos éticos

Vale ressaltar que anterior à aplicação dos questionários, o projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética da Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS, foi inserido no site da Plataforma Brasil, tendo sido aprovado pelo Parecer Consubstanciado de número 3.324.068 de 14 de maio de 2019.

A partir da aprovação procedeu-se o pré-teste com o intuito de verificar a qualidade e o entendimento das perguntas, se alguma delas pudesse gerar dúvidas ao respondente, após os respectivos ajustes, partiu-se para a aplicação efetiva da pesquisa.

4.1.2 Amostragem

Acevedo e Nohara (2013) definem a amostragem como o processo a partir do qual se escolhe a amostra, esta por sua vez é parte da população ou do universo que se busca pesquisar, a amostragem pode ser: probabilística e não probabilística. A amostragem probabilística é fundamentada em leis estatísticas, já a amostragem não probabilística é baseada segundo os critérios apresentados pelo pesquisador.

Em relação a amostragem não probabilística as autoras explicam que a por conveniência é aquela em que o pesquisador seleciona a amostra segundo sua conveniência; a amostragem por julgamento consiste em o pesquisador selecionar a amostra segundo aquilo que ele considera que o entrevistado irá trazer para a sua pesquisa e na amostragem por cotas o pesquisador seleciona os entrevistados segundo a semelhança.

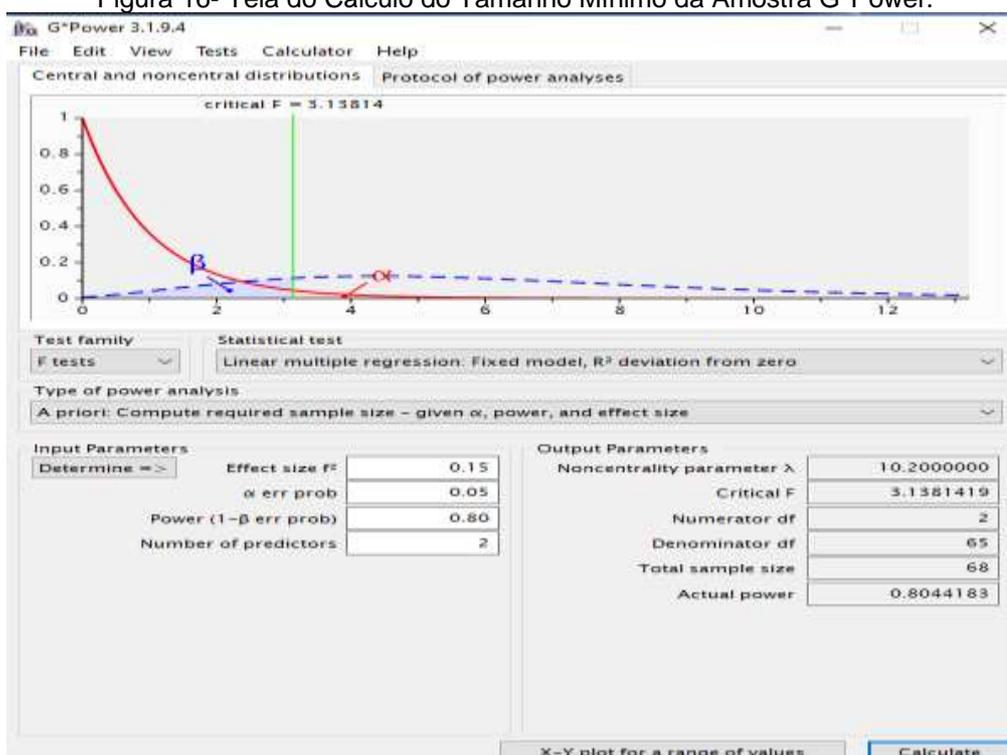
Diante dos conceitos apresentados relacionados à amostra, a presente pesquisa adotou a amostragem não probabilística por conveniência, tendo como

objeto do estudo a cocriação na educação a distância, os sujeitos da pesquisa foram os egressos de cursos de graduação na modalidade a distância, que tenham concluído o curso num período máximo de quatro anos, de 2015 a 2019. Em relação a estimação do tamanho da amostra mínimo, Ringle *et al.* (2014) evidenciam que quando a pesquisa faz uso do Smart PLS pode-se recorrer ao *software* G*Power, para o cálculo busca-se o constructo que recebe a maior quantidade de setas, nesta pesquisa este constructo é a Satisfação que recebe duas setas (Cocriação de valor e Qualidade Percebida).

Fazem parte do cálculo o poder do teste (Power) e o tamanho do efeito (f^2), Hair *et al.* (2014) orientam que seja utilizado para o teste do poder o valor de 0,80 e para o tamanho do efeito o valor de 0,15.

Desta forma para o cálculo do tamanho da amostra mínimo foram utilizados os seguintes parâmetros: Tamanho do efeito = 0,15; Teste do Poder = 0,80; Probabilidade de erro = 0,05 e número de preditores = 2. Os valores foram inseridos no *software* G*Power 3.1.9.4, escolhido o “F-tests” e “Regressão Linear Múltipla: modelo fixo, desvio de R^2 de zero”, cujo resultado foi 43, portanto o tamanho mínimo da amostra para a pesquisa seguindo os parâmetros do G*Power é 68, como demonstrado na Figura 16.

Figura 16- Tela do Cálculo do Tamanho Mínimo da Amostra G*Power.



Fonte: *Software* G*Power 3.1.9.4 (2020)

A despeito do valor obtido, Ringle *et. al* (2014) orientam que para que haja maior consistência no modelo teórico, aquele valor deve ser o dobro ou o triplo, desta forma os valores considerados seriam: 136 ou 204.

Nesta pesquisa após coletados os dados e feita a depuração da base, o número de respondentes válidos foi 334, portando o tamanho da amostra está acima do tamanho mínimo estimado.

4.1.3 Tratamento dos dados

Os dados foram tratados e inseridos na ferramenta *Excel*, para identificar a qualidade dos questionários recepcionados, procedeu-se a limpeza da base (editoração). Os dados foram exportados para o *software* SPSS *Statistics* – 23 para que fossem aplicadas as análises estatísticas descritivas e de frequência, para verificar a caracterização dos respondentes, as médias, moda, mediana e desvio padrão, posteriormente os dados foram exportados para a ferramenta SMART – PLS com o propósito de testar e validar o modelo teórico proposto.

A técnica de análise dos dados utilizada foi a de Modelagem de Equações Estruturais - MEE que, segundo Marôco (2014), é uma técnica utilizada com o intuito de testar e de validar modelos teóricos que definem relações entre as variáveis de causas e hipóteses. As relações entre as variáveis são representadas por parâmetros que indicam a magnitude de quanto as variáveis consideradas independentes exercem influência sobre as variáveis consideradas dependentes, em relação às hipóteses lançadas.

Segundo Hair *et al.* (2017), o uso da MEE se dá devido ao fato de outras técnicas de análise multivariada apresentarem limitações, a exemplo da regressão múltipla, análise fatorial, análise multivariada de variância e análise discriminante, em que a limitação está em que cada uma das técnicas examina a relação entre as variáveis somente uma relação por vez.

Segundo Hair *et al.* (2017), a Modelagem de Equações Estruturais ou *Structural Equation Modeling* – SEM, traz em si a combinação dos aspectos da análise fatorial, que apresenta fatores que não foram mensurados com múltiplas variáveis, e da regressão linear múltipla, que traz a relação de dependências entre as variáveis.

Quando a pesquisa é composta por questões que se inter-relacionam, utiliza-se a técnica de modelagem de equações estruturais, pois tal técnica permite o exame

de uma série de relações de dependência entre as variáveis simultaneamente, a técnica tem sua validade quando uma variável considerada dependente se torna independente devido ao resultado de relações de dependência.

Os autores afirmam que a técnica de modelagem de equações estruturais é empregada em diversas áreas de estudo, tais como administração, sociologia, marketing, saúde, biologia e comportamento organizacional dentre outras. A técnica fornece um método direto que tem a capacidade de trabalhar com múltiplas possibilidades de relação entre as variáveis, com a relevância de fornecer resultados estatísticos consistentes, e devido ao fato de a técnica ter a habilidade para fazer a avaliação das relações de forma num espectro geral e fornecer a análise confirmatória e não somente exploratória, pois serão testadas uma série de relações.

A técnica de modelagem de equações estruturais foi escolhida, pois segundo Hair *et al.* (2017), ela reúne em si outros modelos, tais como a covariância, análise da variável latente, análise fatorial confirmatória e por propiciar ao pesquisador a possibilidade de inserir em um único modelo as múltiplas relações de dependência inter-relacionadas das variáveis trabalhadas. Os autores enfatizam que o uso da MEE se diferencia de outras técnicas pois faz o uso da representação de constructos como fatores não observáveis nas relações de dependência, fato que traz maior eficiência nos aspectos estatísticos, incorpora explicitamente o erro de mensuração e ainda é capaz de explicar a covariância entre as variáveis observáveis.

Hair *et al.* (2017) evidenciam que os modelos que se apresentam na MEE com maior frequência nas pesquisas são os baseados em covariância – MEE-BC e os baseados nos mínimos quadrados parciais – PLS (*Partial Least Square*). O Quadro 19 apresenta as principais diferenças entre as duas técnicas elencadas por Prearo (2013).

Quadro 19- Principais Diferenças entre as técnicas PLS e MEE- CB.

Item	PLS	MEE - CB
Objetivo	Predição	Testes de teorias; Modelos causais baseados em covariância.
Abordagem	Baseado em variância	Baseado em covariância
Precisão	Consistente quanto maior o tamanho da amostra e a quantidade de indicadores.	Bom para amostras grandes.
Tipos de variáveis observadas	Contínuas, discretas, ordinais ou ordenadas.	Contínuas ou discretas ordinais (utilizando correlações especiais).

Variáveis latentes	Combinações lineares dos indicadores. Os escores fatoriais são estimados explicitamente.	Indeterminação fatorial: diversos modelos podem reproduzir a matriz de covariância.
Modelos de Mensuração	Indicadores reflexivos e formativos	Indicadores reflexivos.
Requisitos quanto à teoria	Mais flexível, contexto mais exploratório	Fortemente dependente da teoria.
Distribuição dos dados	Não há suposições.	Dependendo do método de estimação, as variáveis devem apresentar distribuição normal.
Tamanho da amostra	Dez vezes o maior número de preditores. O mínimo recomendado é de 30 a 100 casos.	Depende do método de estimação.
Identificação	Para modelos recursivos é sempre identificado	Depende do modelo e dever ter pelo menos de 3 a 4 indicadores por VL.
Significância dos parâmetros	Estimado por métodos não-paramétricos, tais como o bootstrapping	Geralmente estimada por modelos paramétricos.
Complexidade	Capaz de lidar com alta complexidade (100 constructos e 1000 indicadores)	Complexidade de média a moderada (menos de 100 indicadores).
Inclusão de restrições nos parâmetros do modelo	Não é possível impor restrições aos parâmetros do modelo	É possível impor restrições em qualquer parâmetro do modelo, fixando-se valores ou relação entre valores.
Tipos de modelo	Recursivos	Recursivos e não recursivos.
Fatores por indicador	Variáveis observadas podem indicar somente variável latente	Uma variável observada poderá indicar mais de uma variável latente.
Correlação entre os erros de medidas podem ser moderados	Não	Sim
Testes estatísticos disponíveis	Inferências requerem o bootstrapping	Disponíveis e válidos se atendidas todas as premissas do modelo.

Fonte: Adaptado de Mendes (apud Prearo, 2013, p.97).

Nesta pesquisa, optou-se pela utilização do MME PLS, devido ao fato de a abordagem ser baseada na covariância; ao fato de que quanto maior o tamanho da amostra maior será a precisão; os tipos das variáveis observáveis podem ser contínuas, discretas, ordinais ou ordenadas; existe as combinações lineares dos indicadores; os indicadores podem ser formativos e reflexivos; a estimação pode ser por métodos não paramétricos; tem a capacidade de lidar com alta complexidade com constructos e indicadores e os testes estatísticos disponíveis requerem o uso do *bootstrapping*.

Hair *et al.* (2017) elencam os estágios necessários para o uso da MME:

Estágio 1: Desenvolver um modelo teórico, inserir as variáveis, com as quais se deseja trabalhar, observando que a mudança em uma variável poderá ocasionar uma mudança em outra variável.

Estágio 2: Construir um diagrama de caminho de relações causais, aqui o pesquisador desenha a relação das variáveis com os constructos, e ainda a relação entre as variáveis dependentes e independentes, as correlações entre os constructos e indicadores.

Estágio 3: Converter o diagrama de caminho das relações causais em um conjunto de modelo estrutural e de mensuração, após a elaboração do diagrama, cabe ao pesquisador fazer as conexões entre os constructos, elencar as variáveis que trarão as mensurações para os constructos e indicar com base nas teorias as possíveis correlações entre os constructos ou as variáveis.

Estágio 4: Escolher o tipo de matriz de dados de estimação do modelo proposto, neste estágio o pesquisador deverá escolher o tipo de matriz de entrada de dados, avaliar o tamanho da amostra, selecionar qual o método de estimação deverá ser utilizado dentre o modelo de estimação direta, *bootstrapping*, simulação ou *jackknifing*.

Estágio 5: Avaliar a identificação do modelo estrutural: o pesquisador deve avaliar os graus de liberdade, que é o tamanho da matriz de covariância ou de correlação em relação ao número de coeficientes do modelo proposto, verificar e corrigir problemas de identificação.

Estágio 6: Avaliar os critérios de ajuste do modelo: o modelo deve ser avaliado segundo as estimativas transgressoras, caracterizadas por coeficientes que excedem os limites aceitáveis, proceder os ajustes ao modelo estrutural e é possível fazer a comparação com modelos concorrentes.

Estágio 7: Interpretar e modificar o modelo, se for necessário, contudo, com embasamento teórico: Após os ajustes no modelo deve-se analisar os resultados obtidos com a teoria utilizada, verificar se as estatísticas são significantes.

Os procedimentos sistemáticos para o uso do PLS-SEM são elencados por Hair *et al.* (2017) como segue:

1. Especificar o modelo estrutural: consiste em elaborar um diagrama composto pelas hipóteses da pesquisa que serão testadas, os constructos e variáveis obtidas a partir da teoria.
2. Especificar as mensurações do modelo: aqui representa-se as relações entre as variáveis e constructos, os modelos possíveis de mensuração são os reflexivos e formativos. O modelo reflexivo representa que os constructos exercem causalidade sobre as variáveis. Os indicadores associados a um constructo devem apresentar-se como altamente correlacionados entre si. Já o modelo formativo representa que as variáveis causam efeitos sob os constructos.
3. Coletar e examinar os dados: Nesta etapa é importante que os dados coletados estejam livres de erros, os dados que eventualmente possam causá-los devem ser removidos da análise. Com o intuito de evitar as possibilidades de erros, é preciso que as questões sejam as válidas e com maior confiabilidade possível, portanto devem ser excluídas as respostas com padrões suspeitos ou inconsistentes. Neste sentido quando existirem valores de indicadores muito elevados ou baixos, os chamados *outliers*, estes devem ser cuidadosamente examinados e se necessário devem ser excluídos.
4. Estimar o modelo PLS: O algoritmo do PLS-SEM busca minimizar a variação inexplicada, a partir da estimação dos coeficientes e outros parâmetros com o intuito de maximização da variância explicada dos constructos dependentes.
5. Avaliar os resultados do modelo PLS-SEM com os modelos de medição reflexivos e com os modelos de medição formativos: Nesta etapa verifica-se se os conceitos teóricos estão efetivamente presentes nos dados obtidos. As medições dos constructos permitem que seja feita a análise comparativa das medidas que foram previamente estabelecidas pela teoria com o que o modelo apresenta. As medidas de maior importância para o PLS-SEM são: a variância explicada, a relevância preditiva, o tamanho do efeito e o significado estatístico dos coeficientes.
6. Avaliar os resultados do PLS-SEM e o Modelo Estrutural: Nesta etapa efetua-se a avaliação da significância e da relevância dos coeficientes, identificando os constructos com maior relevância que explicam as variáveis do modelo estrutural.
7. Fazer as análises: Proceder as análises de causa e efeito a partir dos resultados obtidos.

8. Interpretar os resultados e emitir as conclusões.

Os dados são apresentados a partir da redação de um relatório final, com o auxílio de gráficos e tabelas relacionados aos resultados obtidos e confrontados com os teóricos de base utilizados na elaboração do trabalho.

Desde o início do projeto foi elaborado um cronograma, onde constam as fases de pesquisas preliminares, encontros com o orientador, pesquisas e entrevistas em instituições de ensino que ofertam cursos na modalidade a distância, datas de apresentação nos workshops, qualificação, pesquisa de campo e defesa final.

Os recursos necessários para a concretização da pesquisa foram recursos tecnológicos para a aplicação da pesquisa e posterior tabulação e análise dos dados.

4.1.4 Indicadores que compõem o Modelo Teórico proposto

Apresentam-se aqui os indicadores que compõem a proposta do modelo teórico aplicado na pesquisa, a partir do uso das exposições no capítulo relativo ao referencial teórico e ao método da pesquisa.

Com o intuito de responder à pergunta da pesquisa e atingir os objetivos propostos, utiliza-se como ponto de partida o modelo de Ranjan e Read (2016), o modelo é o alicerce da pesquisa, cujo foco é a cocriação de valor.

O modelo desenvolvido com foco na cocriação de valor conta com 6 constructos e cada um deles com assertivas que representam as variáveis. Para mensuração das variáveis foi utilizada uma escala de 11 pontos, com a atribuição de notas de 0 a 10.

Os constructos são: Conhecimento, composto por 5 variáveis; Transparência, composto por 5 variáveis; Interação, composto por 5 variáveis; Experiência, composto por 7 variáveis; Personalização, composto por 4 variáveis e Relacionamento, composto por 8 variáveis, conforme demonstrado no Quadro 20.

Quadro 20- Cocriação de valor – Dimensões – Assertivas.

Dimensão	Item	Assertivas
1 – Conhecimento	C1	A instituição de ensino aceita sugestões dos alunos para que se procedam melhorias nos cursos existentes ou implementação de novos cursos.
	C2	A instituição de ensino ouve os alunos acerca da criação de novos cursos.
	C3	A instituição de ensino tem um sistema de comunicação eficiente em relação ao curso.

	C4	Eu não tenho tempo suficiente para transmitir minhas ideias e sugestões à instituição de ensino.
	C5	A instituição de ensino tem um sistema onde eu possa expressar minhas opiniões e sugestões.
2 – Transparência	T1	A instituição de ensino tem interesse em conhecer minhas necessidades sobre o curso.
	T2	A missão e os valores da instituição de ensino estão alinhados com os meus valores.
	T3	A instituição de ensino entende que os alunos exercem papel de destaque em relação ao andamento do curso.
	T4	A instituição de ensino entende que tanto os professores quanto os alunos são importantes no processo de formação dos alunos.
	T5	A instituição de ensino tem um nome forte no mercado de trabalho.
3 – Interação	I1	A instituição de ensino se preocupa com as necessidades individuais relacionadas às disciplinas do curso.
	I2	A partir da identificação das necessidades individuais a instituição de ensino adota medidas para melhorar o desempenho dos alunos.
	I3	A instituição de ensino transmite de forma objetiva os direitos e obrigações dos alunos acerca dos cursos a distância.
	I4	A instituição de ensino propicia a interação entre aluno e instituição.
	I5	A instituição de ensino atende minhas dúvidas acerca do curso de forma ágil.
4 – Experiência	E1	As experiências proporcionadas pelo curso estarão presentes em minha vida.
	E2	As experiências que o curso proporcionou são vividas de forma diferente por cada aluno.
	E3	O curso possibilitou experiências práticas para o desenvolvimento do conhecimento dos alunos.
	E4	A instituição de ensino tem foco no conteúdo oferecido e não somente no diploma.
	E5	O curso ofereceu conteúdo compatível com o que o mercado de trabalho exige.
	E6	O conteúdo oferecido pelo curso era condizente com a atualidade.
	E7	Sinto que o curso me preparou de forma adequada para o mercado de trabalho.
5 – Personalização	P1	Os benefícios oferecidos pelo curso dependem do envolvimento de cada aluno.
	P2	Antes do início do curso a instituição de ensino se preocupou em saber do meu conhecimento anterior.
	P3	Durante o curso a instituição de ensino, buscou saber os motivos das minhas dificuldades em determinadas disciplinas.
	P4	Minhas dificuldades em determinada disciplina foram minimizadas pela instituição de ensino.
6 - Relacionamento	R1	Durante o curso, a instituição ofereceu um fórum de debates para tirar as dúvidas.
	R2	O relacionamento com os professores do curso atendeu minhas necessidades.
	R3	Tive relacionamento com os alunos da classe fora das aulas presenciais.
	R4	Eu indicaria a instituição de ensino para meus amigos e familiares.

	R5	Os alunos da instituição de ensino se manifestam de forma positiva nas redes sociais.
	R6	Meu relacionamento com a equipe técnica administrativa é considerado bom.
	R7	O espaço físico da instituição é agradável.
	R8	O ambiente tecnológico durante o curso atendeu às minhas necessidades.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Ranjan e Read (2014) e Carvalho (2017).

Para mensurar a qualidade percebida pelo egresso foi utilizado o modelo desenvolvido por Sarquis *et al.* (2018) que agrupa cinco dimensões: Qualidade da Metodologia, Qualidade do Material Didático, Qualidade dos Instrutores, Qualidade da Estrutura e Qualidade da Coordenação. Cada uma das dimensões é composta por suas variáveis conforme demonstrado no Quadro 21. A mensuração das variáveis relativas à Qualidade percebida fez uso da escala de atribuição de notas de 0 a 10, a exemplo da mensuração das variáveis da Cocriação.

Quadro 21- Dimensões da Qualidade Percebida – Assertivas.

Dimensão	Item	Assertivas
1 – Qualidade da Metodologia	QM1	A metodologia apresentada pelo curso atendeu minhas necessidades.
	QM2	O curso incentivou as pesquisas.
	QM3	As orientações acerca dos trabalhos e pesquisas eram objetivas e de fácil entendimento.
	QM4	Foi possível entender a importância de cada disciplina no contexto geral do curso.
	QM5	Os conteúdos ministrados nas disciplinas eram compatíveis com a carga horária.
	QM6	As atividades propostas foram úteis para gerar conhecimento.
	QM7	O cronograma das aulas e atividades foram suficientes para apresentar todo o conteúdo proposto.
	QM8	As avaliações (provas) eram compatíveis com o conteúdo ministrado.
2 – Qualidade do Material Didático	MD1	Foi utilizado um livro didático durante cada etapa do curso.
	MD2	As referências bibliográficas eram atuais.
	MD3	A linguagem do material didático era de fácil compreensão.
	MD4	Os materiais didáticos oferecidos pelos instrutores eram de boa qualidade.
	MD5	A Biblioteca do polo presencial tinha material de boa qualidade.
	MD6	A Mideoteca ofereceu material de boa qualidade.
3 – Qualidade dos Instrutores	QI1	Os instrutores demonstravam conhecimento dos conteúdos apresentados.
	QI2	O acesso aos instrutores era fácil.
	QI3	Os instrutores demonstravam-se preocupados com o auxílio ao aluno.
	QI4	Os instrutores respondiam com rapidez aos meus questionamentos.

	QI5	As avaliações das atividades eram feitas de forma justa.
	QI6	Os instrutores demonstravam a capacidade de despertar interesse nos alunos.
	QI7	Sinto que os instrutores estimulavam a minha criatividade.
	QI8	Os instrutores valorizavam a participação dos alunos nos grupos de discussão e nas atividades.
4 – Qualidade da estrutura	QE1	As ferramentas disponibilizadas no ambiente virtual eram de fácil acesso.
	QE2	Os recursos de multimídia eram de boa qualidade.
	QE3	As instalações do polo presencial tinham estrutura para atender minhas necessidades.
	QE4	Quando necessário tive apoio do suporte técnico.
	QE5	Quando necessário tive atendimento de qualidade pelo pessoal do administrativo.
5 – Qualidade da Coordenação.	QC1	A coordenação do curso demonstrou atenção aos alunos.
	QC2	A coordenação atendeu às solicitações dos alunos com agilidade.
	QC3	A coordenação demonstrou-se acessível aos alunos.
	QC4	O tempo de resposta da coordenação aos questionamentos levantados pelos alunos foi dentro do prazo estabelecido.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Sarquis et al. (2018).

A mensuração da satisfação do egresso teve por base o modelo utilizado por Mantovani (2012), que envolve questões relacionadas à decisão de fazer o curso de graduação a distância. O modelo original da autora em relação à satisfação engloba cinco questões, contudo a presente pesquisa incluiu mais uma questão relacionada à empregabilidade que o curso a distância proporcionou, como demonstrado no Quadro 22.

Quadro 22- Satisfação – Assertivas.

Dimensão	Item	Assertivas
Satisfação do Egresso	S1	Estudar a distância é uma boa opção de aprendizagem.
	S2	Estou satisfeito com minha decisão de estudar a distância.
	S3	Acertei ao fazer o curso a distância.
	S4	Minha experiência em estudar a distância foi agradável.
	S5	O curso a distância atendeu minhas expectativas.
	S6	O aprendizado obtido no curso a distância possibilitou o meu acesso ao mercado de trabalho.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Mantovani (2012).

4.2 Matriz de Amarração Metodológica de Mazzon adaptada à Pesquisa

A matriz de amarração metodológica de Mazzon (1981) é um instrumento que tem o intuito de verificar a aderência e compatibilidade do modelo da pesquisa com o problema levantado, com os objetivos propostos e com as hipóteses sugeridas, os

Quadros 23 e 24 apresentam a matriz de amarração de Mazzon adaptada à presente pesquisa.

Quadro 23- Matriz de Amarração Metodológica de Mazzon adaptada à Pesquisa Parte I.

Problema, Justificativa e Relevância da Pesquisa	Objetivos e Hipóteses	Metodologia aplicada
Problema	Objetivo Geral	Tipos de Pesquisa
<p>Qual a influência da cocriação de valor na Educação a Distância sobre a qualidade percebida e a satisfação segundo a percepção dos egressos do ensino superior?</p> <p>Justificativa</p> <p>Possibilidade de ampliação da produção de conhecimento com maior profundidade sobre a cocriação de valor na educação a distância e sua respectiva avaliação em relação à percepção de qualidade e satisfação do egresso do ensino superior, a partir de uma análise que faz uso indicadores estatísticos.</p> <p>Relevância</p> <p>Possibilita estudos com maior profundidade sobre o tema cocriação de valor associado à qualidade percebida e satisfação sob a ótica dos egressos de cursos de graduação na modalidade EaD.</p> <p>Para as instituições de ensino, a pesquisa poderá contribuir para que estas busquem atender às expectativas demandadas pela sociedade e possam implementar melhorias contínuas nos processos de cocriação de valor, na qualidade percebida e satisfação do egresso na modalidade a distância.</p>	<p>Analisar a influência da cocriação de valor na Educação a Distância sobre a qualidade percebida e a satisfação segundo a percepção dos egressos de cursos de graduação.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verificar como se sente, o egresso de cursos de graduação na modalidade EaD em relação à satisfação acerca do processo de cocriação de valor e - Verificar a relação da qualidade percebida na satisfação dos egressos. <p>Hipóteses</p> <p>H:1 Existe uma relação positiva entre a cocriação de valor e a qualidade percebida dos egressos.</p> <p>H2: Existe uma relação positiva entre a cocriação de valor e a satisfação dos egressos.e</p> <p>H3: Existe uma relação positiva entre a qualidade percebida e a satisfação dos egressos.</p>	<p>Pesquisa Qualitativa Exploratória.</p> <p>Pesquisa Quantitativa Descritiva.</p> <p>Sujeito da Pesquisa</p> <p>Egressos de curso superior na modalidade EaD</p> <p>Coleta de Dados</p> <p>Questionário on line com perguntas abertas e fechadas com atribuição de notas de 0 a 10.</p> <p>Técnica de Análise de Dados</p> <p>Modelagem de Equações Estruturais</p>

Fonte: Elaborado pelo autor adaptado de Mazzon (1981).

Quadro 24- Matriz de Amarração Metodológica de Mazzon adaptada à Pesquisa Parte II.

Referencial Teórico Geral	
Referencial Teórico por eixo temático	
Cocriação de Valor	
Conceito	Franco (2012); Prahalad e Ramaswamy (2000, 2004); Troccoli e Altaf (2012); Nambisam (2002)
Cocriação criativa	Franco (2012), Prahalad e Ramaswamy (2004).
Plataformas de Engajamento	Ramaswamy e Ozcan (2014).
Competências Cocriativas	Ramaswamy e Ozcan (2014).
Modelos de Cocriação de Valor	Möller, Rajala e Westerland (2007); Payne <i>et al.</i> (2008); Grönroos (1984); Prahalad e Ramaswamy (2014); Donato (2017); Ramaswamy e Ozcan (2016); Vargo e Lush (2004), Ranjan e Read (2016).
Educação a Distância	
Conhecimento/Educação	Drucker (2001) e Parasuraman, Berry e Zeithaml (1990).
EaD	Litto (2009). Damásio (2008); Moore e Kearsley (2010) e Soares (2014).
Evolução EaD	Dias e Leite (2010); Daniel (1998); Litto (2008); Moore e Kearsley (2010) e Soares (2014).
TICs	Moran (2002); Moore Kearsley (2010) e Martins e Zerbini (2014).
EaD no Brasil	Sanchez (2008); Lei 9.394/1996; Decreto Lei 5522/2005; Soares (2014); Sempes/MEC (2018); Censo Ed. Brasil (2018); Vianney (2008); <i>Mill et al.</i> (2010) e Morgado e Costa (2018).
Regulamentação	Lei 9.394/1996; Costa Gomes (2001); INEP (2017); Lei 10.172/2001; Lei 13;005/2014; Lima e Desidério (2018); Weiblen (2019) e Lei 1.428?2018.
Aprendizagem de adultos	Silva <i>et al.</i> ; Knowles (1980); Parkes (2001); Closs e Antonello (2013) e Mezirow (1991).
Cocriação de Valor no Ensino a Distância	Morin (2000); Serrano (2010); Siqueira (2010); Auniven e Smith (2012); Brambila e Damacena (2012); Secco <i>et al.</i> (2016); Ribeiro <i>et al.</i> (2007) e Yip (2012).
Qualidade dos Serviços em Educação	
Qualidade	Sarquis <i>et al.</i> (2018); Hamid e Yip (2016); Grönroos (1984); Douglas, Douglas e Barros (2006); Senthikumar e Arulraj (2011).
Satisfação de Serviços em Educação	
Satisfação Conceitos	Dubois (2005); Kotler e Keller (2006); Reichheld (1996); Kotler e Armstrong (2007).
Satisfação em serviços de educação	Facó (2005); Kotler e Fox (1994); Freitas e Auler (2015); Carvalho (2017) e Mantovani (2012).
Referencial Teórico Modelo Teórico Proposto	

Modelo Teórico Proposto	Ranjan e Read (2016); Prearo (2013); Sarquis <i>et al.</i> (2018); Yip (2012); Mantovani (2012); Marôco (2014); Bido <i>et al.</i> (2010); Jarves, Mackenzie e Podsakoff (2003).
Referencial Teórico Procedimentos Metodológicos	
Procedimentos Metodológicos	Acevedo e Nohara (2013); Collis e Hussey (2005); Gil (2017); Hodge e Gillespie (2003); Hoelz (2018); Brambila e Damacena (2012); Ringle <i>et al.</i> (2014); Hair <i>et al.</i> (2014); Marôco (2014) e Hair <i>et al.</i> (2017).

Fonte: Elaborado pelo autor adaptado de Mazzon (1981).

5 RESULTADOS

Tem-se como proposta deste capítulo apresentar em duas fases os resultados alcançados a partir da pesquisa de campo, sendo que na primeira fase serão descritos os dados sociodemográficos da amostra não probabilística, tendo sido utilizado o *software* SPSS 23, já na segunda fase serão apresentadas as mensurações obtidas a partir do uso da técnica do PLS-SEM.

O questionário foi inserido na plataforma *Google Forms*, com o intuito de abranger um elevado número de respondentes foram utilizadas as redes sociais, tais como Facebook, Instagram, LinkedIn, WhatsApp e e-mails. A data de início da coleta das respostas foi dia 02 de setembro de 2019, com a finalização em 15 de novembro de 2019. O tempo médio para responder foi de aproximadamente 15 minutos.

Foram coletados 591 questionários, contudo após o tratamento dos dados (limpeza de base), foram excluídos aqueles que não se enquadravam aos objetivos da pesquisa, uma vez que o questionário era dirigido aos egressos de cursos de graduação na modalidade a distância, sendo assim, foram excluídos aqueles cujos respondentes eram oriundos de cursos de extensão, cursos de pós graduação, aqueles que cursaram somente parte do curso na modalidade a distância e migraram para cursos presenciais e cursos técnicos. Do total de 591 questionários, foram excluídos 257, restando 334 questionários válidos.

5.1 Caracterização dos respondentes

Após a limpeza de base os dados foram inseridos no *software* SPSS 23 para caracterização dos egressos de cursos de graduação na modalidade a distância, a partir das análises estatísticas de frequência.

Nesta etapa verificou-se a predominância de respondentes do gênero feminino, sendo 241 (72,2%) e 93 (27,8%) do gênero masculino e da faixa etária entre 26 a 30 anos (25,75%), a idade média foi de 36,26 anos, como demonstrado na Tabela 11.

Tabela 11- Faixa etária da amostra.

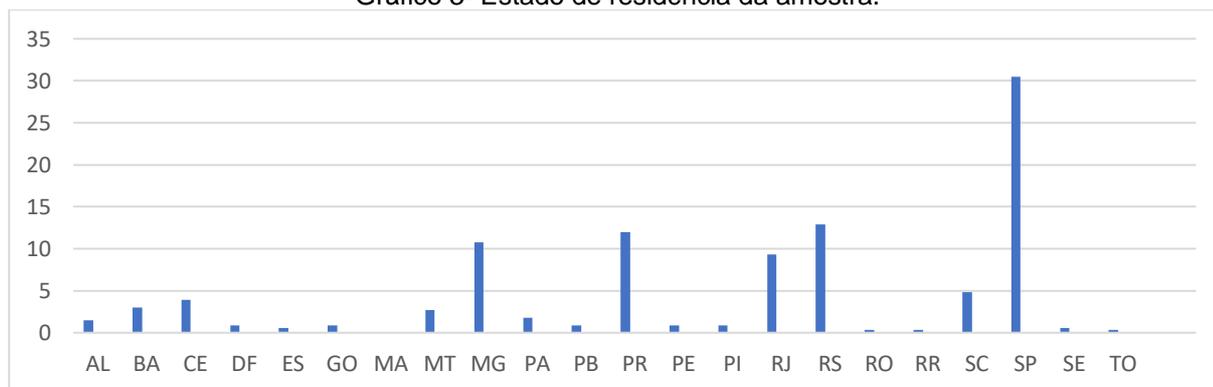
Faixa etária	Número	Percentual
De 21 a 25 anos	33	9,88%
De 26 a 30 anos	86	25,75%
De 31 a 35 anos	53	15,87%
De 36 a 40 anos	65	19,46%
De 41 a 45 anos	32	9,58%
De 46 a 50 anos	27	8,08%
De 51 a 55 anos	20	5,99%
De 56 a 60 anos	12	3,59%
De 61 a 72 anos	6	1,80%
Total	334	100%

Fonte: Pesquisa de Campo (2020).

Observa-se que em relação a faixa etária os respondentes acima de 61 anos foram em menor número na amostra pesquisada.

Em relação ao estado onde a amostra reside destaca-se o estado de São Paulo com 102 respondentes (30,5%), seguido pelo estados do Rio Grande do Sul com 43 (12,9%), Paraná com 40 (12%), Minas Gerais com 36 (10,8%) e Rio de Janeiro com 31 (9,3%) como demonstrado no Gráfico 3.

Gráfico 3- Estado de residência da amostra.



Fonte: Pesquisa de Campo (2019)

Os estados, cujos respondentes demonstraram menor participação estão no Maranhão, Rondônia, Roraima e Tocantins cada qual com apenas um único respondente.

A questão relacionada à cidade de residência, mostrou grande pulverização, pois a pesquisa abrangeu 21 estados brasileiros e o Distrito Federal, destacam-se a cidade de São Paulo, que contou com 24 respondentes (7,19%), a cidade de São Bernardo do Campo com 17 (5,09%) e a cidade do Rio de Janeiro com 10 (2,99%).

Questionados sobre o curso superior concluído, destaca-se o curso de Pedagogia com 106 respondentes (31,74%). Os dados estão apresentados na Tabela 12.

Tabela 12- Curso superior concluído na modalidade EaD.

Curso	Número	Percentual
Administração	27	8,08%
Artes Visuais	02	0,60%
Biblioteconomia	03	0,90%
Biologia	02	0,60%
Ciências Políticas	01	0,30%
Ciências Contábeis	05	1,50%
Ciências Sociais	02	0,60%
Complementação Pedagógica	07	2,10%
Direito	04	1,20%
Educação Ambiental	01	0,30%
Educação Especial	04	1,20%
Educação Física	03	0,90%
Filosofia	04	1,20%
Física	01	0,30%
Geografia	04	1,20%
Gestão Ambiental	04	1,20%
Gestão Comercial	02	0,60%
Gestão de Processos	01	0,30%
Gestão de Recursos Humanos	08	2,40%
Gestão de T.I.	01	0,30%
Gestão de Turismo	01	0,30%
Gestão Empresarial	06	1,80%
História	05	1,50%
Letras	32	9,58%
Licenciatura	49	14,67%
Logística	02	0,60%
Marketing	06	1,80%
Matemática	01	0,30%
Pedagogia	106	31,74%
Processos Gerenciais	04	1,20%
Psicologia	01	0,30%
Química	02	0,60%
Serviço Social	13	3,90%
Sociologia	03	0,90%
Tecnologia Informação	17	5,09%
Total	334	100%

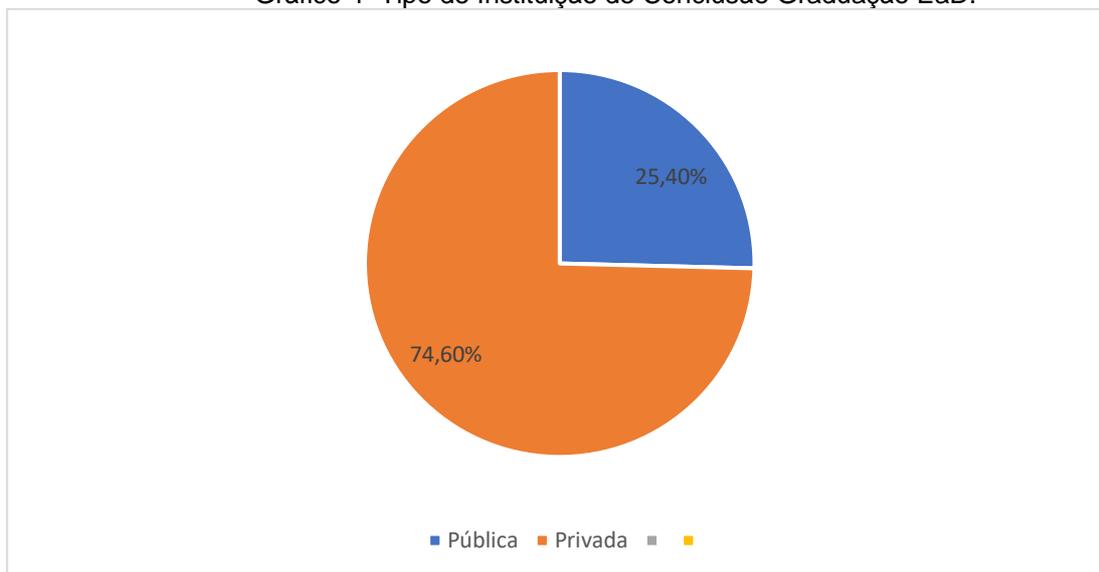
Fonte: Pesquisa de Campo (2020).

A Tabela 12 traz a visão dos cursos concluídos pelos 334 respondentes, como mencionado no parágrafo anterior o curso de Pedagogia foi concluído por aproximadamente 32% da amostra, seguido pelos cursos de Licenciatura (14,56%), Letras (9,58%) e Administração (8,08%), a despeito da grande ênfase que as Tecnologias da Informação tem demonstrado, sobretudo na presente década, este curso foi concluído por 5,09% dos respondentes.

O tempo de duração dos cursos desde o início até a conclusão apresentou média 37,56 meses, correspondendo a 3 anos 1 mês e 17 dias.

Quando questionados se os cursos foram concluídos em instituições de ensino públicas ou privadas, 249 (74,6%) respondentes afirmaram ter sido em instituições privadas e 85 (25,4%) em instituições públicas, como demonstrado no Gráfico 4.

Gráfico 4- Tipo de Instituição de Conclusão Graduação EaD.



Fonte: Pesquisa de Campo (2019)

Percebe-se a prevalência dos cursos na modalidade EaD nas instituições de ensino privadas sobre as instituições de ensino públicas. A conclusão de cursos superiores EaD em instituições privadas é aproximadamente três vezes superior à conclusão em instituições de ensino público, fato que merece estudos posteriores para identificar as causas.

A Tabela 13 apresenta os nomes das instituições de ensino em que os egressos concluíram os cursos superiores na modalidade EaD, contudo estão inseridas somente aquelas com frequência acima de 1 (um), a lista completa está no Apêndice D, vale ressaltar que a amostra de egressos abrangeu 111 instituições de ensino superior.

Tabela 13- Instituições de Ensino em que os egressos concluíram os cursos.

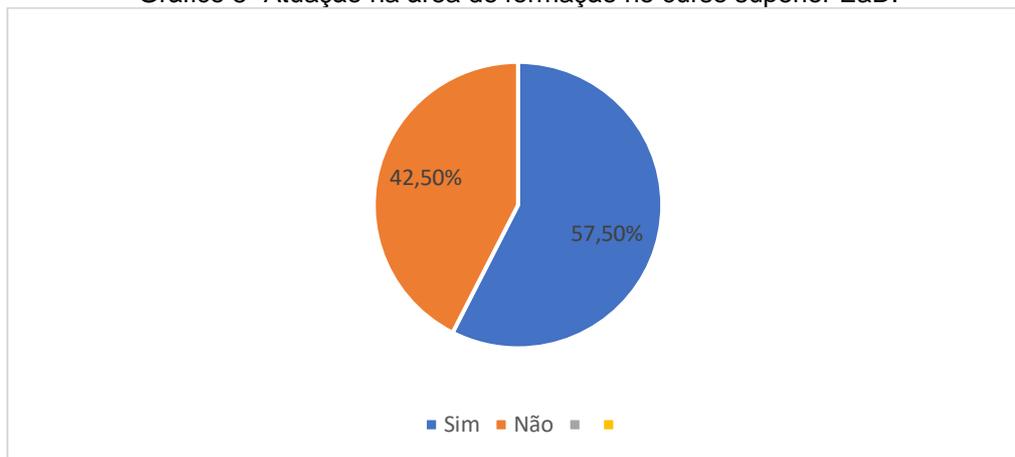
Nome da IES	Pública ou Privada	Número	Percentual
Anhanguera	Privada	18	5,39%
Anhembi-Morumbi	Privada	03	0,90%
CEDERJ	Pública	03	0,90%
Centro Universitário Claretiano	Privada	10	2,99%
FATEC	Pública	04	1,20%
Estácio de Sá	Privada	22	6,59%
FAEL	Privada	04	1,20%
FAVENI	Privada	02	0,60%
FMU	Privada	02	0,60%
UNIASSELVI	Privada	13	3,89%
UMESP (Metodista)	Privada	08	2,40%
UDESC	Pública	02	0,60%
UERJ	Pública	06	1,80%
UFAL	Pública	02	0,60%
UFJF	Pública	02	0,60%
UFRGS	Pública	03	0,90%
ULBRA	Privada	05	1,50%
UnB	Pública	02	0,60%
UNICESUMAR	Privada	18	5,39%
UNIFACVEST	Privada	02	0,60%
UNIFRAN	Privada	05	1,50%
UNIMES	Privada	08	2,40%
UNINOVE	Privada	10	2,99%
UNINTER	Privada	19	5,69%
UNIP	Privada	21	6,29%
UNIUBE	Privada	03	0,90%
Universidade Braz Cubas	Privada	02	0,60%
Universidade Candido Mendes	Privada	02	0,60%
Universidade Cruzeiro do Sul	Privada	07	2,10%
Universidade Estadual de Ponta Grossa	Pública	03	0,90%
Universidade Estadual do Ceará	Pública	02	0,60%
Universidade Federal de Mato Grosso	Pública	08	2,40%
Universidade Federal de Lavras	Pública	02	0,60%
Universidade Federal de Santa Maria	Pública	05	1,50%
UNOPAR	Privada	32	9,58%
UNIVESP	Pública	05	1,50%
UNYLEYA	Privada	02	0,60%
Demais (IES que apresentaram a frequência de 1)	Públicas e Privadas	67	20,06%
Total		334	100%

Fonte: Pesquisa de Campo (2019).

As instituições de ensino privadas com maior número de respondentes são a Unopar (32), Estácio de Sá (22), Unip (21), Anhanguera (18) e Unicesumar (18). São muitas as instituições que apresentaram apenas 1 respondente, contudo despertou a atenção a Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS, que foi representada por apenas 1 respondente. Das instituições de ensino públicas as que apresentaram maior número de respondentes são: Universidade Federal de Mato Grosso (8), Universidade Federal do Rio de Janeiro (6) e Universidade Federal de Santa Maria (5).

A questão que finaliza a caracterização do respondente versa sobre se o egresso de cursos superiores na modalidade EaD atua no mercado de trabalho com função compatível à área de formação. Da amostra de 334 egressos, 192 (57,5%) responderam que sim, já 142 (42,5%) responderam que não estão atuando na área de formação, como representado no Gráfico 5.

Gráfico 5- Atuação na área de formação no curso superior EaD.



Fonte: Pesquisa de Campo (2019).

Os dados sociodemográficos da amostra pesquisada estão corroborando os dados do Censo do Ensino Superior (2019), pois o gênero feminino se sobressai em relação ao gênero masculino, a faixa etária de maior concentração varia de 26 a 30 anos, o curso com mais concluintes na modalidade EaD é o de Pedagogia, o estado com maior número de residentes é o estado de São Paulo, os cursos em instituições privadas se sobressaem em relação aos cursos ofertados pelas instituições públicas, fato que coincide com os dados do Censo da Educação de 2018, divulgado em 2019, que evidencia que do total de 8.450.755 matrículas, 2.077.481 estão nas instituições públicas e 6.372.274 nas instituições privadas, em relação aos polos as instituições públicas ofertam 2.276, já as instituições privadas possuem 20.514 polos.

Da amostra pesquisada o maior percentual dos respondentes está nos egressos de instituições de ensino privadas, fato que coincide com os dados do Censo de Educação Superior (2019), que demonstra que 88,2% das instituições de ensino superior no Brasil são instituições privadas.

Em relação à atuação na área de formação do curso superior na modalidade a distância ficou evidente que 42,5% dos egressos não atuam em suas áreas

específicas, fato que pode estar atrelado ao número elevado de pessoas sem postos de trabalho, beirando a 13 milhões de desempregados no início de 2020.

5.2 Média, mediana e desvio padrão das variáveis relacionadas à cocriação de valor, qualidade percebida e satisfação do egresso

Com o propósito de analisar as variáveis relacionadas à cocriação de valor, qualidade percebida e satisfação do egresso do curso superior na modalidade a distância, optou-se primeiramente por calcular a média, mediana e desvio padrão de cada questão respondida pela amostra, os cálculos foram obtidos com o uso da ferramenta Smart- PLS.

Segundo Fávero *et al.* (2009), a média aritmética é a soma dos valores de uma variável dividida pelo número total de observações, expressada pela fórmula:

Ainda segundo Fávero *et al.* (2009, p. 52), “a mediana é o valor que ocupa a posição central de uma série de observações ordenadas de forma crescente, entende-se, portanto, que 50% dos elementos devem estar abaixo da mediana e 50% devem estar acima da mediana”. O desvio padrão é a raiz quadrada da variância (medida de dispersão dos dados em torno da média), é a medida das distâncias das observações em relação à média geral, desta forma valores altos para o desvio padrão indicam que a variável estudada deve conter observações com valores muito distantes da média, sendo consideradas *outliers*.

Os resultados estão apresentados para cada constructo que compõe a Cocriação de Valor, a Qualidade Percebida e a Satisfação do egresso. Vale ressaltar que a Cocriação de Valor é composta pela Coprodução e pelo Valor em Uso, segundo Ranjan e Read (2016).

Os autores afirmam que a **Coprodução** é caracterizada pela participação dos consumidores no processo produtivo, o processo de coprodução é dividido em três dimensões: Conhecimento, Transparência e Interação, cujas médias ponderadas serão apresentadas.

Desta forma apresenta-se na Tabela 14 as médias, mediana e desvio padrão das questões relacionadas ao Conhecimento:

Tabela 14- Média, mediana e desvio padrão do Conhecimento.

Item	Assertiva	Média	Mediana	Desvio Padrão
C1	A instituição de ensino aceita sugestões dos alunos	7,20	8,00	2,73
C2	A instituição de ensino ouve os alunos.....	6,38	7,00	3,02
C3	A instituição de ensino tem um sistema de comunicação.....	7,42	8,00	2,75
C4	Eu não tenho tempo suficiente para transmitir minhas ideias....	4,57	5,00	3,22
C5	A instituição de ensino tem um sistema onde eu possa expressar	7,52	8,00	2,80
Média		6,65		

Fonte: Pesquisa de Campo (2020).

O construto Conhecimento obteve média 6,65, sendo que variável C5 (a instituição de ensino tem um sistema onde eu possa expressar minhas sugestões) obteve a maior nota (7,52), fato este, que demonstra que a amostra pesquisada encontra nas IES espaço para expressar suas opiniões, já a variável C4 (eu não tenho tempo suficiente para transmitir minhas ideias) demonstra que os egressos não dispunham de tempo para colaboração de forma desejada para a construção do conhecimento. O cálculo da mediana apresentou resultados acima de 7,0 (sete) exceto a variável C4, que apresentou mediana 5,0 (cinco), contudo os resultados demonstram que existe uma boa avaliação dos indicadores mensurados, já o cálculo do desvio padrão oscilou entre 2,73 e 3,22, fato que indica que os resultados obtidos não estão distantes da média.

A Tabela 15 traz os resultados do Constructo Transparência.

Tabela 15- Média, Mediana e Desvio Padrão Dimensão Transparência.

Item	Assertiva	Média	Mediana	Desvio Padrão
T1	A instituição de ensino tem interesse em conhecer minhas necessidades sobre o curso.	6,43	7,00	3,22
T2	A missão e os valores da instituição de ensino estão alinhados com os meus valores.	7,64	8,00	2,57
T3	A instituição de ensino entende que os alunos exercem papel de destaque em relação ao andamento do curso.	7,44	8,00	2,73
T4	A instituição de ensino entende que tanto os professores quanto os alunos são importantes no processo de formação dos alunos.	7,67	9,00	2,69
T5	A instituição de ensino tem um nome forte no mercado de trabalho.	7,95	9,00	2,36
Média		7,43		

Fonte: Pesquisa de Campo (2020).

O construto transparência apresenta média 7,43, sendo que a variável T5 (a instituição de ensino tem um nome forte no mercado) apresentou a maior média 7,95, indicando que o nome da instituição é fator relevante para o egresso, ao passo que a variável T1 (a instituição de ensino tem interesse em conhecer minhas necessidades sobre o curso) apresentou média 6,41, abaixo das demais médias relacionadas à dimensão transparência, fato que indica que as IES devem envidar esforços para conhecer as necessidades dos alunos em relação ao curso. Os valores da mediana variaram entre 7,0 e 9,0, indicando que há uma boa avaliação das variáveis apresentadas, o desvio padrão apresentou variação entre 2,36 (T5) e 3,22 (T1), indicando que as variáveis estão próximas da média.

Na Tabela 16 estão relacionados os valores do constructo Interação.

Tabela 16- Média, Mediana e Desvio Padrão Dimensão Interação.

Item	Assertiva	Média	Mediana	Desvio Padrão
11	A instituição de ensino se preocupa com as necessidades individuais relacionadas às disciplinas do curso	6,86	8,00	2,88
12	A partir da identificação das necessidades individuais a instituição de ensino adota medidas para melhorar o desempenho dos alunos.	6,76	7,00	2,86
13	A instituição de ensino transmite de forma objetiva os direitos e obrigações dos alunos acerca dos cursos a distância.	7,85	9,00	2,50
14	A instituição de ensino propicia a interação entre aluno e instituição.	7,42	8,00	2,70
15	A instituição de ensino atende minhas dúvidas acerca do curso de forma ágil.	7,22	8,00	2,73
Média		7,22		

Fonte: Pesquisa de Campo (2020).

O constructo Interação apresenta média 7,22, sendo que a variável I3 (a instituição de ensino transmite de forma objetiva os direitos e obrigações dos alunos acerca do curso EaD) apresentou a média 7,85, fato que traz o entendimento de que a amostra entendeu de forma objetiva os seus direitos e obrigações acerca do curso na modalidade EaD, ao passo que as variáveis I2 (a partir das necessidades individuais a IES adota medidas para melhorar o desempenho dos alunos), apresenta média 6,76 e a variável I1 (a IES se preocupa com as necessidades individuais relacionadas às disciplinas do curso) tem média 6,86. As duas variáveis trazem a reflexão de que as IES não estão focando de forma adequada as necessidades individuais dos alunos. Os valores da mediana estão entre 7,0 e 9,0, indicando que os indicadores apresentados foram bem avaliados pelos egressos, o desvio padrão oscilou entre 2,50 (I3) e 2,88 (I1).

Desta forma a média ponderada do constructo Coprodução é composto pelas médias ponderadas dos constructos: Conhecimento, Transparência e Interação, conforme demonstrado pela Tabela 17.

Tabela 17- Média, Mediana e Desvio Padrão Coprodução.

Coprodução	Média Ponderada
Conhecimento	6,65
Transparência	7,43
Interação	7,22
Média Ponderada Coprodução	7,10

Fonte: Pesquisa de Campo (2020).

Observa-se que os egressos dos cursos de graduação na modalidade a distância, atribuíram maiores notas à Transparência e à Interação, convém retomar os conceitos dos três constructos segundo Ranjan e Read (2016). A transparência representa a capacidade que a empresa tem em compartilhar informações ao consumidor, com o intuito de possibilitar que haja conexão entre os atores envolvidos. A Interação representa o compartilhamento das necessidades entre organizações e consumidores, permite que críticas e elogios sejam feitos por ambas as partes com a finalidade de antever soluções para possíveis problemas. O conhecimento consiste em que sejam expressas as necessidades atuais e futuras pelos envolvidos.

Diante dos conceitos elencados é possível entender que os egressos entenderam que durante o curso, as instituições de ensino promoveram condições propícias para que houvesse a transparência e a interação, contudo, mesmo havendo o conhecimento, este apresentou uma pontuação menor. Cabe, portanto, às instituições de ensino e alunos promoverem ações que possam melhorar a dimensão Conhecimento.

Segundo Ranjan e Read (2016) o **Valor em Uso** expressa o resultado do processo de consumo, pois o uso possibilita que os consumidores avaliem o produto ou serviço adquiridos. Neste processo o Valor em Uso é composto por três constructos: Experiência, Personalização e Relacionamento. Desta forma a Tabela 18 traz os valores calculados para o construto Experiência.

Tabela 18- Média, Mediana e Desvio Padrão do construto Experiência.

Item	Assertiva	Média	Mediana	Desvio Padrão
E1	As experiências proporcionadas pelo curso estarão presentes em minha vida.	8,05	9,00	2,42
E2	A experiências que o curso proporcionou são vividas de forma diferente por cada aluno.	8,20	9,00	2,00
E3	O curso possibilitou experiências práticas para o desenvolvimento do conhecimento dos alunos.	7,36	8,00	2,82
E4	A instituição de ensino tem foco no conteúdo oferecido e não somente no diploma.	7,81	9,00	2,73
E5	O curso ofereceu conteúdo compatível com o que o mercado de trabalho exige.	7,96	9,00	2,41
E6	O conteúdo oferecido pelo curso era condizente com a atualidade	8,22	9,00	2,25
E7	Sinto que o curso me preparou de forma adequada para o mercado de trabalho	7,65	8,00	2,67
Média		7,89		

Fonte: Pesquisa de Campo (2020).

A média do constructo Experiência apresentou a média de 7,89, sendo que a variável E6 (o conteúdo oferecido pelo curso era condizente com atualidade) apresenta média 8,22, seguida pelas variáveis E2 (a experiência que o curso proporcionou são vividas de forma diferente por cada aluno) apresenta média 8,20 e a variável E1 (as experiências proporcionadas pelo curso estarão presentes em minha vida) com média 8,04, as demais variáveis apresentam médias ponderadas próximas de 8, fato que indica que a amostra de egressos dos cursos EaD entende que a as experiências vividas ao longo do curso foram marcantes em suas vidas. Os valores da mediana dos indicadores foram 8,0 e 9,0, portanto todos os indicadores foram bem avaliados, a variação do cálculo do desvio padrão ficou entre 2,00 (E2) e 2,82 (E3), portanto neste construto também não se apresentam *outliers*.

A Tabela 19 traz os valores dos cálculos do constructo Personalização.

Tabela 19- Média, Mediana e Desvio Padrão Dimensão Personalização.

Item	Assertiva	Média	Mediana	Desvio Padrão
P1	Os benefícios oferecidos pelo curso dependem do envolvimento de cada aluno.	8,56	10,00	2,13
P2	Antes do início do curso a instituição de ensino se preocupou em saber do meu conhecimento anterior.	5,51	6,00	3,44
P3	Durante o curso a instituição de ensino, buscou saber os motivos das minhas dificuldades em determinadas disciplinas.	5,10	5,00	3,35
P4	Minhas dificuldades em determinada disciplina foram minimizadas pela instituição de ensino.	5,58	6,00	3,30
Média		6,20		

Fonte: Pesquisa de Campo (2020).

O resultado do constructo Personalização apresentou média 6,20, com exceção da variável P1 (os benefícios oferecidos pelo curso dependem do envolvimento de cada aluno) que tem 8,56, as demais variáveis apresentam-se próximas da média 5,5 sendo que a variável P3 (durante o curso a IES, buscou saber os motivos das minhas dificuldades em determinadas disciplinas) tem a média ponderada 5,10, fato que demonstra que os egressos das IES entendem que não houve a preocupação com a individualização dos alunos no que tange às dificuldades enfrentadas ao longo do curso em determinadas disciplinas, bem como não houve a preocupação sobre o conhecimento anterior antes da entrada no curso superior na modalidade EaD. As medianas apresentaram os valores de 10,00 (P1), 5,00 (P3) e 6,00 (P2 e P4), portanto entende-se que os indicadores foram avaliados acima da média, o valor do cálculo do desvio padrão apresenta-se entre 2,13 (P1) e 3,44 (P2), demonstrando que não existem valores distantes da média.

Os valores da média, mediana e desvio padrão do construto Relacionamento estão dispostos na Tabela 20.

Tabela 20- Média, Mediana e Desvio Padrão Dimensão Relacionamento.

Item	Assertiva	Média	Mediana	Desvio Padrão
R1	Durante o curso, a instituição ofereceu um fórum de debates para tirar as dúvidas.	8,15	9,00	2,64
R2	O relacionamento com os professores do curso atendeu minhas necessidades.	7,34	8,00	3,10
R3	Tive relacionamento com os alunos da classe fora das aulas presenciais.	6,14	8,00	4,05
R4	Eu indicaria a instituição de ensino para meus amigos e familiares.	7,82	9,00	2,99
R5	Os alunos da instituição de ensino se manifestam de forma positiva nas redes sociais.	7,30	8,00	2,81
R6	Meu relacionamento com a equipe técnica administrativa é considerado bom.	7,75	9,00	2,76
R7	O espaço físico da instituição é agradável.	7,72	9,00	2,64
R8	O ambiente tecnológico durante o curso atendeu às minhas necessidades.	7,71	9,00	2,63
Média		7,49		

Fonte: Pesquisa de Campo (2020).

O construto Relacionamento apresenta média 7,49, sendo que a variável R1 (durante o curso a IES ofereceu um fórum de debates para tirar as dúvidas) apresentou a maior média 8,15, fato que indica que a disponibilização de fóruns de debates, em que são incluídos professores, tutores e alunos são ambientes que proporcionam o relacionamento entre os atores envolvidos e contribuem para sanar dúvidas, já a variável R3 (tive relacionamento com os alunos da classe fora das aulas presenciais) com média 6,14, indica que os egressos avaliam que não houve relacionamentos com os demais da classe, exceto nas ocasiões de encontros presenciais, fato que indica que as IES podem promover mais encontros entre os alunos. Os valores das medianas foram 8,00 e 9,00 portanto, houve uma boa avaliação para os indicadores apresentados, o desvio padrão oscilou entre 2,63 (R8) e 4,05 (R3) portanto, esta variável pode ser considerada fora da média.

As três dimensões compõem o construto Valor em Uso, a média do constructo está apresentada na Tabela 21.

Tabela 21- Média, Mediana e Desvio Padrão Valor em Uso.

Valor em Uso	Média Ponderada
Experiência	7,89
Personalização	6,20
Relacionamento	7,49
Média Valor em Uso	7,19

Fonte: Pesquisa de Campo (2020).

Observa-se que a média do constructo Valor em Uso é 7,19, sendo a dimensão Personalização a que apresentou menor média (6,20), já as dimensões Experiência (7,89) e Relacionamento (7,49) foram mais bem avaliadas pelos egressos de cursos superiores EaD. Relembra-se aqui os conceitos dos três constructos atribuídos por Ranjan e Read (2016). A experiência está relacionada com o vínculo estabelecido entre o consumidor e o produto/serviço utilizado, desta forma o consumidor tem a capacidade de atribuir valor baseado em suas experiências. A personalização está relacionada à possibilidade de reconfigurar o produto/serviço segundo a necessidade do consumidor. O relacionamento está vinculado à interdependência de necessidades entre produtor e consumidor, possibilitando a geração de resultados benéficos para ambos.

Neste sentido, é possível entender que a amostra dos egressos dos cursos de graduação na modalidade a distância entenderam que a Experiência propiciada pelas instituições de ensino foram agradáveis e possibilitaram a geração de valor aos serviços oferecidos, da mesma forma acerca do Relacionamento entre alunos e IES, os resultados foram benéficos para ambos, contudo na dimensão Personalização, segundo a percepção dos egressos não houve o mesmo empenho, os cursos foram ofertados sem que houvesse uma atenção maior acerca das necessidades e dificuldades dos alunos. As seis dimensões apresentadas: Conhecimento, Transparência, Interação, Experiência, Personalização e Relacionamento compõem o constructo Cocriação de valor, a partir das médias ponderadas de cada dimensão, calculou-se a média do constructo Cocriação de Valor, apresenta-se o resultado na Tabela 22.

Tabela 22- Média, Mediana e Desvio Padrão constructo Cocriação de Valor.

Dimensão	Média
Conhecimento	6,65
Transparência	7,43
Interação	7,22
Média Coprodução	7,10
Experiência	7,89
Personalização	6,20
Relacionamento	7,49
Média Valor em Uso	7,19
Média Cocriação de Valor	7,15

Fonte: Pesquisa de Campo (2020).

Observa-se que o constructo Cocriação de Valor apresenta a média de 7,15, sendo que os constructos Conhecimento (6,65) e Personalização (6,20) apresentam as menores médias em relação às médias das dimensões Transparência (7,43), Interação (7,22), Experiência (7,89) e Relacionamento (7,49).

Entende-se que os egressos dos cursos de graduação na modalidade EaD percebem que existe a cocriação de valor, contudo posteriormente apresentar-se-á a modelagem de equações estruturais com o propósito de quantificar a cocriação de valor, a qualidade percebida e a satisfação do egresso em relação aos cursos de graduação na modalidade EaD.

Apresentam-se a seguir as médias ponderadas, mediana e desvio padrão dos constructos da Qualidade Percebida compostos por: Qualidade da Metodologia, Qualidade do Material Didático, Qualidade dos Instrutores, Qualidade da Estrutura e Qualidade do Coordenador.

A Tabela 23 apresenta a média, mediana e desvio padrão do constructo Qualidade da Metodologia.

Tabela 23- Média, Mediana e Desvio Padrão Qualidade da Metodologia.

Item	Assertiva	Média	Mediana	Desvio Padrão
QM1	A metodologia apresentada pelo curso atendeu minhas necessidades	7,81	9,00	2,54
QM2	O curso incentivou as pesquisas.	6,93	8,00	3,35
QM3	As orientações acerca dos trabalhos e pesquisas eram objetivas e de fácil entendimento.	7,29	8,00	2,82
QM4	Foi possível entender a importância de cada disciplina no contexto geral do curso.	7,74	9,00	2,63
QM5	Os conteúdos ministrados nas disciplinas eram compatíveis com a carga horária.	8,09	9,00	2,28
QM6	As atividades propostas foram úteis para gerar conhecimento.	7,97	9,00	2,41
QM7	O cronograma das aulas e atividades foram suficientes para apresentar todo o conteúdo proposto.	7,73	8,00	2,50
QM8	As avaliações (provas) eram compatíveis com o conteúdo ministrado.	8,18	9,00	2,33
Média		7,72		

Fonte: Pesquisa de Campo (2020).

A média da Dimensão Qualidade da Metodologia foi de 7,72, sendo que a variável QM8 (as avaliações eram compatíveis com o conteúdo ministrado apresentou média (8,19), seguida pela variável QM5 (os conteúdos ministrados nas disciplinas eram compatíveis com a carga horária) com média 8,09, contudo a variável QM2 (o curso incentivou as pesquisas) apresentou média 6,93. As médias ponderadas de cada uma das variáveis indicam que os egressos dos cursos de graduação na modalidade EaD perceberam a qualidade da metodologia praticada pelas instituições de ensino superior. A mediana apresentou os valores 8,00 e 9,00 e o desvio padrão apresentou valores oscilando entre 2,28 (QM5) e 3,35 (QM2), demonstrando que os valores dos indicadores não estão distantes das médias.

A Tabela 24 traz a médias ponderadas, mediana e desvio padrão da Dimensão Qualidade do Material Didático.

Tabela 24- Média, Mediana e Desvio Padrão da Dimensão Qualidade do Material Didático.

Item	Assertiva	Média	Mediana	Desvio Padrão
MD1	Foi utilizado um livro didático durante cada etapa do curso.	7,80	10,00	3,19
MD2	As referências bibliográficas eram atuais.	8,28	9,00	2,46
MD3	A linguagem do material didático era de fácil compreensão.	8,43	9,00	2,18
MD4	Os materiais didáticos oferecidos pelos instrutores eram de boa qualidade.	8,28	9,00	2,35
MD5	A Biblioteca do polo presencial tinha material de boa qualidade.	7,18	8,00	3,17
MD6	A MEDIATECA ofereceu material de boa qualidade.	7,37	8,00	3,09
Média		7,91		

Fonte: Pesquisa de Campo (2020).

A média da Dimensão Qualidade do Material Didático foi 7,91, as variáveis MD3 (a linguagem do material didático era de fácil compreensão) teve como resultado a média 8,48, seguida pelas variáveis MD2 (as referências bibliográficas eram atuais) com média 8,28, a variável MD4 (os materiais didáticos eram de boa qualidade) com média 8,38, a variável MD5 (a biblioteca do polo presencial tinha material de boa qualidade) com média 7,30. Percebe-se que a amostra dos egressos compreende a boa qualidade do material didático utilizado pelas instituições de ensino na modalidade a distância. Os resultados das medianas variou entre 8,00 e 10,00 portanto, todas as variáveis foram bem avaliadas, os valores do desvio padrão apresentaram oscilação de 2,18 (MD3) a 3,19 (MD1), também não apresentando nenhum indicador distante da média.

A Tabela 25 apresenta os resultados para o constructo Qualidade dos Instrutores.

Tabela 25- Média, Mediana e Desvio Padrão Qualidade dos Instrutores.

Item	Assertiva	Média	Mediana	Desvio Padrão
QI1	Os instrutores demonstravam conhecimento dos conteúdos apresentados.	7,85	9,00	2,78
QI2	O acesso aos instrutores era fácil.	7,55	9,00	2,93
QI3	Os instrutores demonstravam-se preocupados com o auxílio ao aluno.	7,45	8,00	2,95
QI4	Os instrutores respondiam com rapidez aos meus questionamentos.	7,24	8,00	2,97
QI5	As avaliações das atividades eram feitas de forma justa.	7,99	9,00	2,51
QI6	Os instrutores demonstravam a capacidade de despertar interesse nos alunos.	7,29	8,00	3,01
QI7	Sinto que os instrutores estimulavam a minha criatividade.	6,81	8,00	3,28
QI8	Os instrutores valorizavam a participação dos alunos nos grupos de discussão e nas atividades.	7,39	9,00	3,13
		7,45		

Fonte: Pesquisa de Campo (2020).

Observa-se que a média do constructo Dimensão da Qualidade dos Instrutores foi 7,45, sendo que a variável QI5 (as avaliações das atividades eram feitas de forma justa) alcançou a média 7,99, os egressos demonstraram a percepção de que as atividades propostas foram avaliadas de forma justa pelos instrutores, a variável QI1 (os instrutores demonstravam conhecimento dos conteúdos apresentados) atingiu a média 7,85, indicando que segundo a percepção da amostra respondente os instrutores estavam capacitados para desenvolver as atividades propostas, a variável que obteve a menor média foi a QI7 (sinto que os instrutores estimulavam minha criatividade) com média 6,81, sob este aspecto percebe-se que a criatividade dos alunos não recebeu o estímulo necessário por parte dos instrutores. A mediana dos

indicadores apresentou os valores 8,00 e 9,00, o desvio padrão variou entre 2,51 (Q15) e 3,28 (Q17), não apresentando resultados distantes da média.

A Tabela 26 traz os resultados do Constructo Qualidade da Estrutura

Tabela 26- Média, Mediana e Desvio Padrão da Qualidade da Estrutura.

Item	Assertiva	Média	Mediana	Desvio Padrão
QE1	As ferramentas disponibilizadas no ambiente virtual eram de fácil acesso.	8,48	9,00	2,08
QE2	Os recursos de multimídia eram de boa qualidade.	8,14	9,00	2,42
QE3	As instalações do polo presencial tinham estrutura para atender minhas necessidades.	7,86	9,00	2,66
QE4	Quando necessário tive apoio do suporte técnico.	7,51	9,00	2,89
QE5	Quando necessário tive atendimento de qualidade pelo pessoal do administrativo.	7,75	9,00	2,77
Média		7,95		

Fonte: Pesquisa de Campo (2020).

As médias ponderadas das variáveis vinculadas à Qualidade da Estrutura foram acima da média 7,0, com média de 7,95, sendo possível perceber que os egressos julgaram que a estrutura era satisfatória, a variável QE1 (as ferramentas disponibilizadas no ambiente virtual eram de fácil acesso) com média 8,48 demonstra que houve preocupação das instituições em disponibilizar um ambiente virtual de aprendizagem de fácil caminho para acesso aos usuários, assim como variável QE2 (os recursos de multimídia eram de boa qualidade) com média 8,13, segundo a percepção dos egressos os recursos de multimídia foram elaborados com boa qualidade, facilitando a aprendizagem, a menor média está relacionada à variável QE4 (quando necessário tive apoio do suporte técnico) com média 7,51. O valor da mediana foi 9,00 para todos os indicadores, o desvio padrão oscilou entre 2,08 (QE1) e 2,89 (QE4), portanto nenhum indicador teve seu valor distante da média.

Na Tabela 27 estão dispostos os resultados do construto Qualidade da Coordenação.

Tabela 27- Média, Mediana e Desvio Padrão Qualidade da Coordenação.

Item	Assertiva	Média	Mediana	Desvio Padrão
QC1	A coordenação do curso demonstrou atenção aos alunos.	7,25	9,00	3,13
QC2	A coordenação atendeu às solicitações dos alunos com agilidade.	7,02	8,00	3,11
QC3	A coordenação demonstrou-se acessível aos alunos.	7,13	8,00	3,17
QC4	O tempo de resposta da coordenação aos questionamentos levantados pelos alunos foi dentro do prazo estabelecido.	7,12	8,00	3,02
Média		7,13		

Fonte: Pesquisa de Campo (2020).

A Dimensão Qualidade da Coordenação obteve média 7,13, na visão dos egressos a variável QC2 (a coordenação atendeu às solicitações dos alunos com agilidade) apresentou média 7,02, fato que demonstra que o tempo de resposta dada pela coordenação das instituições em que os egressos cursaram seus cursos, não atingiram a média máxima, contudo a variável QC1 (a coordenação do curso demonstrou atenção aos alunos) obteve a média mais alta da dimensão 7,25. A mediana apresentou resultado 8,00 e 9,00 para as variáveis, o desvio padrão oscilou entre 3,02 (QC4) e 3,17 (QC3).

O constructo Qualidade Percebida pelos egressos de cursos superiores na modalidade EaD tem em sua composição as dimensões: Qualidade da Metodologia, Qualidade do Material Didático, Qualidade dos Instrutores, Qualidade da Estrutura e Qualidade do Coordenador, cujas médias ponderadas estão apresentadas na Tabela 28.

Tabela 28- Média, Mediana e Desvio Padrão do Constructo Qualidade Percebida.

Dimensão	Média
Qualidade da Metodologia	7,72
Qualidade do Material Didático	7,91
Qualidade dos Instrutores	7,45
Qualidade da Estrutura	7,95
Qualidade da Coordenação	7,13
Média	7,63

Fonte: Pesquisa de Campo (2020).

O construto Qualidade Percebida obteve média 7,63, a seguir são apresentados os resultados para cada dimensão:

A Dimensão Qualidade da Estrutura com média 7,95 destaca-se dentre as demais dimensões, com a maior nota direcionada para as ferramentas disponibilizadas serem de fácil acesso.

No entanto, a Dimensão Material Didático obteve a média 7,91, destacando-se a linguagem do material didático, considerada de fácil entendimento.

A Dimensão Qualidade da Metodologia apresentou média 7,72, tendo maior destaque a variável que aborda as avaliações (provas) compatíveis com o conteúdo ministrado, com média 7,72.

Já a Dimensão Qualidade dos Instrutores obteve a média 7,45, cujo destaque está na variável que considera que a correção das avaliações foi feita de forma justa, com média 7,99.

Por fim, a Dimensão Qualidade da Coordenação apresentou a menor média 7,13, sendo a variável que trata sobre a atenção da coordenação com os alunos destaque dentre as demais com média 7,25.

A seguir apresenta-se o constructo Satisfação do Egresso, composto por seis variáveis: estudar a distância foi uma boa opção de aprendizagem; estou satisfeito com minha decisão de estudar a distância; acertei ao fazer o curso a distância; minha experiência em estudar a distância foi agradável; o curso a distância atendeu minhas expectativas e o aprendizado obtido no curso a distância possibilitou meu acesso ao mercado de trabalho.

A Tabela 29 traz a média, mediana e desvio padrão de cada variável.

Tabela 29- Média, Mediana e Desvio Padrão Satisfação dos Egressos.

Item	Assertiva	Média	Mediana	Desvio Padrão
S1	Estudar a distância é uma boa opção de aprendizagem.	8,33	10,00	2,53
S2	Estou satisfeito com minha decisão de estudar a distância.	8,42	10,00	2,60
S3	Acertei ao fazer o curso a distância.	8,36	10,00	2,63
S4	Minha experiência em estudar a distância foi agradável.	8,27	10,00	2,56
S5	O curso a distância atendeu minhas expectativas.	7,99	9,00	2,79
S6	O aprendizado obtido no curso a distância possibilitou o meu acesso ao mercado de trabalho.	7,68	9,00	3,01
Média		8,18		

Fonte: Pesquisa de Campo (2020).

O constructo Satisfação dos Egressos de cursos superiores na modalidade a distância atingiu a média 8,18, sendo a variável S2 (estou satisfeito com minha decisão de estudar a distância) com a maior média atribuída pelos egressos, média 8,42, a menor média foi a variável S6 (o aprendizado obtido no curso possibilitou o meu acesso ao mercado de trabalho) 7,68. As demais variáveis possibilitam entender que os egressos estão satisfeitos com o ensino a distância, fato este que demonstra que as instituições de ensino em que a amostra pesquisa concluiu que os cursos superiores na modalidade a distância empenharam-se em satisfazer as necessidades dos seus alunos. A mediana apresentou os valores 9,00 e 10,00, o desvio padrão oscilou entre 2,53 (S1) e 3,01 (S6).

Os resultados obtidos a partir do cálculo da média para cada um dos constructos: Cocriação de Valor, Qualidade Percebida e Satisfação do Egresso estão apresentados de forma resumida na Tabela 30.

Tabela 30- Média, Mediana e Desvio Padrão Cocriação de Valor, Qualidade Percebida e Satisfação do Egresso.

Constructo	Média
Cocriação de Valor	7,15
Qualidade Percebida	7,63
Satisfação do Egresso	8,18
Média	7,65

Fonte: Pesquisa de Campo (2020).

Elaborados os cálculos preliminares com a aplicação da média para cada constructo e suas variáveis, partiu-se para a execução dos cálculos com o uso da modelagem de equações estruturais, que estabelece as relações entre as variáveis, a partir das hipóteses levantadas pelo modelo teórico proposto.

5.3 Modelo de Equações Estruturais: PLS-SEM

O modelo proposto para o mapeamento estatístico investigou as relações entre a Cocriação de Valor pelo Ensino à Distância, a Satisfação do Egresso, e a Qualidade Percebida pelo Egresso.

Pela literatura pesquisada, considerou-se a Cocriação de Valor pelo Ensino à Distância um constructo de terceira ordem, formado por dois constructos de segunda ordem, Coprodução e Valor em Uso, estes, por sua vez, são formados por construtos de primeira ordem, a saber: Coprodução por Conhecimento, Transparência e Interação, e Valor em uso por Experiência, Personalização e Reconhecimento. Por sua vez, a Qualidade Percebida pelo Egresso é tida como um construto de segunda ordem composto pelos seguintes construtos: Qualidade de Metodologia, Qualidade do Material Didático, Qualidade dos Instrutores, Qualidade da Estrutura e Qualidade do Coordenador, a Satisfação é um construto de primeira ordem composto por seis indicadores.

Todas as relações foram analisadas por modelagem de equações estruturais com o método de mínimos quadrados parciais (*Partial Least Squares - Structured Equation Modeling* – PLS-SEM) utilizando o software SmartPLS (www.smartpls.de). Esse método é utilizado, principalmente, nos campos de pesquisa das ciências sociais e marketing e é indicado para amostras cujas distribuições eventualmente estejam em condições de não normalidade (RINGLE; DA SILVA; BIDO, 2014; WONG, 2013). De

acordo com Wong (2013), o *software* cria uma representação visual das associações o que facilita a interpretação dos resultados quando se estudam diversos construtos.

As estimativas do PLS, refletindo as variáveis latentes por seus indicadores, resultam em uma análise mais precisa dos construtos e de seus relacionamentos. O PLS, diferentemente da regressão múltipla, não assume pesos iguais para todos os itens de uma escala, mas permite que cada indicador varie de acordo com sua contribuição para a variável latente (PÜSCHEL; MAZZON; HERNANDEZ, 2010). O PLS-SEM calcula explicitamente os valores para as variáveis latentes como parte do seu algoritmo. Para esse fim, as variáveis não observáveis são estimadas como combinações lineares exatas de seus indicadores empíricos (SARSTEDT; RINGLE; HAIR, 2017).

De forma geral, as análises permitiram identificar associações entre as variáveis consideradas com base em coeficientes de caminho e sua significância estatística.

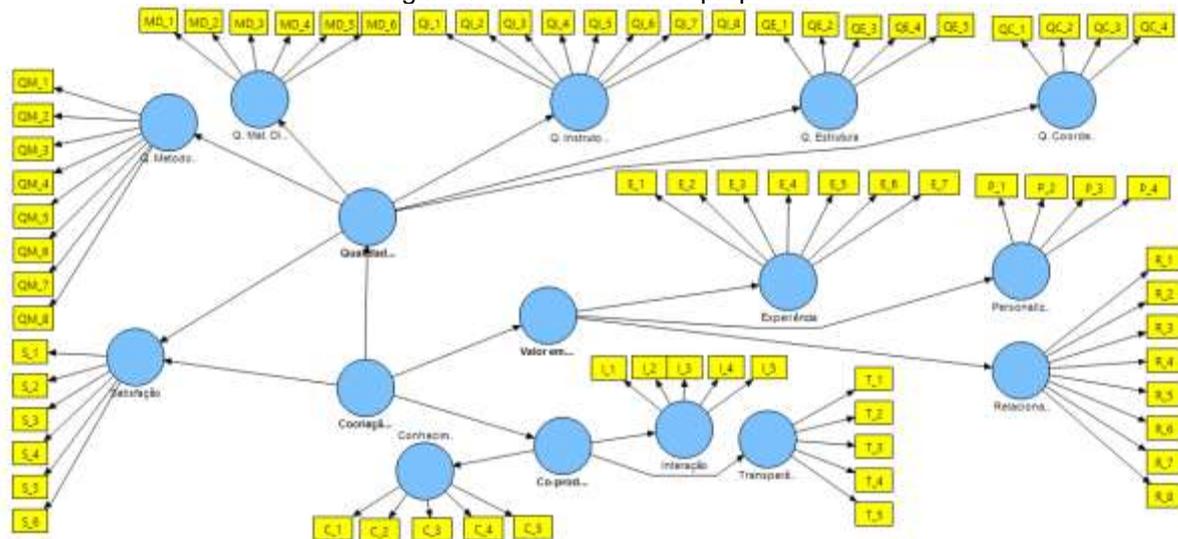
Anteriormente à construção dos modelos e avaliação dos coeficientes de caminho, foram feitos testes para verificar a confiabilidade e validade das escalas utilizadas para garantir que os instrumentos usados eram adequados para as mensurações que se desejava fazer (WONG, 2013).

5.3.1 Modelo de Mensuração

Foram obtidas 334 respostas válidas aos questionários aplicados, número que, segundo Wong (2013), atinge o mínimo necessário para seguir com a análise PLS-SEM. O valor amostrado também se adequa ao sugerido por Bentler e Chou (1987) e Hair, Black, Babin, Anderson, e Tathan (2009), entre 5 a 10 respondentes por assertiva presente nos questionários. Além disso, ele supera em muito o necessário pelo teste G*Power feito antes que se começasse a coleta.

Feita a análise descritiva da amostra considerada empreendeu-se a análise do modelo teórico proposto, demonstrado na Figura 17.

Figura 17 - Modelo teórico proposto.



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Segundo Wong (2013), o modelo teórico proposto foi inicialmente avaliado quanto ao carregamento dos itens em cada construto (carregamento cruzado), confiabilidade composta, validade convergente e validade discriminante, visando verificar se os dados atendiam aos preceitos da fase de análise fatorial confirmatória do processo de modelagem de equações estruturais. Esse procedimento inicial permite verificar a confiabilidade (as frases para medir cada construto estão relacionadas entre si) e a validade (as frases analisam o construto ao qual supostamente estão relacionadas) dos instrumentos de coleta utilizados.

Cargas fatoriais são a correlação de cada variável medida (indicador, assertiva ou frase) com o fator (ou construto) a ela relacionado, indicando o grau de correspondência entre as variáveis e o fator. As cargas fatoriais são, portanto, o meio de interpretar o papel que cada variável tem na definição do fator, sendo que cargas maiores tornam a variável mais representativa do fator (HAIR *et al.*, 2009).

Porém, uma frase pode estar ligada a dois fatores diferentes. Por isso, faz-se necessário a análise de carregamento cruzado, que indica se cada variável está associada a apenas um único fator ou se há alguma com duas ou mais cargas fatoriais. Nesse caso, assume-se um valor de referência, o que torna necessário a inclusão no processo de interpretação do fator (HAIR *et al.*, 2009, 2014). A referida análise tem caráter tanto qualitativo (alinhamento de cada variável a seu respectivo fator) como quantitativo (valor da carga fatorial de uma variável em um determinado fator). Durante a análise, alguns indicadores com baixa carga fatorial foram eliminados

uma vez que não contribuíam para a qualidade do construto que foram propostos para medir, conforme apresentado na Tabela 31.

Tabela 31 - Indicadores eliminados

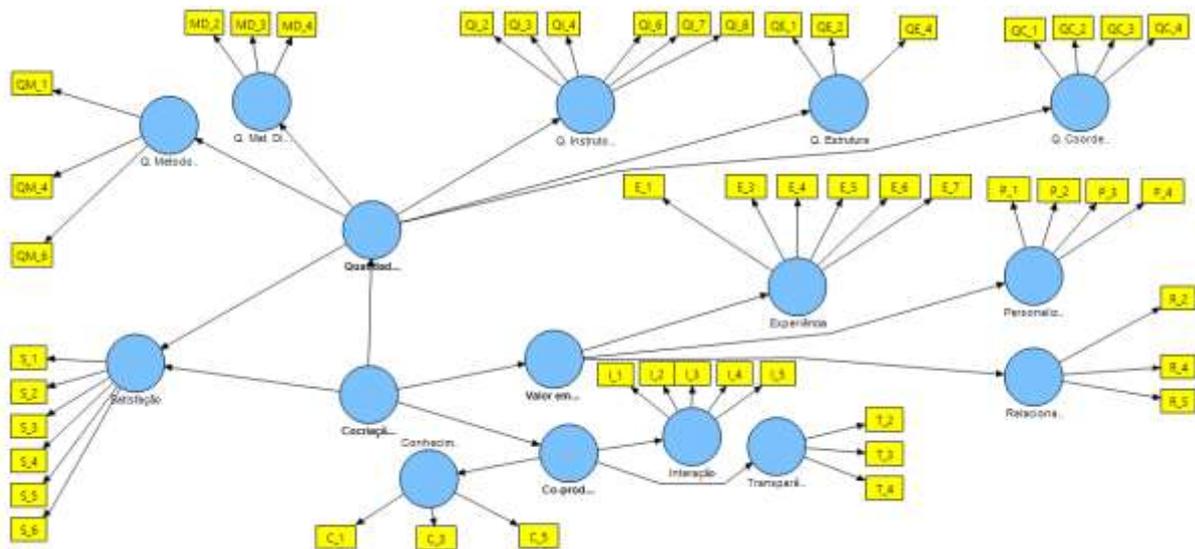
Construto	Indicador	Carga Fatorial
Conhecimento	C2	0,833
	C4	0,156
Transparência	T1	0,846
	T5	0,681
Experiência	E2	0,662
Relacionamento	R1	0,712
	R3	0,594
	R6	0,786
	R7	0,784
	R8	0,819
	QE3	0,811
Qualidade da Estrutura	QE5	0,798
	QI1	0,849
Qualidade dos Instrutores	MD1	0,687
Qualidade do Material Didático	MD5	0,756
	MD6	0,806
	QM2	0,833
Qualidade da Metodologia	QM3	0,836
	QM5	0,860
	QM7	0,830
	QM8	0,813

Fonte: Pesquisa de Campo (2020).

As cargas dos itens mantidos atendiam aos requisitos recomendados por Hair, Ringle, e Sarstedt (2011). Nesta análise, além de se constatar a validade fatorial dos construtos, têm-se um indicativo precoce da validade discriminante dos mesmos (RINGLE; DA SILVA; BIDO, 2014). As cargas fatoriais dos indicadores do modelo teórico proposto estão apresentadas no Apêndice E.

Desta forma, representa-se na Figura 18 o modelo proposto excluídos os indicadores que apresentaram baixa carga fatorial.

Figura 18 - Modelo teórico proposto final.



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Feitas as análises de carga por frase, passou-se à avaliação da confiabilidade e da validade convergente. A confiabilidade indica que as frases têm relação entre si. A validade convergente significa que essas mesmas frases estão medindo um determinado construto, e não qualquer outro. A Tabela 32 resume as métricas de validade convergente (AVE) e confiabilidade composta (CC) das escalas. De acordo com as diretrizes propostas por Byrne (2010), todas escalas usadas apresentaram parâmetros considerados apropriados para ambas as medidas (AVE > 0,5; CC > 0,7).

Tabela 32 - AVE (validade convergente) e CC (confiabilidade composta).

Construto	Validade Convergente (AVE)	Confiabilidade Composta (CC)
Cocriação de Valor	0.939	0.968
Co-produção	0.906	0.967
Conhecimento	0.781	0.914
Transparência	0.875	0.955
Interação	0.798	0.952
Valor em uso	0.864	0.950
Experiência	0.804	0.961
Personalização	0.699	0.902
Relacionamento	0.803	0.924
Qualidade Percebida	0.783	0.947
Qualidade do Coordenador	0.942	0.985
Qualidade da Estrutura	0.784	0.916
Qualidade dos Instrutores	0.834	0.968
Qualidade do Material Didático	0.797	0.922
Qualidade da Metodologia	0.868	0.952
Satisfação	0.809	0.962

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Por fim, para verificação da validade discriminante das escalas foi seguido o procedimento recomendado por Fornell e Larcker (1981), comparando-se a raiz quadrada da variância média extraída (AVE) com a correlação de Pearson verificada entre os construtos representados pelas escalas. Em havendo validade discriminante, as correlações teriam valores menores do que a raiz quadrada das AVE das escalas. Como pode ser visto na Tabela 33, todas as correlações entre os construtos mostraram-se inferiores à raiz quadrada da AVE de cada construto.

Tabela 33 - Validade discriminante das escalas.

	1	3	12	2	4	10	5	6	7	8	9	11
1. Conhecimento (CO-PRO)	0.88											
3. Interação (CO-PRO)	0.86	0.89										
12. Transparência (CO-PRO)	0.85	0.88	0.94									
2. Experiência (CO-VA)	0.71	0.81	0.80	0.90								
4. Personalização (CO-VA)	0.69	0.79	0.72	0.78	0.84							
10. Relacionamento (CO-VA)	0.78	0.87	0.83	0.86	0.78	0.90						
5. Qualidade da Coordenação	0.70	0.79	0.73	0.68	0.64	0.76	0.97					
6. Qualidade da Estrutura	0.68	0.75	0.72	0.73	0.68	0.77	0.74	0.89				
7. Qualidade dos Instrutores	0.70	0.78	0.72	0.76	0.70	0.83	0.77	0.78	0.91			
8. Qualidade do Material Didático	0.60	0.68	0.65	0.74	0.62	0.71	0.64	0.76	0.71	0.89		
9. Qualidade da Metodologia	0.72	0.81	0.76	0.89	0.75	0.86	0.68	0.75	0.76	0.75	0.93	
11. Satisfação	0.58	0.63	0.62	0.75	0.63	0.72	0.51	0.58	0.65	0.62	0.76	0.90

Nota: Os números em negrito na diagonal são a raiz quadrada da AVE, para cada construto.

Fonte: elaborado pelo auto (2020).

Ao término desta etapa, todos os parâmetros relativos ao modelo de mensuração (confiabilidade composta, validade convergente e validade discriminante) apresentaram índices satisfatórios.

A Tabela 34 apresenta a validade discriminante das três variáveis latentes (cocriação de valor, qualidade percebida e satisfação do egresso).

Tabela 34 - Validade Discriminante das 3 Variáveis Latentes

	Cocriação de valor	Qualidade percebida	Satisfação
Cocriação de valor	0.969		
Qualidade percebida	0.905	0.885	
Satisfação	0.726	0.697	0.899

Fonte: Pesquisa de Campo (2020).

Segundo os preceitos de Fornell e Larcker (1981) a comparação das raízes quadradas das AVEs das escalas das variáveis latentes (cocriação de valor, qualidade percebida e satisfação dos egressos) apresentam resultados maiores que as correlações entre os construtos.

Feitas as análises que mostraram a validade e confiabilidade das escalas utilizadas, passou-se a análise estrutural do modelo teórico, fase de modelagem propriamente dita do processo de modelagem de equações estruturais.

A Tabela 35 mostra os resultados do modelo estrutural, com os coeficientes de caminho estimados e os valores t associados de cada caminho, indicando que Cocriação de Valor pelo Ensino à Distância → Qualidade Percebida pelo Egresso, Cocriação de Valor pelo Ensino à Distância → Satisfação do Egresso, e Qualidade Percebida pelo Egresso → Satisfação do Egresso são relações positivas e significantes ($t > 1,96$), o que equivale a dizer que:

- A Cocriação de Valor pelo Ensino à Distância tem influência positiva e significativa sobre a Qualidade Percebida pelo Egresso, confirmando a hipótese 1;
- A Cocriação de Valor pelo Ensino à Distância tem influência positiva e significativa sobre a Satisfação do Egresso, confirmando a hipótese 2; e
- A Qualidade Percebida pelo Egresso tem influência positiva e significativa sobre a Satisfação do Egresso, confirmando a hipótese 3.

Tabela 35 - Modelo estrutural – coeficientes de caminho e coeficientes de determinação.

Caminho	Coeficiente de caminho	Erro padrão	Valor <i>t</i>	R ²
Cocriação de Valor → Qualidade Percebida	0.905	0.012	74.399	
Cocriação de Valor → Satisfação	0.530	0.112	4.722	
Qualidade Percebida → Satisfação	0.218	0.107	2.034	
Satisfação				0.536
Qualidade Percebida				0.819

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A Tabela 35 apresenta também os coeficientes de determinação (R²) das variáveis Satisfação do Egresso e Qualidade Percebida pelo Egresso que informam sobre o poder de explicação do modelo proposto e das variáveis antecedentes a essas mencionadas.

Assim, é possível afirmar que, considerando o modelo proposto, 53,6% da Satisfação do Egresso pode ser explicada pela Qualidade Percebida pelo Egresso e pela Cocriação de Valor pelo Ensino à Distância, enquanto 81,9% da Qualidade Percebida pelo Egresso pode ser explicada pela Cocriação de Valor pelo Ensino à Distância, o que explica a importância relativa de cada uma das variáveis para a satisfação final do aluno egresso do curso de EaD.

Tendo em vista o problema de pesquisa formulado, os objetivos traçados e as hipóteses levantadas, apresenta-se no Quadro 25 a síntese dos resultados obtidos:

Quadro 25- Síntese dos Resultados da Pesquisa

Problema de Pesquisa:
<p>Problema: Qual a influência da cocriação de valor na Educação a Distância sobre a qualidade percebida e a satisfação segundo a percepção dos egressos de cursos de graduação?</p> <p>O resultado da pesquisa demonstra que segundo a percepção da amostra dos egressos dos cursos superiores na modalidade a distância a cocriação de valor na EaD influencia positivamente na qualidade percebida e na satisfação dos egressos.</p>
Objetivo Principal
<p>Analisar a influência da cocriação de valor na EaD sobre a qualidade percebida e a satisfação segundo a percepção dos egressos de cursos de graduação.</p> <p>A análise dos dados confirmou que as variáveis de cocriação de valor, qualidade percebida e satisfação são percebidas pelos egressos dos cursos de graduação na modalidade a distância, desta forma a cocriação de valor na EaD traz influência positiva para a qualidade percebida e a satisfação.</p>
Objetivos Específicos

<p>Identificar como se sente o egresso de cursos de graduação na modalidade EaD em relação à satisfação acerca do processo de cocriação de valor e identificar a relação da qualidade percebida na satisfação dos egressos.</p> <p>Foi possível identificar que a amostra pesquisada se demonstra satisfeita com o processo de cocriação de valor vivenciado no curso de graduação na modalidade a distância e que a qualidade percebida conduziu à satisfação.</p>
Hipóteses
<p>H:1 Existe uma relação positiva entre a cocriação de valor e a qualidade percebida dos egressos.</p> <p>H2: Existe uma relação positiva entre a cocriação de valor e a satisfação dos egressos.</p> <p>H3: Existe uma relação positiva entre a qualidade percebida e a satisfação dos egressos.</p>
<p>Após a análise do Modelo de Equações Estruturais, foi possível considerar que as três hipóteses foram confirmadas.</p> <p>A Cocriação de Valor pelo Ensino à Distância tem influência positiva e significativa sobre a Qualidade Percebida pelo Egresso, confirmando a hipótese 1;</p> <p>A Cocriação de Valor pelo Ensino à Distância tem influência positiva e significativa sobre a Satisfação do Egresso, confirmando a hipótese 2; e</p> <p>A Qualidade Percebida pelo Egresso tem influência positiva e significativa sobre a Satisfação do Egresso, confirmando a hipótese 3.</p>

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Importante reafirmar que tais conclusões são válidas para o modelo em questão, com suas variáveis estudadas, podendo tais resultados serem diferentes caso outras variáveis estivessem envolvidas.

6 CONCLUSÃO

A pergunta norteadora da presente pesquisa referia-se à influência da cocriação de valor na Educação a Distância sobre a qualidade percebida e satisfação, segundo a percepção dos egressos de cursos de graduação, desta forma, o modelo teórico fez uso dos construtos cocriação de valor, qualidade percebida e satisfação.

Diante disto, a cocriação de valor é um termo que emergiu nos últimos anos, inicialmente no mundo dos negócios, cujo objetivo era promover a inserção de novos produtos/serviços no mercado, contudo, salienta-se que os clientes buscam aquilo que irá atender, satisfatoriamente, suas necessidades, neste sentido cabe às organizações o desenvolvimento de produtos e serviços, que possam satisfazer seus clientes.

No modelo tradicional, entretanto, as empresas desempenham o papel de desenvolver e ofertar seus produtos, os clientes fazem a aquisição dispendendo um valor monetário e fazem uso, contudo o papel destes é meramente passivo. Já no modelo atual, as empresas percebem o cliente com participação ativa no processo produtivo, propiciando a geração de valor, pois o papel do cliente deixa de ser um mero receptor de produtos e passa a desempenhar o papel de contribuição na elaboração do produto.

O cliente pode levar ideias para as organizações, pois promove a possibilidade de inovação, e pode contribuir com o *design* e desenvolvimento, testando o novo produto, principalmente, gerando *feedback*. Isto demonstra que a cocriação de valor é composta pela coprodução que representa a participação dos clientes no processo produtivo, em que as organizações compartilham informações e o valor em uso, em que os clientes avaliam os resultados obtidos a partir do uso dos produtos coproduzidos. A participação do cliente pode ocorrer em qualquer segmento de atividade das organizações.

Desta forma, a pesquisa focou a Educação a Distância que vem apresentando crescimento exponencial desde sua inserção no segmento educacional, sendo que em 2009 eram 528.320 matriculados, já em 2018 o número era de 2.056.611, sobretudo, devido à facilidade de acesso, criação de novos polos, incentivo do mercado de trabalho, conciliação das atividades profissionais e acadêmicas, exigências do mercado de trabalho, linhas de financiamento ao ensino superior e valor das mensalidades mais acessíveis quando comparado com o ensino presencial.

Contudo, para que as instituições de ensino possam ofertar serviços com qualidade e satisfazer seus egressos é primordial que entendam que a participação dos seus alunos atuais e egressos é fundamental para a melhoria dos serviços prestados, sendo assim, o processo cocriativo pode ser ferramenta de extrema relevância para as instituições. A cocriação é resultante do envolvimento dos alunos, que ao coproduzir em conjunto com a instituição passam a exercer papel ativo no sentido de que as universidades possam trazer uma nova visão sobre o ensino e aprendizagem.

Com o objetivo de responder ao problema, foi elaborado um modelo teórico que investigou as relações entre a Cocriação de Valor, a Qualidade Percebida e a Satisfação do Egresso de Curso Superior da Educação a Distância, cujas hipóteses foram: a cocriação de valor pela Educação a Distância tem influência positiva sobre a qualidade percebida pelo egresso, a cocriação da valor pela Educação a Distância tem influência positiva sobre a satisfação do egresso e a qualidade percebida pelo egresso tem influência positiva sobre a satisfação.

O instrumento de pesquisa foi aplicado aos egressos de cursos na modalidade a distância com o uso da ferramenta *Google Forms*, os dados foram tratados e analisados com o uso dos *softwares* SPSS 23 e do *Smart PLS*.

Convém salientar que anterior a aplicação do instrumento de pesquisa, o questionário foi enviado para análise da Associação Brasileira do Ensino a Distância, tendo sido avaliado pela Professora Dra. Bettina von Staa, coordenadora do Censo EaD, responsável pelo Relatório Analítico no Brasil, que considerou interessante e solicitou o envio do resultado final. Após a avaliação e aprovação o instrumento de pesquisa foi enviado ao Comitê de Ética, tendo sido aprovado para a sua aplicação.

Foram recepcionados 591 questionários respondidos, dos quais após a limpeza de base foram obtidos 334 válidos. A análise estatística descritiva demonstrou que 72,2% dos respondentes são do gênero feminino, a faixa etária predominante é de 26 a 30 anos (25,75%), residentes no estado de São Paulo são (30,5%), o curso de pedagogia se destaca com 31,74%, o tempo médio do curso foi de 37 meses, 74,6% dos respondentes são egressos de instituições privadas, a instituição com maior número de egressos foi a UNOPAR e 57,5% dos egressos atuam profissionalmente na área cursada.

A análise efetuada a partir do modelo de equações estruturais demonstrou que no construto Conhecimento, as instituições de ensino acolhem as sugestões dos seus

alunos acerca de novos cursos, que o sistema de comunicação é eficiente e que é oferecido um sistema para que os alunos expressem opiniões e sugestões.

No construto Transparência, os egressos percebem que a missão e os valores da IES coincidem com os deles, que exercem papel de destaque para o andamento do curso e a IES evidencia que tanto os professores quanto os alunos são importantes do processo de formação dos alunos.

Já, no construto Interação, as IES adotam medidas para melhorar o desempenho, os direitos e obrigações são transmitidos de forma objetiva, existe a interação entre alunos e professores, as dúvidas são sanadas de forma ágil.

O constructo Valor em Uso, ficou evidente que as experiências proporcionadas pelo curso estarão presentes nas vidas dos egressos, o curso proporcionou experiências práticas para o desenvolvimento do conhecimento, a IES foca, prioritariamente, no conteúdo e não somente na entrega do diploma, o conteúdo é compatível com as exigências do mercado de trabalho, além de ser atual e o curso proporcionou a inserção no mercado de trabalho.

No constructo Personalização, a amostra respondente percebeu que os benefícios oferecidos pelo curso dependem do envolvimento de cada aluno, que a IES teve a preocupação em conhecer o conhecimento anterior do aluno, a IES buscou saber os motivos de dificuldades apresentadas em determinadas disciplinas e que estas foram minimizadas.

No constructo Relacionamento ficou evidente que há a necessidade de as IES implementarem fórum de debates para sanar as dúvidas, propiciar maior relacionamento entre os alunos, promover melhorias no espaço físico e melhor atendimento da equipe técnica administrativa, assim como evitar falhas no ambiente tecnológico, contudo o relacionamento com os professores atendeu as necessidades dos egressos e a instituição seria indicada para amigos e familiares, pois as manifestações dos alunos nas redes sociais são positivas.

Assim, os construtos analisados fazem parte do modelo de Cocriação de Ranjan e Read, que afirmam que a cocriação ocorre por meio da coprodução e valor em uso. Neste sentido, Carvalho (2017) refere-se que a coprodução no ambiente educacional apresenta-se quando a IES compartilha conhecimento, interação e transparência com os alunos, já o valor em uso expressa as experiências vividas pelos alunos nos seus cursos, a personalização do aprendizado considerando as diferenças

e necessidades individuais e o relacionamento que as IES propiciam entre a instituição e demais alunos.

O modelo teórico relacionado à cocriação de valor demonstrou que as duas dimensões apresentaram resultados que permitem compreender que os egressos dos cursos superiores na modalidade a distância percebem serem atores ativos, portanto existe o estímulo ao processo cocriativo.

O construto Qualidade Percebida é composto por cinco dimensões, sendo a primeira a Qualidade da Metodologia demonstrou que, segundo a avaliação dos egressos, a metodologia apresentada atendeu as necessidades, foi possível entender a importância de cada disciplina e as atividades propostas foram úteis para gerar conhecimento.

Considerando o construto Qualidade do Material Didático, foi possível identificar que as referências bibliográficas eram atuais, a linguagem do material didático era de fácil compreensão e os materiais didáticos oferecidos pelos instrutores eram de boa qualidade.

No constructo Qualidade dos Instrutores, foi possível identificar que os instrutores demonstraram conhecimento dos conteúdos apresentados, preocupação em auxiliar os alunos, capacidade de despertar o interesse nos alunos, atendimento com rapidez aos questionamentos com a valorização em relação à participação dos alunos nos grupos de discussão e nas atividades.

Em relação ao construto Qualidade da Estrutura ficou evidente que as ferramentas disponibilizadas no ambiente virtual eram de fácil acesso, os recursos de multimídia eram de boa qualidade e quando necessário houve o apoio do suporte técnico.

O construto Qualidade da Coordenação, demonstrou que a coordenação do curso demonstrou atenção pelos alunos, atendeu as solicitações com agilidade, demonstrou-se acessível aos alunos, o tempo de resposta aos questionamentos levantados pelos alunos foi dentro do prazo determinado.

Quanto à Qualidade Percebida, Sarquis *et al.* (2018) afirmam que os investimentos nos serviços de educação geram benefícios mútuos para as IES e para os alunos. Neste sentido, a pesquisa revelou que as IES nas quais os egressos cursaram a graduação a distância tornaram possível que a qualidade dos serviços educacionais fosse percebida.

No construto Satisfação, ficou evidente que, segundo a amostra pesquisada, a opção de estudar a distância foi uma boa escolha, a experiência foi agradável, atendeu as expectativas e possibilitou o acesso ao mercado de trabalho.

Mantovani (2012) afirma que a evolução e a oferta da Educação a Distância favorecem a competitividade entre as instituições de ensino, fato que prescinde da avaliação dos resultados dos cursos segundo a percepção dos alunos, pois estes são os consumidores dos serviços educacionais e poderão expressar positiva ou negativamente as experiências relacionadas ao aprendizado do curso. A presente pesquisa demonstrou que a amostra se demonstra satisfeita com os cursos a distância.

Ao final da análise da mensuração do modelo teórico proposto, foi possível concluir que a confiabilidade composta, a validade convergente e validade discriminante apresentaram índices satisfatórios, a partir dos resultados apresentados procedeu-se a análise estrutural do modelo teórico.

Os cálculos apresentaram valores “*t*” superiores a 1,96 portanto, as hipóteses levantadas foram confirmadas. A hipótese 1 que afirma que a cocriação de valor pelo ensino a distância tem influência positiva sobre a qualidade percebida pelo egresso; a hipótese 2 que afirma que a cocriação de valor pelo ensino a distância tem influência positiva sobre a satisfação do egresso e a hipótese 3 que afirma que a qualidade percebida pelo egresso tem influência positiva sobre a satisfação do egresso.

Salienta-se que 53,6% da satisfação do egresso é explicada pela qualidade percebida e pela cocriação de valor pela educação a distância, e que 81,9% da qualidade percebida pelo egresso é explicada pela cocriação de valor da educação a distância.

Diante dos resultados apresentados foi possível concluir que para a amostra pesquisada a pergunta chave da pesquisa foi respondida, qual seja: Qual a influência da cocriação de valor da Educação sobre a qualidade percebida e a satisfação segundo a percepção dos egressos dos cursos de graduação? A resposta obtida, foi que segundo a percepção dos egressos dos cursos de graduação na modalidade a distância, o processo de cocriação de valor influencia positivamente na qualidade percebida e na satisfação. Desta forma, identificou-se que existe a cocriação de valor na Educação a Distância sob a ótica dos egressos, bem como houve a percepção da qualidade e os egressos demonstraram-se satisfeitos com a modalidade a distância.

O egresso percebeu que além da instituição de ensino, dos professores, tutores, espaço físico e ambientes virtuais de aprendizagem, ele é co-responsável no seu processo da formação profissional, desde que haja seu envolvimento e que as instituições permitam a participação ativa, isso desencadeia a percepção da qualidade do ensino e gera a satisfação.

Traçando uma relação com o referencial teórico e os resultados alcançados pela pesquisa ficou evidente que os preceitos de cocriação empregados por Ranjan e Read (2016) estão presentes nos achados, pois a amostra pesquisada percebeu que o conhecimento, transparência, interação, experiência, personalização e relacionamento levam à cocriação de valor na Educação a Distância. A interação foi evidenciada por Brambilla e Damacena (2012), quando relatam que a interação leva à cocriação de valor despertando no aluno o interesse por expandir o conhecimento. Segundo Secco *et al.* (2019) o ambiente colaborativo é influenciado pela qualidade do AVA, pois os recursos utilizados permitem facilitar a aprendizagem.

Ao aplicar uma pesquisa sobre a cocriação de valor aos alunos na Malásia Yip (2012) obteve como resultado, que os alunos entendiam que eram coprodutores e exerciam papel ativo em relação à própria educação e ainda que os conceitos tradicionais do ensino e da aprendizagem devem ceder espaço ao conceito da cocriação de valor. De fato, a presente pesquisa identificou que a cocriação na Educação a Distância trouxe resultados positivos refletindo na qualidade percebida dos serviços educacionais consequentemente na satisfação dos egressos. Neste sentido Hamid e Yip (2016) evidenciam que as instituições de ensino superior devem investir nos serviços prestados para gerar uma imagem positiva, fato que vai ao encontro de Facó (2005) quando afirma que até o ano de 2005 as instituições de ensino superior não tinham a necessidade de investir fortemente nos serviços prestados, pois não havia grande concorrência, contudo a partir daquele ano com o advento da expansão da oferta de cursos superiores, as IES passaram a implementar estratégias no sentido de maior captação de alunos, porém sem perder o foco na satisfação, que somente é atingida quando os serviços educacionais superam as expectativas, fato que corrobora a afirmação de Freitas e Auler (2005) sobre a relação existente entre satisfação e superação das expectativas na prestação dos serviços educacionais.

Neste sentido a mensuração estatística dos indicadores empregados na presente pesquisa levam a entender que a relação entre as variáveis latentes

(cocriação de valor, qualidade percebida e satisfação do egresso) é positiva para a amostra pesquisada.

Ressalta-se que as conclusões são exclusivas para o modelo e variáveis empregadas na presente pesquisa.

Entende-se, no entanto, que a Educação a Distância tem seu crescimento a cada ano, devido ao fato de ser um ensino inclusivo que permite que aqueles que por falta de tempo, por dificuldades de locomoção, ou ainda por não poder dispendir altos valores financeiros buscam na EaD oportunidades para aquisição de conhecimento e conseqüentemente maior empregabilidade do mercado de trabalho, é portando uma forma de transpor as fronteiras entre as dificuldades e a vontade de adquirir conhecimento. Neste sentido, se faz necessária a implementação de políticas públicas em parceria com as instituições de ensino superior com o intuito de mudar a percepção social de que a Educação a Distância não tem a mesma eficácia do ensino presencial, a implementação de diretrizes direcionadas para a EaD poderão contribuir para gerar credibilidade e fomentar a oferta de cursos na modalidade a distância.

Vale ressaltar que cabe às IES a busca pela oferta com qualidade dos serviços prestados, não somente com foco nos ganhos financeiros, mas nos ganhos para a sociedade, contudo o preconceito em relação aos cursos EaD precisa ser trabalhado, pois um curso a distância exige do aluno disciplina e rotina.

As IES devem buscar fazer uso das tecnologias digitais com seus alunos, sob o risco de deixarem de ser relevantes para os jovens e para as empresas.

Vale ressaltar que a finalização desta pesquisa ocorre num momento bem delicado para todo o mundo, pois desde o mês de dezembro de 2019 foi detectada uma pneumonia de causas desconhecidas na China na cidade de Wuhan, em março de 2020 a Organização Mundial da Saúde decretou pandemia pela Covid-19, o planeta foi surpreendido com esse vírus que fez mudar toda a rotina da sociedade atingindo todo o planeta com extrema velocidade de contágios e mortes. Todos os setores da economia foram afetados, incluindo a educação, no mês de abril de 2020 mais de 1,37 bilhão de alunos deixaram de frequentar as instalações físicas de suas escolas e passaram a estudar com o uso das tecnologias da informação e comunicação em seus lares. A pandemia gerou um espanto geral na educação no mundo, as IES tiveram que refazer seus modelos de uma forma rápida.

Aqui no Brasil, as IES que tinham estrutura para o ensino a distância conseguiram adaptação com agilidade, as demais buscaram formas de se adaptarem

à realidade, sobretudo as IES privadas, já as públicas estão enfrentando dificuldades para encontrarem uma solução, portando a pandemia gerou um espanto geral na educação.

Entende-se que as IES que contavam com seus ambientes virtuais de aprendizagem dispõem de melhores condições de passarem por essa crise sanitária, econômica e social, sobretudo as que prezam por serviços de qualidade e buscam a satisfação dos seus alunos

6.1 Limitações da Pesquisa

O maior dificultador enfrentado foi em relação à coleta de dados primários, pois foram dezenas de contatos mantidos com instituições de ensino superior no sentido de solicitar que elas permitissem que a pesquisa fosse aplicada aos seus egressos, a proposta era a de que o *link* seria informado para os responsáveis pela IES para ser disponibilizado aos egressos, algumas IES retornaram com respostas negativas e a grande maioria não deu retorno, apesar das inúmeras tentativas.

Vale salientar que, havia o meu comprometimento de que ao final da pesquisa os resultados seriam enviados individualmente para cada instituição, para que estas, pudessem avaliar os resultados e a partir de então, criar ou fortalecer estratégias no intuito de promover ou incrementar a cocriação de valor, implementar ou reforçar as questões voltadas à qualidade percebida e a satisfação dos alunos. Foram contatadas também associações de ex-alunos, contudo sem retorno.

A falta de interesse em participar da pesquisa pelas instituições de ensino causou estranheza, pois a própria academia não valorizou a pesquisa, que poderia servir de parâmetro para melhor conhecimento do mercado onde prestam seus serviços.

Devido ao limitador mencionado, busquei grupos nas redes sociais que pudessem contribuir, encontrei o Grupo de Amigos Docentes e Pesquisadores Acadêmicos, que divulgou o *link* da pesquisa, também contei com o apoio de amigos docentes que divulgaram a pesquisa em suas redes de relacionamento.

6.2 Propostas para Pesquisas Futuras

Entende-se que qualquer organização prescinde de buscar a inovação, estar conectada com a atualidade, antever problemas futuros e focar em ações que permitam a permanência no segmento de atuação, ter o cliente como mero receptor de produtos e serviços já não representa garantia de sucesso e lealdade. Entende-se que permitir que o cliente faça parte do processo cocriativo é uma forma de entender e atender aos seus anseios, com produtos/serviços com qualidade e que superem as expectativas, sobretudo dos clientes das instituições educacionais, num mercado altamente competitivo, em que grandes grupos empresariais surgem e absorvem IES.

Neste sentido as proposições para pesquisas futuras são:

- a) sugere-se que o modelo seja aplicado aos alunos de instituições que ofertam cursos de graduação e pós graduação nas modalidades presenciais, semipresenciais e a distância, com o intuito de traçar uma análise comparativa entre as respostas de cada modalidade;
- b) sugere-se que a pesquisa seja aplicada em cursos de graduação e de pós graduação na modalidade a distância em universidades públicas e privadas, para analisar se há diferenças de percepção dos alunos em cada tipo de instituição;
- c) sugere-se a aplicação da pesquisa aos alunos de instituições públicas federais, estaduais e municipais, com o intuito de analisar as diferenças ou semelhanças por tipo de IES;
- d) sugere-se a aplicação da pesquisa em cursos superiores de graduação na modalidade a distância, inserindo as variáveis aulas síncronas e aulas assíncronas e
- e) sugere-se a aplicação da pesquisa aos alunos de Instituições de Ensino Superior de países da América Latina, que ofertam cursos na modalidade a distância para elencar as similaridades e diferenças entre os respondentes de cada país.

REFERÊNCIAS

ACEVEDO, R. C.; NOHARA, J. J. **Como fazer Monografias: TCC, Dissertações – Teses**. São Paulo: Atlas, 2013.

ALBINO, A. A. **Programas de Marketing social no ambiente empresarial: Análise de multicascos à luz da cocriação de valor**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas. PUC Rio. 2016. 257 f.

ALLEN, S. BAILETTI, T.; TANEV, S. **Components of Co-Creation**. Open Source Business. 2010. Disponível em: <http://timreview.ca/artcile301>. Acesso em 13 de dez. 2017.

AUNIVEN, A. M.; SMITH, T.W. **Cocriação de valor na educação a distância**. 28ª. Conferência Anual de Ensino Aprendizagem à Distância. Universidade de Wisconsin - Madison. 2012. Disponível em: <https://url.gratis/RHntL>. Acesso em 22 de dez. 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – ABED. **Censo EaD 2017**. Disponível em: <https://url.gratis/WWns7>. Acesso em 26 de mai. 2017.

BENTLER, P. M.; CHOU, C. Practical issues in structural modeling. **Sociological Methods & Research**, v. 16, n. 1, p. 78–117, 1987.

BIDO, D. S.; SILVA, D. *et al.* **Modelagem em Equações Estruturais para a Pesquisa em Administração: Partial Least Squares Path Modeling**. Edital Universal CNPq – Número do processo: 484262/2010-6 – Edital/Chamada: Edital MCT/CNPq 14/2010 – Universal, 2010.

BIDO, D. S.; SILVA, D. *et al.* Indicadores Formativos na Modelagem de Equações Estruturais com Estimacão com estruturação via **PLS-PM**: como lidar com a multicolinearidade entre eles? **RAEP Administração, Ensino e Pesquisa**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 245-269. 2010.

BOLZAN, L. M.; GONZALES, R. L.; ANTUNES, E. D. D. Cocriação do Ensino Superior em Administração suportada pela ferramenta Design Thinking. **PMKT - Revista Brasileira de Pesquisa em Marketing, Opinião e Mídia**. São Paulo, v. 10, n. 3, p. 266-297. São Paulo, 2017.

BRAMBILLA, F. R.; DAMACENA, C. Cocriação de valor no ensino superior privado: Uma análise etnometodológica com alunos de administração de uma universidade do sul do Brasil. **Revista Administração: Ensino e Pesquisa**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 455-490. 2012.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://url.gratis/GtD4G>. Acesso em 27 abr. 2017.

BRASIL. **Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9,394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://url.gratis/t8iRc>. Acesso em 23 mai. 2017.

BYRNE, B. M. **Structural Equation Modeling with AMOS: basic concepts, applications, and programmin**. New York: Routledge, 2010.

CAMARINHA, D.; COSTA, B. K.; VIEIRA, S. F. A. Dinâmica da Cocriação de Valor no Setor da Saúde: um Estudo de Casos Múltiplos no Mercado Paulista. **Pretexto**. v. 14, p. 88-105, 2013.

CARVALHO, A. A.; LUCAS, R. B.; NETO, A. F. F. **Desafios e obstáculos para o sucesso do planejamento e gestão de projetos em cursos de graduação na modalidade EaD**. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas – International Book Market Service Ltd. 2018.

CARVALHO, D. D. **Cocriação de valor**: Conceitos e implicações vistos sob a ótica da educação a distância no Brasil. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2017. 116 f.

CENSO EAD BR. **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2017**. Editora InterSaberes. Curitiba PR. 2018.

CHAN, K.W.; YIM, C.K.; LAM, S.S. Is customer participation in value creation a double-edged word? Evidence from professional financial services across cultures. **Journal of marketing**, v. 74, n. 3, p. 48-64.

CHESBROUGH, H. W. **Open Innovation**: the new imperative for creating and profiting from technology. Boston: Harvard Business School Press, 2003. Disponível em: <https://url.gratis/MsX8p>. Acesso em 10 jun. 2018.

CLOSS, L. Q; ANTONELLO, C. S. Teoria da aprendizagem transformadora: contribuições para uma educação gerencial voltada para a sustentabilidade. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 15, n. 3, p. 221-252, 2014.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em Administração**: um guia prático para os alunos de graduação e pós graduação. São Paulo, SP. Bookman, 2005.

DANIEL, J.S. **Mega universities and knowledge media**: Technology strategies for higher education. Londres: Kogan Page, 1998.

COSTA GOMES, C. A. A legislação que trata a EaD. In: **Educação a Distância: o estado da arte** / Frederic Michael Litto, Manuel Marcos Formiga (orgs.). Pearson Education do Brasil, São Paulo, 2009.

DAMÁSIO, M. J. C. A. Contributos para o aprofundamento do conceito de literacia: utilização de tecnologia digital em contexto de ensino. **Revista Comunicação e Sociedade**, vol. 14, p. 33-49, 2008.

DE VRIES, E.I. Innovation in services in networks of organizations and in the distribution of services. **Research Policy**, v.35, n.7, p.1.037-1.051, 2006.

DIAS, R. A.; LEITE, L. S. **Educação a Distância**: da Legislação ao pedagógico. Petrópolis, RJ. Vozes, 2010.

DONATO, H. C. **Os aspectos relacionais da cocriação de valor com uma plataforma de engajamento em rede**. Tese de doutorado Universidade de São Caetano do Sul. 2017. Programa Pós Graduação em Administração, 308 f.

DOUGLAS, J.; DOUGLAS, A.; BARNES, Barry. Measuring student satisfaction at a UK University. **Quality Assurance in Education**, v. 14, n. 3, p. 251-267, 2006

DRUCKER, P. F. **O melhor de Peter Drucker**: A sociedade. São Paulo: Nobel, 2001.

DUARTE, P. *et al.* **Avaliação para a Aprendizagem em Educação a Distância: uma revisão integrativa de estudos sobre a utilização de e-rubricas**. II Congresso Internacional TIC e Educação. Departamento de Educação-Universidade de Aveiro, Portugal, p. 3127-3144. Disponível em: <https://url.gratis/iWDBc>. Acesso em junho 2019.

DUBOIS, B. **Compreender o Consumidor**. Lisboa: Dom Quixote, 2005.

FACÓ, M. A essência do marketing educacional. In: COLOMBO, Sonia S. (Org.). **Marketing educacional em ação**: estratégias e ferramentas. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17-34.

FAGERSTROM, A.; GHINEA, G. Co-creation of value in Higher Education: using social network marketing in the recruitment of students. **Journal of Higher Education Policy and Management**, v. 35, n. 1, p. 45-53, 2013.

FÁVERO, L. P. *et al.* **Análise de Dados**: modelagem multivariada para tomada de decisões. Elsevier, Rio de Janeiro, 2009.

FORNELL, C.; LARCKER, D. F. Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. **Journal of Marketing Research**, v. 18, n. 1, p. 39–50, 1981.

FREITAS, A.B.; AULER, D.P. Marketing de relacionamento aplicado aos serviços educacionais: um estudo de caso no instituto XYS. **Revista Estácio Gestão Contemporânea**, Vila Velha, vol. 5, n. 1, p. 174-202, abr. 2005. Disponível em: <https://url.gratis/hh56w>. Acesso em 03 mai. 2020.

FÜLLER, J.; MATZLER, K.; HUTTER, K. HAUTZ, J. Consumers' creative talent: which characteristics qualify consumers for open innovation? Na exploration of asymmetrical effects. **Creativity and Innovation Management**, v. 21, n. 3, p. 247, 262, 2012.

GIL, A.C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017.

GRÖNROOS, C. Relationship marketing the strategy continuum. **Journal of the Academy of Marketing Science**, v. 23, n. 4, p. 252-254, 1984.

GRÖNROOS, C. Service Quality: The six criterius of good perceived services quality. **Review of Business**, v. 9, p. 10-13, 1984.

GRUNER, K.E.; HOMBURG, C. Does customer interaction enhance new product success? **Journal of Business Research**, v.49, n.1, p.1-14, 2000.

GUIA DO ESTUDANTE ENSINO SUPERIOR 2016. São Paulo: Editora Abril, 2016.

HAIR, J. F. et al. **Análise Multivariada de Dados**. 6. ed. Porto Alegre, RS: Bookman Editora, 2009.

HAIR, J. F. et al. **A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)**. Thousand Oaks: Sage, 2014.

HAIR, J. F.; RINGLE, C. M.; SARSTEDT, M. PLS-SEM: Indeed a Silver Bullet. **The Journal of Marketing Theory and Practice**, v. 19, n. 2, p. 139–152, 2011.

HAIR, J. F. et al. **A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)**. Los Angeles: Sage, 2017.

HAMEL, G., PRAHALAD, C.K. **Competindo pelo futuro**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

HAMID, F. S.; YIP, N. Service quality in distance education using the Grönroos model. **The Social Sciences**, v. 11, n. 6, p. 7199-7205, 2016.

HODGE, D. R., GILLESPIE, D. F. Phrase completion: An alternative to Likert scales. **Social Work Research**, v. 27, n. 1, p. 45-55, 2003.

HOELZ, J. C.; BATAGLIA, W. Utilização de Vinhetas para a Coleta de Dados: Aplicação em um Estudo Exploratório sobre Eventos Prejudiciais à Reputação. **7º Congresso Ibero-Americano em investigação qualitativa**, Investigação Qualitativa em Ciências Sociais, v. 3, 2018.

HOYER, Wayne D., CHANDY, Rajesh; DOROTIC, Matilda; KRAFFT, Manfred; SINGH, Siddharth S. Consumer co-creation in new product development. **Journal of Service Research**, v. 13, n. 3, p. 283-296, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico de São Bernardo do Campo**. Disponível em: <https://url.gratis/ebh1x>. Acesso em 26 mai.2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em 29/ mai.2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior - 2017**. Disponível em: <https://url.gratis/28fwB>. Acesso em 10 out. 2018.

JARVIS, C. B.; MACKENZIE, S. B.; PODSAKOFF, P. M. A Critical Review of Construct Indicators and Measurement Model Misspecification in Marketing and Consumer Research. **Journal of Consumer Research**, v. 30, p. 119 – 218, 2003.

JENKINS, H. **Convergence culture: where old and new media collide**. New York: New York University Press, 2006.

KNOWLES, M. S. **The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy**. New York. Association Press, 1980. Disponível em: <https://url.gratis/rmiV1>. Acesso em 10. abr. 2020.

KOTLER, P.; ARMSTRONG, G. **Princípios de Marketing**. São Paulo: Pearson Pratices Hall, 2007.

KOTLER, P.; FOX, K. **Marketing estratégico para Instituições educacionais**. São Paulo: Atlas, 1994.

KOTLER, P.; KELLER, K.L. **Administração de Marketing**. São Paulo: Pearson Pratices Hall, 2006.

KRISTENSSON, P.; GUSTAFSSON, A.; ARCHER, T. Harnessing the creative potential among users. **Journal of Product Innovation Management**, v.21, n.1, p. 4-14, 2004.

KUPFER, D.; HASENCLEVER, L. **Economia Industrial: Fundamentos teóricos e práticas no Brasil**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

LAKHANI, K. R.; PANETTA, J. The Principles of Distributed Innovation. In: **The Singular Insight of Many Minds**, v. 2, n. 3, p. 97-112, 2007. Disponível em: <https://url.gratis/LA1ck>. Acesso em 13 jun. 2018.

LIMA, D. C. P; DESIDERIO, M. **Trajetória da Política Pública da educação superior**: análise da capacidade de estabilidade e adaptabilidade dos programas e ações. Disponível em: <https://url.gratis/FJrkY>. Acesso em 09 mar. 2020.

LITTO, F. M., FORMIGA, M. **Educação a Distância o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2009.

LOVELOCK, C. WRIGHT, L. **Serviços, marketing e gestão**. São Paulo: Saraiva, 2001.

MANTOVANI, D. M. **Distance education on the stakeholders' perspectives: student's, instructor's and administrator's perception**. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. Programa de Pós-Graduação em Economia e Negócios. São Paulo. 2012. 287 f.

MARÔCO, J. **Análise de Equações Estruturais**: fundamentos teóricos, software e aplicações. Lisboa: Editora Report Number, 2014.

MARTINS, L. B.; ZERBINI, T. Educação a Distância em Instituições de Ensino Superior: uma revisão das pesquisas. **Revista Psicologia, Organização e Trabalho**, v. 13, n. 3, p. 271-282, 2014.

MAZZON, J. A. **Análise do programa de alimentação do trabalhador sob o conceito de marketing social**. Tese (Doutorado) Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981.

McLUHAN, M.; E. **Laws of the Media**: the new science technology and culture. Universidade de Toronto, 1975.

MEZIRROW, J. **Transformative Dimensions of Adult Learning**. San Francisco: Jossey Bass, 1991.

MILL, D. *et. al.* **Gestão da Educação a Distância (EaD) noções sobre planejamento, organização, direção e controle da EaD**. 2010. Disponível em: <https://url.gratis/1rueV>. Acesso em 15 mai. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Instituições Credenciadas**. Disponível em: <https://url.gratis/yUTKN>. Acesso em 06 jun. 2017.

MIURA, M. N. **Antecedentes da cocriação de valor**: Um estudo no setor de serviços. Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Administração e Turismo. Universidade do Vale do Itajaí. Biguaçu, 2013. 171 f.

MÖLLER, K.; RAJALA, R.; WESTERLUND, M. Service myopia? A new recipe for client-provider value creation. In: **The Berkeley-Tekes Service Innovation Conference, Proceedings**, Berkeley: 2007. p. 42-51.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância: Uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

MORAN, J. M. **O que é educação a distância**. 2002. Disponível em: <https://url.gratis/moleG>. Acesso em 26 mai. 2019.

MORGADO, L.; COSTA, A. **Mapeamento das tendências de investigação em Educação a Distância e Elearning, na década 2004-2013**: estudo exploratório no contexto português. RBPAAE - v. 34, n. 1, p. 053 - 071, jan./abr. 2018.

MORIN, E. **A religação dos saberes: O desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

NAMBISAN, S.; BARON, R.A. Virtual customer environment: Testing a model of voluntary participation in value cocreation activities. **Journal of Product Innovation Management**, v. 26, p. 388-406, 2009.

NEALE, M.R.; CORKINDALE, D.R. Co-developing products: involving customers earlier and more deeply. **Long Range Planning**, v.31, n.3, p.418-25, 1998.

NUNES, S.G.C; LEAL, T. M. A. Educação à distância sob a ótica dos discentes do IFTO do Campus de Porto Nacional. **Revista EaD e Tecnologias na Educação**, n. 3, v. 2., p. 47-60, 2014.

O'HERN, M.; RINDFLEISCH, A. **The emerging logic of customer co-creation**. University of Wisconsin- Madison: Working Paper, 2006.

PARASURAMAN, A.; BERRY, L. L.; ZEITHAML, V. A. **Empirical Examination of Relationships in Extended Service Quality Model**. Cambridge, MA: Marketing Science Institute. 1990.

PARKES, D. About Adult Education: Transformative Learning. **Journal of Workplace Learning**, v. 13, n. 4, p. 182-183, 2001.

PAYNE, A. F.; STORBACKA, K.; FROW, P. Managing the co-creation of value. **Journal of Academy of Marketing Science**, v. 36, n. 1, 83-96, 2008.

PORTER, M. **Vantagem Competitiva**. Rio de Janeiro: Campus, 1986.

PITTA, D.A.; FRANZAK, F.; KATSANIS, L.P. Redefining new product development teams: learning to actualize consumer contributions. **Journal of Product & Brand Management**, v.5, n.6, p.48-60, 1996.

PRAHALAD, C.K.; RAMASWAMY, V. Co-opting customer competence. **Harvard Business Review**, v. 78, n. 1, p. 79-87. 2000.

PRAHALAD, C. K.; RAMASWAMY, V. Co-creation unique value with customers. **Strategy and Leadership**. v. 32, n. 3, p 4-9. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, 2004.

PRAHALAD, C.K.; RAMASWAMY, V. **O futuro da competição**: como desenvolver diferenciais inovadores em parceria com os clientes. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

PREARO, L. C. **Os serviços públicos e o bem-estar subjetivo da população**: Uma modelagem multigrupos baseada em mínimos quadrados parciais. 2013. 257 f. Tese (Doutorado em Administração), Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PÜSCHEL, J.; MAZZON, J. A.; HERNANDEZ, J. M. C. Mobile banking: Proposition of an integrated adoption intention framework. **International Journal of Bank Marketing**, v. 28, n. 5, p. 389–409, 2010.

RAMASWAMY, V. Are You Ready for the Co-Creation Movement? The rules of engagement. **IESE Insights**, v. 2, p. 29-35. 2009.

RAMASWAMY, V.; GOUILLART, F. **The power of cocreation**. New York. Free Press, 2010.

RAMASWAMY, V; OZCAN, K. **O paradigma da cocriação**. Rio de Janeiro. Atlas, 2014.

RANJAN, K.R.; READ, S. Value cocreation: concept and measurement. **Journal of the Academy of Marketing Science**. v. 44, n. 3, p. 290-315, 2016.

RAVALD, A.; GRÖNROOS, C. The value concept and relationship marketing. **European Journal of Marketing**, v. 30, n. 2, p, 19-30, 1996.

REICHHELD, F. F. **The loyalty effect**. Cambridge, MA: Harvard Business School Press. 1996.

REIS, F. **Destruição Criativa na Educação Superior**. Cultura, São Paulo, 2017.

RIBEIRO, E. N.; MENDONÇA, G. A. A.; MENDONÇA, A. F. D. A importância dos ambientes virtuais de aprendizagem na busca de novos domínios da EAD. In **XIII Congresso Internacional da Associação Brasileira de Educação a Distância**. Curitiba. 2007. Disponível em: <https://url.gratis/pPdH2>. Acesso em 26 jun. 2018.

RINGLE, C. M.; DA SILVA, D.; BIDO, D. D. S. Modelagem de equações estruturais com utilização do SmartPLS. **Revista Brasileira de Marketing - Remark**, v. 13, n. 02, p. 56–73, 2014.

ROOGGEVEEN, A.L.; TSIROS, M.; GREWAL, D. Understanding the co-creation

effect: when does collaborating with customers provide a lift to service recovery? **Journal of the Academy of Marketing Science**, v. 40, p. 771-790, 2011. Disponível em: <https://url.gratis/ElhgL>. Acesso em 15 mai. 2019.

ROSSI, F.; ROSLI, A.; YIP, N. Academic engagement as knowledge co-production and implications for impact: Evidence from knowledge transfer partnerships. **Journal of Business Research**, v. 80, p. 1-9. 2017.

SANCHEZ, F. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (AbraEAD)**. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.

SANDERS, E.B.; STAPPERS, P.J. Co-creation and the new landscapes of design. Codesign. **International Journal of Co Creation in Design and the Arts**. v. 4, n. 1, p., 5-18, 2008.

SANTOS, E.; LIMA, G. A. Avaliação da Aprendizagem em educação on line: cocriação de fundamentos, práticas e dispositivos. In: **Avaliação das Aprendizagens, Perspectivas, Contextos e Práticas**. Universidade Aberta de Lisboa, 2016.

SARACENI, S. Dissertação de Mestrado. **Cocriação de valor no relacionamento empresa-cliente: um estudo exploratório**. Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Administração, Economia e Contabilidade da Universidade de São Paulo. São Paulo, 212 f. 2015.

SARQUIS, A. B.; HÜBBE, C. B. B.; SOARES, J.C.; TONDOLO, V. A. G; TONDOLO, R. R. P. A avaliação da qualidade percebida do serviço de educação à distância: teste de avaliação de escala no Brasil. **Revista Gestão Universitária da América Latina**, v. 11, n. 3, p. 305-328, 2018.

SARSTEDT, M.; RINGLE, C. M.; HAIR, J. F. Partial Least Squares Structural Equation Modeling. In: HOMBURG, C.; KLARMANN, M.; VOMBERG, A. (Eds.). **Handbook of Market Research**. [s.l.] Springer International Publishing, p. 1–40, 2017.

SECCO, A.; CASSANOTE, M. M. R. S.; CHICON, P. M. M. Integração do System Usability Scale AVA CHAMILO. **Simpósio de Pesquisa em desenvolvimento de Inovação**. Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ. 2016. Disponível em: <https://url.gratis/uCJqM>. Acesso em 11 de jun. 2019.

SENTHILKUMAR, N.; ARULRAJ, A. SQM-HEI: determination of service quality measurement of higher education in India. **Journal of Modeling in Management**, v. 6, n. 1, p. 60-78, 2011. Disponível em: <https://url.gratis/C76JL>. Acesso em 25 jan. 2020.

SERRANO, R. M. Consensual Concept Maps in Early Childhood Education. In: MARRIOT, R.C.V. & TORRES P.L. **Handbook of Research on Collaborative Learning using Concept Mapping**, pp. 410-429. Information Science Reference. Córdoba, 2010.

SEVERO, E. A., et al. Inovação em serviços educacionais, o seminário interinstitucional de pesquisa em administração. **Revista de Administração de Ensino e Pesquisa**, v. 14, n. 3, p. 591-615, 2013.

SILVA, J. L.; BONAMINO, A. M. C.; RIBEIRO, V. M. Escolas eficazes na educação de jovens e adultos: estudo de casos na rede municipal do Rio de Janeiro. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v28n2/a17v28n2.pdf>. Acesso em 18 nov. 2018.

SIQUEIRA, A.C.B. **Marketing empresarial, industrial e de serviços**. São Paulo: Saraiva, 2005.

SIQUEIRA, L. M. M. **Uma proposta metodológica com o apoio de tecnologias educacionais na Universidade**: um relato de experiência do curso de Engenharia Elétrica, Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. 2010. 205 f.

SOARES, S.L. Estratégias e Gestão em Educação a Distância: Estudo de Caso da SEIFAI. **Revista Administração**, v. 7, p. 127-143. 2014.

TANEV, S. *Et. al.* Value Co-creation in Open Source Firms ... and Beyond. **Open Source Innovation (Beyond Software) Workshop**, Strasbourg, France, Feb. 24-25, 2010. Disponível em: <https://url.gratis/CAB6i>. Acesso em 21 abr. 2018.

THUY, P. N.; HAU, N. Service personal values and customer loyalty: a study of banking services in a transitional economy. **International Journal of Bank Marketing**, v. 28, n. 6, p. 465-478, 2010. Disponível em: <https://url.gratis/KB11Q>. Acesso em 12 mai. 2018.

TOLLO, G. *et al.* Neural networks to model the innovativeness perception of co-creative firms. **Expert Systems with Applications**, v. 39, 12719–12726, 2012.

TORRES, P. L. et al. Construção Coletiva do conhecimento: desafios da cocriação no paradigma da complexidade. In Okada, A. (Org). 2012. **Open Educational Resources and Social Networks: Colearning and professional development**. London: Scholio Educational Research & Publishing. p. 1-15, 2012.

TROCOLLI, I.R.; ALTAF, J.G. Aplicação do modelo de cocriação de valor no agronegócio citrícola paulista. **Revista Política Agrícola**, v. 21, n. 4. p. 131-146, 2012.

VARGO, S.L.; LUSCH, R.F. Evolving to a new dominant logic for marketing. **Journal of Marketing**, v. 68, n. 1, p.1-17, 2004.

VIANNEY, J. A ameaça de um modelo único para a EaD no Brasil. **Revista Digital da CVA-RICESU**, v. 5, n. 17, jul. 2008. Disponível em: <https://url.gratis/ZoVW3>. Acesso em 22 mai. 2018.

VIEIRA, V. B. H. A. MIURA, M. N.; RIBEIRO I. **A cocriação de valor no ambiente universitário**: um estudo sobre os efeitos da satisfação, lealdade e confiança. Dissertação apresentada no PPGA Mestrado Profissional da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, Paraná, 2017, 102 f. Disponível em: <https://url.gratis/jieSd>. Acesso em 26 mai. 2018.

VON HIPPEL, E. Lead users: a source of novel product concepts. **Management Science**, v. 32, n. 7, p. 791-805, 1986. Disponível em: <https://url.gratis/pAuFK>. Acesso em 12 ma. 2018.

VON HIPPEL, E. **Democratizing innovation**. Boston: MIT Press, 2005.

WEIBLEN, B. Em 2020, o Brasil poderá ter até 17 cursos de mestrado EaD. In **Portal Desafios da Educação**. Disponível em: <https://url.gratis/56n0J>. Acesso em 12 fev. 2020.

WILSON, J. STOKES, D. Managing creativity and innovations: the challenge for cultural entrepreneurs. **Journal of Small Business and Enterprise Development**, v. 12, n. 3. p. 266-378, 2005

WITELL, L.; KRISTENSSON, P.; GUSTAFSSON, A.; LOFGREN, M. Idea generation: customer co-creation versus traditional Market research techniques. **Journal of Science Management**, v. 22, n. 2, p. 140-159, 2011.

WONG, K. K.-K. Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) Techniques Using SmartPLS. **Marketing Bulletin**, v. 24, n. 1, p. 1–32, 2013.

YIN, J.; QIAN, L.. SHEN, J. From value co-creation to value co-destruction? The case of dockless bike sharing in China. **Journal Transportation Research Part D**, v. 71, p. 169-185, 2019. Disponível em: <https://url.gratis/cMfq8>. Acesso em 22 mai. 2020.

YIP, N.; HAMID, F. Co-creation value in distance education: A Malaysian case-study. In: **ABS Learning & Teaching Conference in association with HEA-BAM and Nottingham Trent University**. 2012. p. 4-24. Disponível em <https://url.gratis/3QFLX>. Acesso em 09 nov. 2017.

ZHANG, X. et. al. Multi-focused strategy in value co-creation with customers: examining cumulative development pattern with new capabilities. **International Journal of Products Economics**, v. 132, n. 1, p. 122-130, 2011. Disponível em: <https://url.gratis/doFAa>. Acesso em 15 nove. 2018.

ZWASS, V. Co-creation: toward a taxonomy and an integrated research perspective. **International Journal of Eletronic Commerce**. v. 15, n. 1, p. 11-48, 2010.

APÊNDICE A – Questionário

Bloco 1 – Perfil do Respondente

P1 – Gênero

- | | |
|-----|-----------|
| (1) | Masculino |
| (2) | Feminino |
| (3) | Outros |

P2 – Idade em anos: _____

P3 – Cidade e estado em que reside: _____

P4 – Fez curso superior na modalidade a Distância?

- | | |
|-----|-----|
| (1) | Sim |
| (2) | Não |

P5 – Se a resposta anterior foi sim, qual o curso?

P6 – Qual foi a duração do curso em anos? _____

P7 – Qual foi a data início?

____/____/____

P8 – Qual a data do final o curso?

____/____/____

P9 – A instituição foi:

- | | |
|-----|---------|
| (1) | Pública |
| (2) | Privada |

P10 – Qual o nome da Instituição de Ensino?

P11 – Está trabalhando na área de formação do ensino superior?

- | | |
|-----|-----|
| (1) | Sim |
| (2) | Não |

Bloco 2: Cocriação de valor.

Para responder as questões a seguir atribuindo uma nota de 0 a 10, considere o cenário descrito abaixo:

Adrian fez um curso de graduação por meio de EaD em uma Instituição de Ensino conhecida, tal instituição apresenta para os seus alunos uma boa estrutura para essa modalidade com um AVA estruturado para fornecer ensino de qualidade.

Durante seu curso, Adrian se empenhou e desenvolveu uma atenção especial às exigências dos monitores, acompanhando as aulas, desenvolvendo tarefas, participando dos chats e fóruns disponibilizados no AVA, se relacionando intensamente com a instituição e com os demais alunos.

Finalizando sua participação no curso EaD, Adrian avaliou a coordenação do curso, sua estrutura, seus instrutores, a metodologia e o material didático se mostrando muito satisfeito com a sua formação profissional.

Tendo esse cenário ideal como orientação, faça uma avaliação adequada do curso que você frequentou nessa modalidade de ensino.

CO- PRODU ÇÃO		<p>A Instituição de Ensino em que Adrian fez o curso superior na modalidade EaD, disponibiliza em sua plataforma AVA, além das aulas, chats e fóruns, espaço para que os alunos expressem sugestões acerca da implementação de melhorias nas disciplinas, também busca saber opinião sobre a oferta de novos cursos. Existe preocupação da instituição em conhecer as necessidades de Adrian. Neste sentido Adrian entende que a instituição valoriza o papel do aluno, pois busca sanar suas dúvidas e melhorar o desempenho de seus alunos.</p> <p>Comparando a Instituição em que Adrian estuda e a instituição em que você estudou, responda as questões a seguir:</p>																						
1 - Conhec imento	C 1	<p>A instituição de ensino aceita sugestões dos alunos para que se procedam melhorias nos cursos existentes ou implementação de novos cursos.</p> <table border="1" data-bbox="496 1240 1356 1357"> <tr> <td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10											
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10													
	C 2	<p>A instituição de ensino ouve os alunos acerca da criação de novos cursos.</p> <table border="1" data-bbox="496 1469 1356 1585"> <tr> <td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10											
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10														
C 3	<p>A instituição de ensino tem um sistema de comunicação eficiente em relação ao curso.</p> <table border="1" data-bbox="496 1697 1356 1814"> <tr> <td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10												
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10														
C 4	<p>Eu não tenho tempo suficiente para transmitir minhas ideias e sugestões à instituição de ensino.</p> <table border="1" data-bbox="496 1926 1356 2047"> <tr> <td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10												
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10														

	C 5	A instituição de ensino tem um sistema onde eu possa expressar minhas opiniões e sugestões.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1 0
2 - Transp arência	T 1	A instituição de ensino teve interesse em conhecer minhas necessidades sobre o curso.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1 0
	T 2	A missão e os valores da instituição de ensino estão alinhados com os meus valores.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1 0
	T 3	A instituição de ensino entende que os alunos exercem papel de destaque em relação ao andamento do curso.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1 0
	T 4	A instituição de ensino entende que tanto os professores quanto os alunos são importantes no processo de formação dos alunos.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1 0
	T 5	A instituição de ensino tem um nome forte no mercado de trabalho.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1 0
3 - Interaçã o	I 1	A instituição de ensino se preocupa com as necessidades individuais relacionadas às disciplinas do curso.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1 0

	I 2	A partir da identificação das necessidades individuais a instituição de ensino adota medidas para melhorar o desempenho dos alunos.	<table border="1"> <tr> <td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10											
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10															
	I 3	A instituição de ensino transmite de forma objetiva os direitos e obrigações dos alunos acerca dos cursos a distância.	<table border="1"> <tr> <td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10											
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10															
	I 4	A instituição de ensino propicia a interação entre aluno e instituição.	<table border="1"> <tr> <td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10											
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10															
	I 5	A instituição de ensino atende minhas dúvidas acerca do curso de forma ágil.	<table border="1"> <tr> <td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10											
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10															
VALOR EM USO		As pesquisas com os alunos da Instituição em que Adrian estudou na modalidade EaD, mostraram a existência de relacionamento entre os alunos e a instituição, alunos e alunos, bem como o empenho da instituição em fornecer um curso de qualidade, que atenda às necessidades que o mercado de trabalho exige, há ainda o empenho dos alunos. Segundo suas experiências na Instituição em você concluiu seu curso, avalie as questões que seguem.																							
4 - Experiência	E 1	As experiências proporcionadas pelo curso estarão presentes em minha vida.	<table border="1"> <tr> <td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10											
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10														
E 2	A experiências que o curso proporcionou são vividas de forma diferente por cada aluno.	<table border="1"> <tr> <td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10												
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10															

	P 3	Durante o curso a instituição de ensino, buscou saber os motivos das minhas dificuldades em determinadas disciplinas.	<table border="1"> <tr> <td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10											
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10														
	P 4	Minhas dificuldades em determinada disciplina foram minimizadas pela instituição de ensino.	<table border="1"> <tr> <td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10											
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10															
6 Relacionament o	R 1	Durante o curso, a instituição ofereceu um fórum de debates para tirar as dúvidas.	<table border="1"> <tr> <td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10											
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10														
	R 2	O relacionamento com os professores do curso atendeu minhas necessidades.	<table border="1"> <tr> <td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10											
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10														
R 3	Tive relacionamento com os alunos da classe fora das aulas presenciais.	<table border="1"> <tr> <td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10												
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10															
R 4	Eu indicaria a instituição de ensino para meus amigos e familiares.	<table border="1"> <tr> <td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10												
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10															
R 5	Os alunos da instituição de ensino se manifestam de forma positiva nas redes sociais.	<table border="1"> <tr> <td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10												
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10															
R 6	Meu relacionamento com a equipe técnica administrativa é considerado bom.																								

1 - Qualidade da Metodologia	Q M 4	Foi possível entender a importância de cada disciplina no contexto geral do curso.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Q M 5	Os conteúdos ministrados nas disciplinas eram compatíveis com a carga horária.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Q M 6	As atividades propostas foram úteis para gerar conhecimento.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Q M 7	O cronograma das aulas e atividades foram suficientes para apresentar todo o conteúdo proposto.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Q M 8	As avaliações (provas) eram compatíveis com o conteúdo ministrado.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2 - Qualidade do Material Didático	M D 1	Foi utilizado um livro didático durante cada etapa do curso.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	M D 2	As referências bibliográficas eram atuais.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	M D 3	A linguagem do material didático era de fácil compreensão.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

	M D 4	Os materiais didáticos oferecidos pelos instrutores eram de boa qualidade.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1 0
	M D 5	A Biblioteca do polo presencial tinha material de boa qualidade.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1 0
	M D 6	A MEDIATECA ofereceu material de boa qualidade.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1 0
3 – Qualidade dos Instrutores	Q I 1	Os instrutores demonstravam conhecimento dos conteúdos apresentados.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1 0
	Q I 2	O acesso aos instrutores era fácil.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1 0
	Q I 3	Os instrutores demonstravam-se preocupados com o auxílio ao aluno	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1 0
	Q I 4	Os instrutores respondiam com rapidez aos meus questionamentos.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1 0
	Q I 5	As avaliações das atividades eram feitas de forma justa.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1 0

	Q I 6	Os instrutores demonstravam a capacidade de despertar interesse nos alunos.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Q I 7	Sinto que os instrutores estimulavam a minha criatividade.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Q I 8	Os instrutores valorizavam a participação dos alunos nos grupos de discussão e nas atividades.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4 – Qualidade da estrutura	Q E 1	As ferramentas disponibilizadas no ambiente virtual eram de fácil acesso.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Q E 2	Os recursos de multimídia eram de boa qualidade.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Q E 3	As instalações do polo presencial tinham estrutura para atender minhas necessidades.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Q E 4	Quando necessário tive apoio do suporte técnico.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Q E 5	Quando necessário tive atendimento de qualidade pelo pessoal do administrativo.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

5 – Qualidade da Coordenação.	Q C 1	A coordenação do curso demonstrou atenção aos alunos.	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 10%; text-align: center;">0</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">1</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">2</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">3</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">4</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">5</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">6</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">7</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">8</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">9</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">10</td> </tr> <tr> <td> </td><td> </td> </tr> </table>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10											
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10														
	Q C 2	A coordenação atendeu às solicitações dos alunos com agilidade.	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 10%; text-align: center;">0</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">1</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">2</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">3</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">4</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">5</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">6</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">7</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">8</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">9</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">10</td> </tr> <tr> <td> </td><td> </td> </tr> </table>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10											
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10															
Q C 3	A coordenação demonstrou-se acessível aos alunos.	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 10%; text-align: center;">0</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">1</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">2</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">3</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">4</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">5</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">6</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">7</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">8</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">9</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">10</td> </tr> <tr> <td> </td><td> </td> </tr> </table>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10												
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10															
Q C 4	O tempo de resposta da coordenação aos questionamentos levantados pelos alunos foi dentro do prazo estabelecido.	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 10%; text-align: center;">0</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">1</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">2</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">3</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">4</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">5</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">6</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">7</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">8</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">9</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">10</td> </tr> <tr> <td> </td><td> </td> </tr> </table>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10												
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10															

Bloco 4: Satisfação do egresso

Satisfação		Adrian está satisfeito com a decisão que tomou ao escolher a instituição e o curso que frequentou, pois está atendendo as suas expectativas. Neste sentido como se apresenta sua satisfação em relação ao curso que frequentou na modalidade a distância, respondendo as assertivas a seguir.																						
Dimensão	Item	Assertivas																						
Satisfação do	S 1	Estudar a distância é uma boa opção de aprendizagem. <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 10%; text-align: center;">0</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">1</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">2</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">3</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">4</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">5</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">6</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">7</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">8</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">9</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">10</td> </tr> <tr> <td> </td><td> </td> </tr> </table>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10											
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10														
	S 2	Estou satisfeito com minha decisão de estudar a distância.																						

Egre sso		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	S	Acertei ao fazer o curso a distância.										
	3	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	S	Minha experiência em estudar a distância foi agradável.										
	4	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
S	O curso a distância atendeu minhas expectativas.											
5	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
S	O aprendizado obtido no curso a distância possibilitou meu acesso ao mercado de trabalho.											
6	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

Agradeço a sua participação.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada: “A cocriação de valor no ensino a distância (EaD): um estudo da sua influência sobre a qualidade percebida e a satisfação segundo a percepção dos egressos”, proposta pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul, que está descrita em detalhes abaixo. Esta pesquisa foi encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisas da USCS, de acordo com exigência da Resolução 510 de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde. Para participar da pesquisa leia atentamente todos os itens a seguir que irão informá-lo e esclarecê-lo de todos os procedimentos, riscos e benefícios pelos quais você participará.

O objetivo geral dessa pesquisa é identificar a influência da cocriação de valor no Ensino a Distância sobre a qualidade percebida e a satisfação segundo a percepção dos egressos de cursos de graduação. Para a realização da pesquisa usaremos o seguinte método: a coleta de dados será realizada por meio de um questionário composto por 82 perguntas abertas e fechadas para os egressos de cursos na modalidade a distância, s dados coletados serão tratados com estatística de frequência e análise multivariada de dados.

Os riscos previstos serão mínimos em participar desta pesquisa podem ser em relação a eventual desconforto ou constrangimento gerados pelas perguntas que serão realizadas. Para diminuir essa possibilidade de risco de desconforto ou constrangimento, orientamos que você responda apenas as questões que se sinta confortável, podendo inclusive, deixar de responder a uma pergunta ou desistir de sua participação, sem qualquer prejuízo ou consequência.

Seu nome assim como todos os dados que lhe identifiquem serão mantidos em sigilo absoluto, antes, durante e após o término da pesquisa. Você não terá despesa e nem compensação financeira relacionada à sua participação nessa pesquisa.

Os benefícios esperados com o resultado da pesquisa são de ordem acadêmica, visando a contribuição do entendimento de que os alunos são parte importante no processo de cocriação de valor nos cursos na modalidade a distância.

Lembramos que é um direito seu desistir da participação na pesquisa em qualquer momento e por qualquer razão, sem qualquer prejuízo. Esclarecemos e garantimos que a sua identificação será mantida em sigilo e os resultados obtidos por meio da pesquisa serão utilizados apenas para

alcançar os objetivos científicos expostos acima, incluída sua publicação na literatura especializada.

Em caso de dúvida ou para entender melhor a pesquisa, você poderá entrar em contato, em qualquer momento que julgar necessário, com o pesquisador Antonio Aparecido de Carvalho, e-mail antonio.carvalho@uscs.edu.br ou no telefone (11) 99685-8040. Ao assinar a opção “aceito participar”, a seguir você atesta sua anuência com esta pesquisa, declarando que compreendeu seus objetivos, a forma como ela será realizada e os benefícios envolvidos, conforme descrição aqui efetuada.

Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pela pesquisadora ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), localizado na Rua Santo Antonio, 50 – Centro, Campus Centro da UCS, São Caetano do Sul. Fone (11) 42393217 ou ainda através do e-mail: cep.uscs@uscs.edu.br.

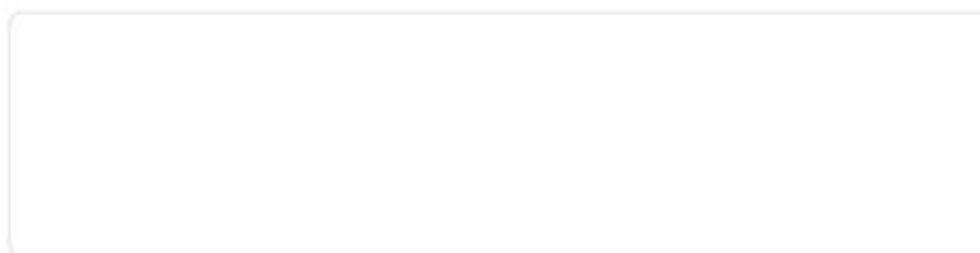
CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu fui informado verbalmente e por escrito sobre os dados dessa pesquisa e minhas dúvidas com relação a minha participação foram satisfatoriamente respondidas. Tive tempo suficiente para decidir sobre minha participação e concordo voluntariamente em participar desta pesquisa. Sei que poderei retirar o meu consentimento a qualquer hora, antes ou durante a mesma, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido. Assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

_____, _____ de _____ de _____.

Pesquisador: Antonio Aparecido de Carvalho

APÊNDICE C – Resumo das Respostas do Questionário

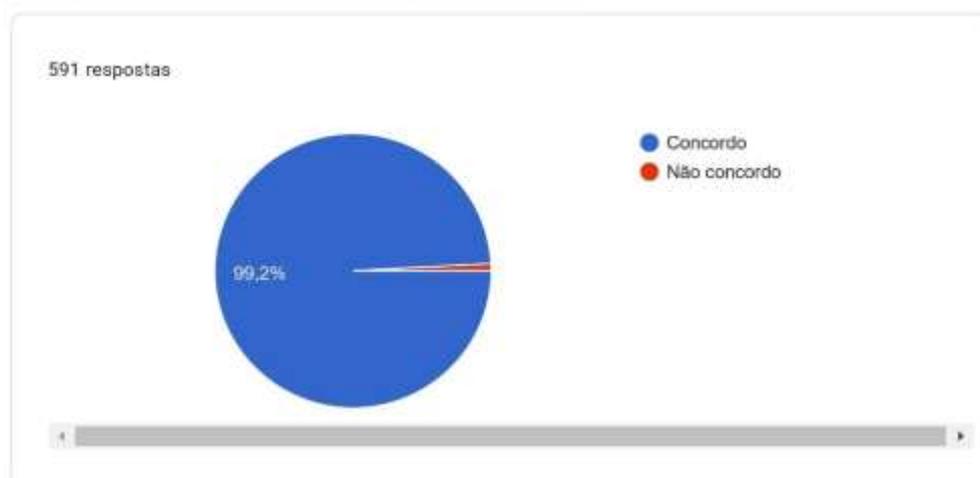


Questionário - Tese

591 respostas

[Publicar análise](#)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

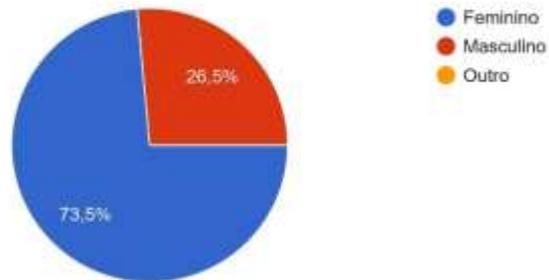


Perfil do respondente



Gênero

586 respostas



Idade (em anos)

586 respostas

36

28

29

38

23

26

27

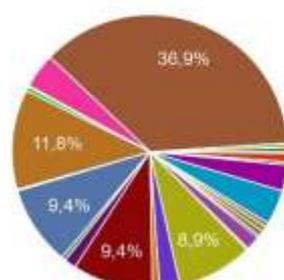
34

19



Unidade federativa em que reside

586 respostas



- Acre (AC)
- Alagoas (AL)
- Amapá (AP)
- Amazonas (AM)
- Bahia (BA)
- Ceará (CE)
- Distrito Federal (DF)
- Esprito Santo (ES)

1/4

Cidade em que reside

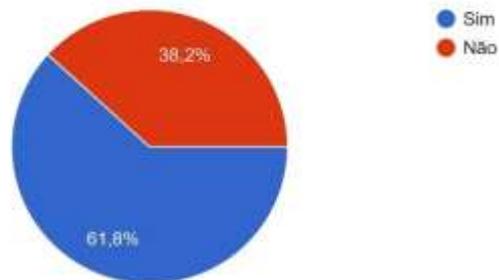
586 respostas

- São Paulo
- São Bernardo do Campo
- São Bernardo do Campo
- Rio de Janeiro
- São Paulo
- Pelotas
- Fortaleza
- Rio de Janeiro
- Santo André



Fez curso superior na modalidade a Distância?

586 respostas



Qual curso superior na modalidade a Distância você cursou?

362 respostas

Pedagogia

Pedagogia

Letras

Administração

Administração Pública

Gestão de Recursos Humanos

Serviço Social

Letras Português

Letras



Qual foi a duração deste curso (em meses)?

362 respostas

48

36

24

18

12

42

36

54

6



jul. de 2013	1
ago. de 2013	1 4 5 2
fev. de 2014	3 3
mar. de 2014	1 7 18
abr. de 2014	4
jul. de 2014	1 3
ago. de 2014	1 2
jan. de 2015	1 2 15 2
fev. de 2015	1 3 2 2 7 2 9 2
mar. de 2015	1 3 2 2 13
jan. de 2016	1 2 27
fev. de 2016	1 2
mar. de 2016	1 3 14 2
jul. de 2016	1 2
ago. de 2016	1 3 3
jan. de 2017	1 2
fev. de 2017	2 2
mar. de 2017	1 2 5 2 6
abr. de 2017	1
mai. de 2017	7
jun. de 2017	1 2 30
jul. de 2017	15
ago. de 2017	1 5 8 2
jan. de 2018	1 3
fev. de 2018	1 5 2
mar. de 2018	1 3 5 4
jul. de 2018	30
ago. de 2018	1 5 8 2



set. de 2018	3	2							
jan. de 2019	1	3	2	28					
fev. de 2019	1	5	4	3	11	3	18	2	
mar. de 2019	25								
ago. de 2019	1	4	2	5					
set. de 2019	1	2	9	11	2				
out. de 2019	11	2	22	2					



Qual a data do final do curso?

362 respostas, 212 não exibidas

jan. de 2003	12
jul. de 2007	31
mai. de 2009	11
fev. de 2010	26
jun. de 2010	5
set. de 2010	15
jan. de 2011	1
jun. de 2011	11
jul. de 2011	2 22
ago. de 2011	4 10
nov. de 2011	30
dez. de 2011	5 14
nov. de 2012	30 2
abr. de 2013	1
jun. de 2013	1 2
jul. de 2013	18
dez. de 2013	9 2 10 13
out. de 2014	1 5
dez. de 2014	12 18 19 2
fev. de 2015	2
jul. de 2015	31 2
dez. de 2015	15 2 21 26 30
mar. de 2016	1
abr. de 2016	9
jun. de 2016	28
out. de 2016	28



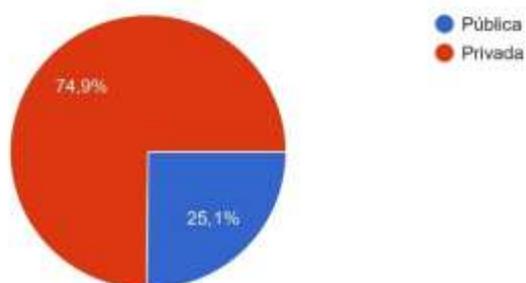
nov. de 2016	30	2								
dez. de 2016	12	2	13	20						
mar. de 2017	1									
jul. de 2017	1	2	6	7	2	31	2			
ago. de 2017	2	4								
nov. de 2017	30	2								
dez. de 2017	1	2								
abr. de 2018	30									
jun. de 2018	29	2								
set. de 2018	14	30	2							
out. de 2018	1	12								
dez. de 2018	1	10	14	2	15	2	20	2	31	2
jan. de 2019	1	2	8							
fev. de 2019	4	2	5	2						
mar. de 2019	1									
jun. de 2019	1	3								
jul. de 2019	30	2	31	6						
ago. de 2019	1	6	8	30	2					
set. de 2019	2	7	11	3	30	2				
out. de 2019	11	3	25	2						
nov. de 2019	6	8	3	12						
dez. de 2019	15	2	20	2	30	3				
jan. de 2020	3									
jun. de 2020	30	2								
jul. de 2020	30	31	3							
ago. de 2020	1	2	10							
dez. de 2020	1	2	24	2	30	2	31			
mar. de 2021	31									



jul. de 2022	5
set. de 2022	5
dez. de 2023	15

A instituição em que cursou é:

362 respostas



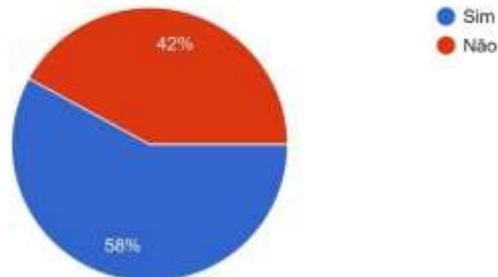
Qual o nome da instituição de ensino em que cursou?

362 respostas

Unopar
Uninter
Uniasselvi
Unicesumar
Unip
Uninove
UNIP
UNOPAR
UNINTER

Você está trabalhando na área em que se formou no ensino superior?

362 respostas



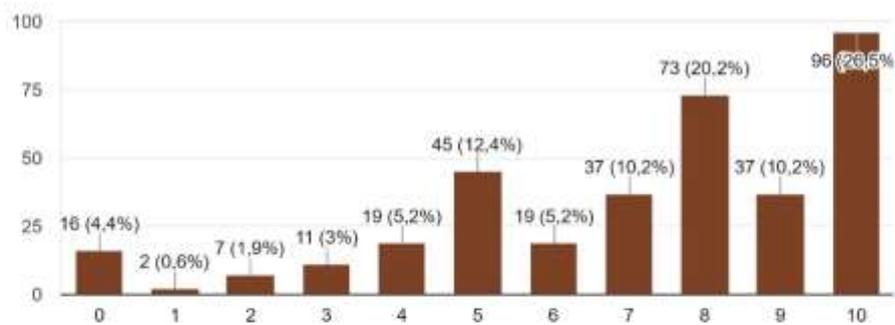
Co-produção

Para responder as questões a seguir atribuindo uma nota de 0 a 10, considere o cenário descrito abaixo:

Tendo esse cenário ideal como orientação, faça uma avaliação adequada do curso que você frequentou nessa modalidade de ensino.

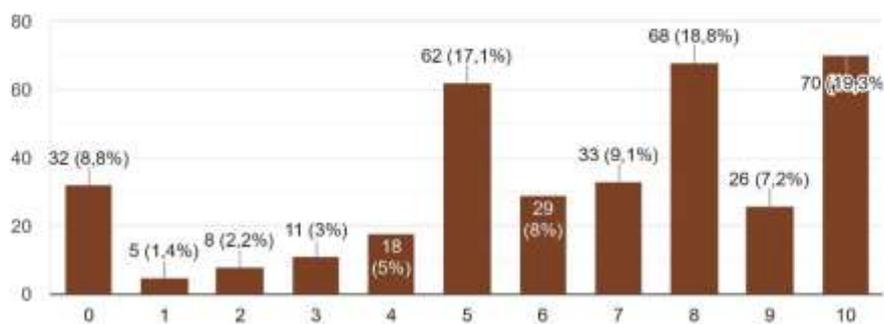
A instituição de ensino aceita sugestões dos alunos para que se procedam melhorias nos cursos existentes ou implementação de novos cursos.

362 respostas



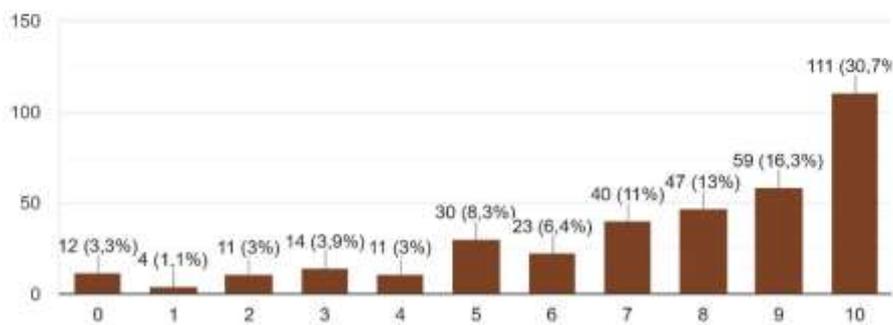
A instituição de ensino ouve os alunos acerca da criação de novos cursos.

362 respostas



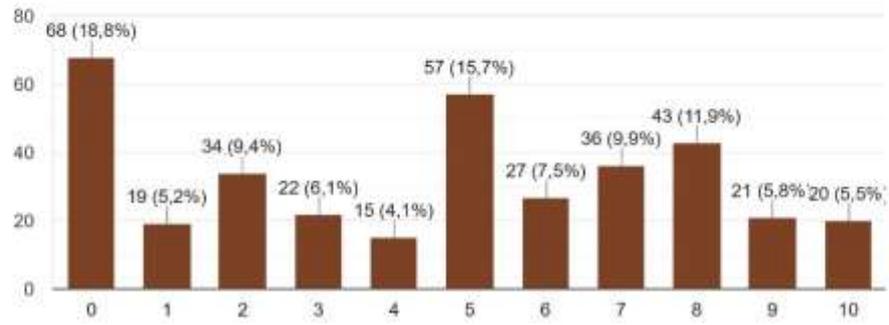
A instituição de ensino tem um sistema de comunicação eficiente em relação ao curso.

362 respostas



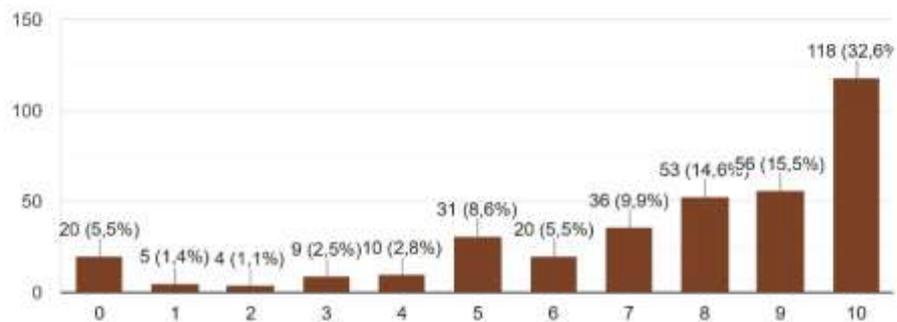
Eu não tenho tempo suficiente para transmitir minhas ideias e sugestões à instituição de ensino.

362 respostas



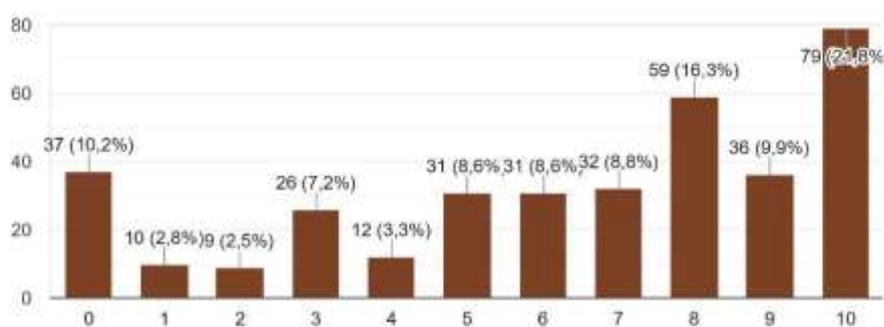
A instituição de ensino tem um sistema onde eu possa expressar minhas opiniões e sugestões.

362 respostas



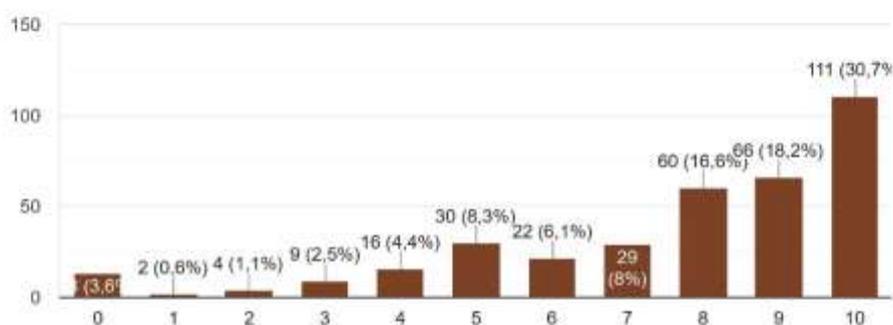
A instituição de ensino teve interesse em conhecer minhas necessidades sobre o curso.

362 respostas



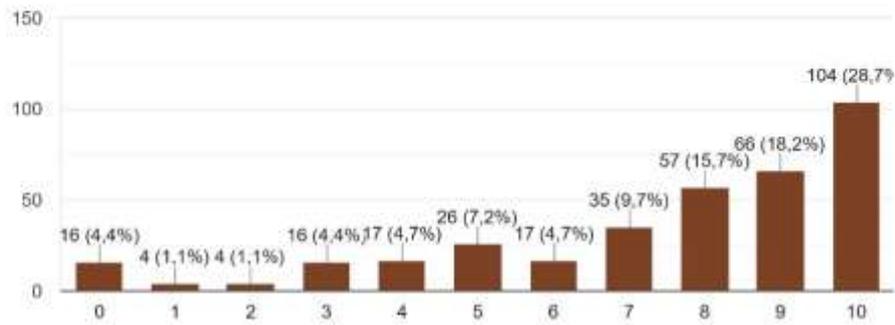
A missão e os valores da instituição de ensino estão alinhados com os meus valores.

362 respostas



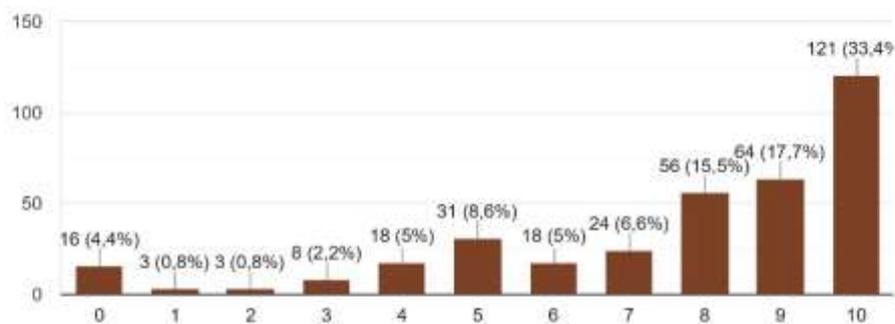
A instituição de ensino entende que os alunos exercem papel de destaque em relação ao andamento do curso.

362 respostas



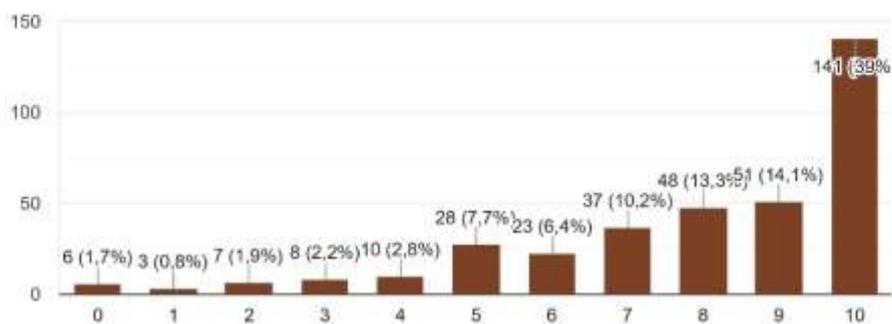
A instituição de ensino entende que tanto os professores quanto os alunos são importantes no processo de formação dos alunos.

362 respostas



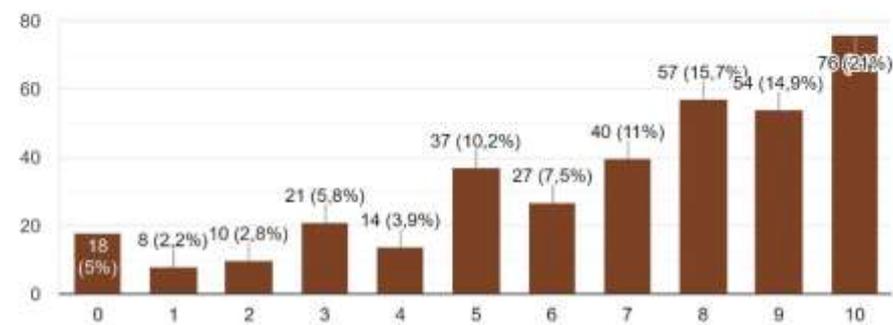
A instituição de ensino tem um nome forte no mercado de trabalho.

362 respostas



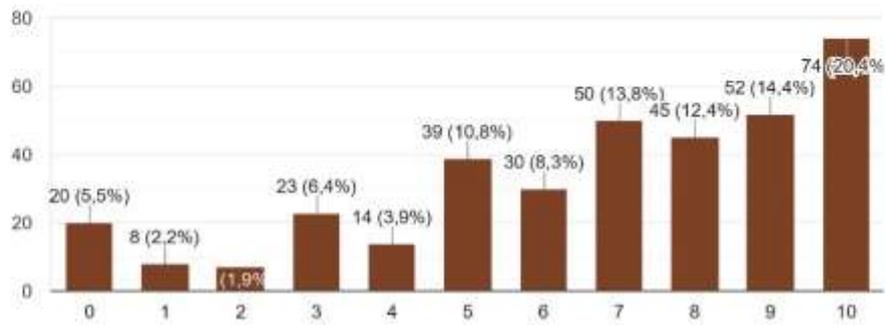
A instituição de ensino se preocupa com as necessidades individuais relacionadas às disciplinas do curso.

362 respostas



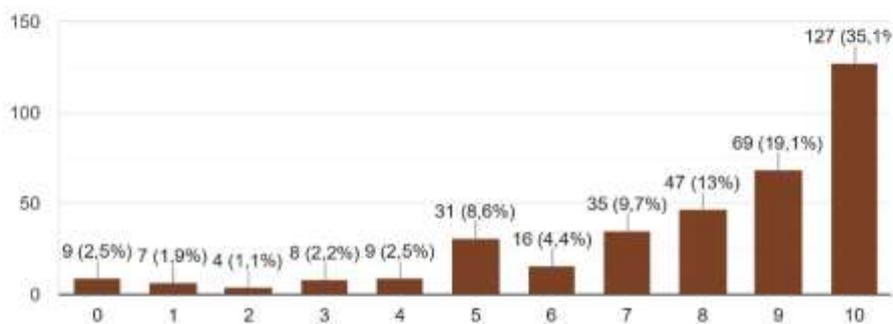
A partir da identificação das necessidades individuais a instituição de ensino adota medidas para melhorar o desempenho dos alunos.

362 respostas



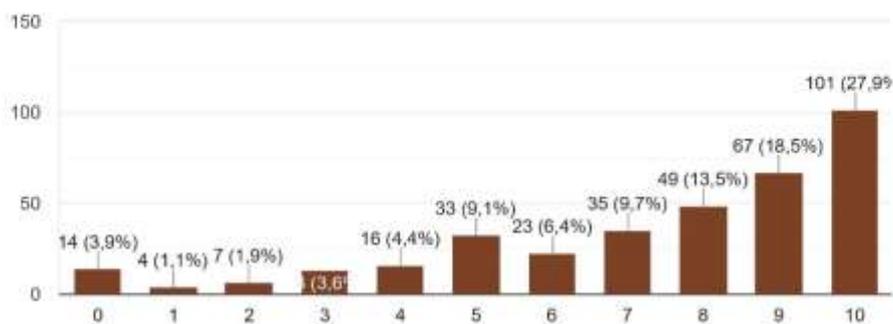
A instituição de ensino transmite de forma objetiva os direitos e obrigações dos alunos acerca dos cursos a distância.

362 respostas



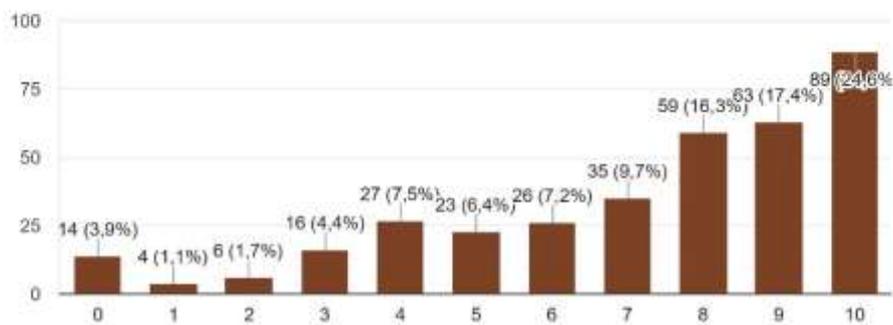
A instituição de ensino propicia a interação entre aluno e instituição.

362 respostas



A instituição de ensino atende minhas dúvidas acerca do curso de forma ágil.

362 respostas

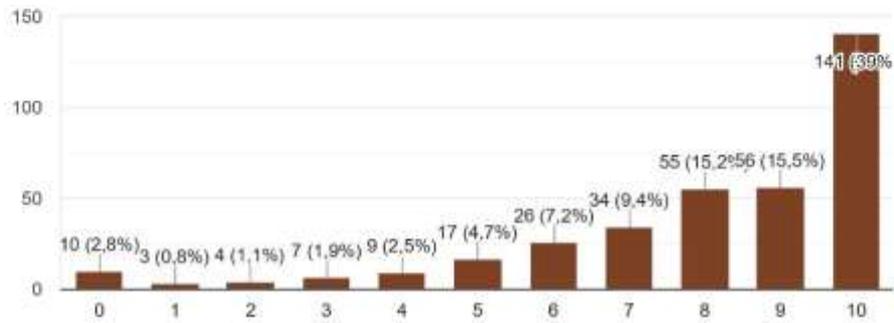


Valor em uso



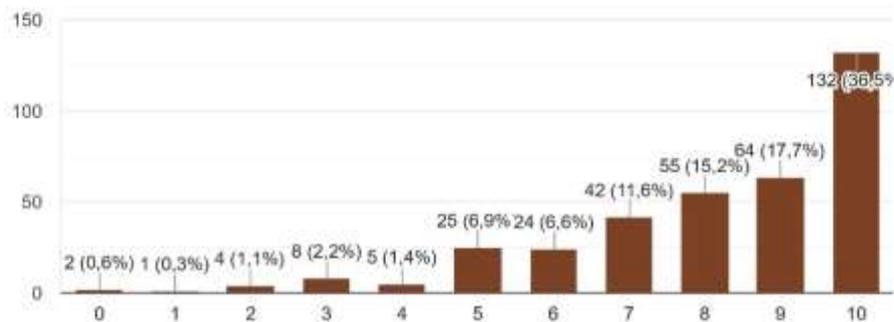
As experiências proporcionadas pelo curso estarão presentes em minha vida.

362 respostas



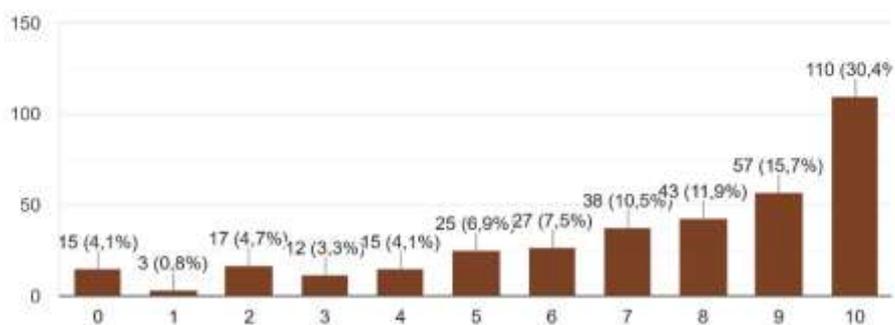
As experiências que o curso proporcionou são vividas de forma diferente por cada aluno.

362 respostas



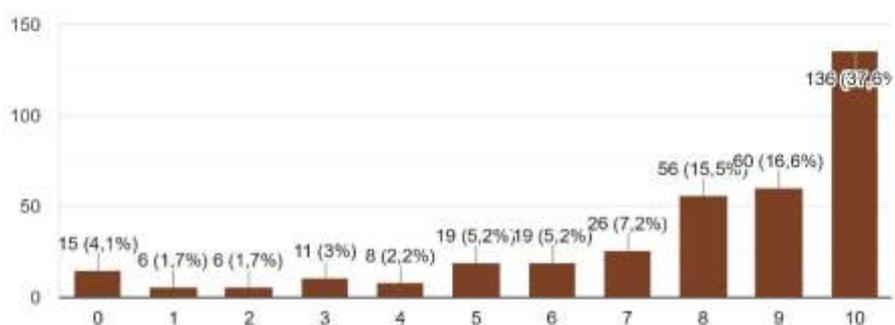
O curso possibilitou experiências práticas para o desenvolvimento do conhecimento dos alunos.

362 respostas



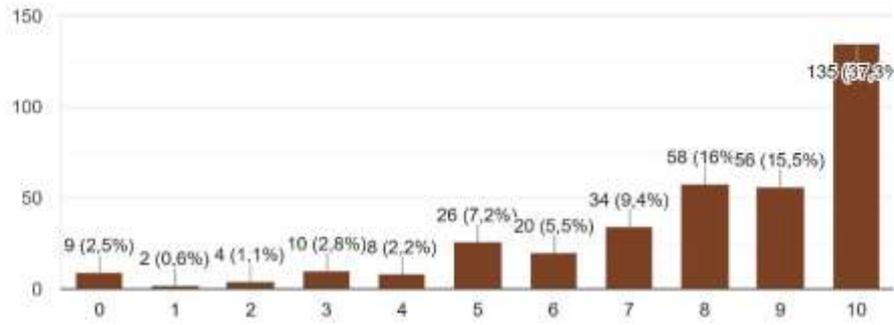
A instituição de ensino tem foco no conteúdo oferecido e não somente no diploma.

362 respostas



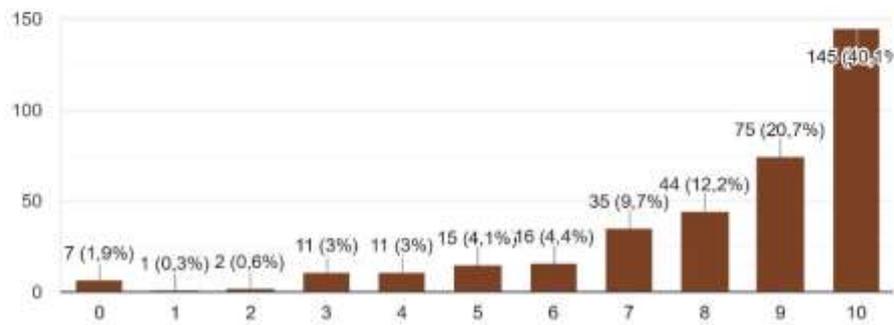
O curso ofereceu conteúdo compatível com o que mercado de trabalho exige.

362 respostas



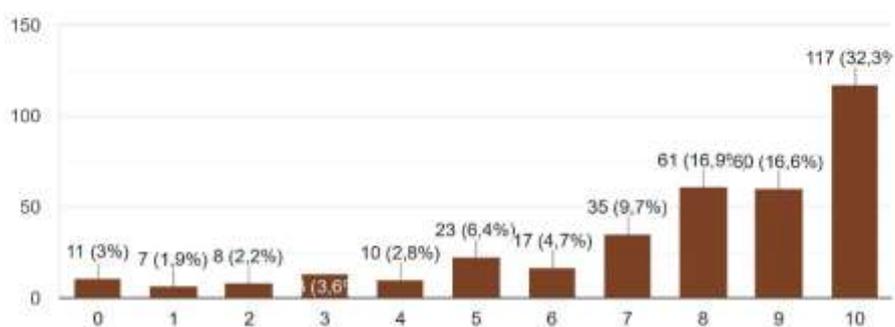
O conteúdo oferecido pelo curso era condizente com a atualidade.

362 respostas



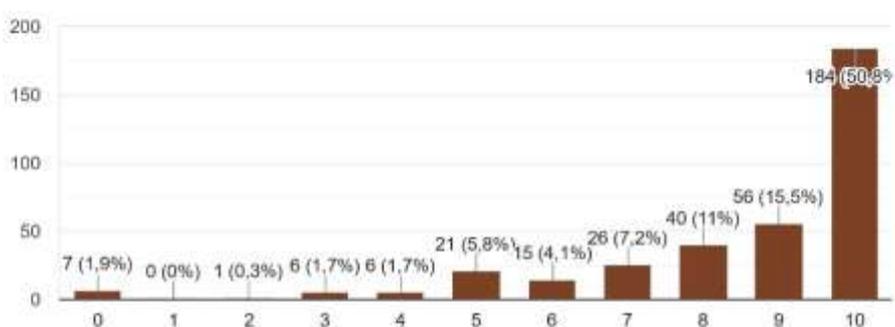
Sinto que o curso me preparou de forma adequada para o mercado de trabalho.

362 respostas



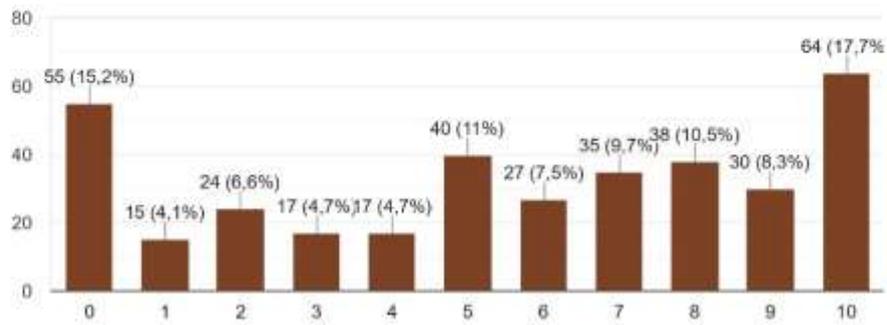
Os benefícios oferecidos pelo curso dependem do envolvimento de cada aluno.

362 respostas



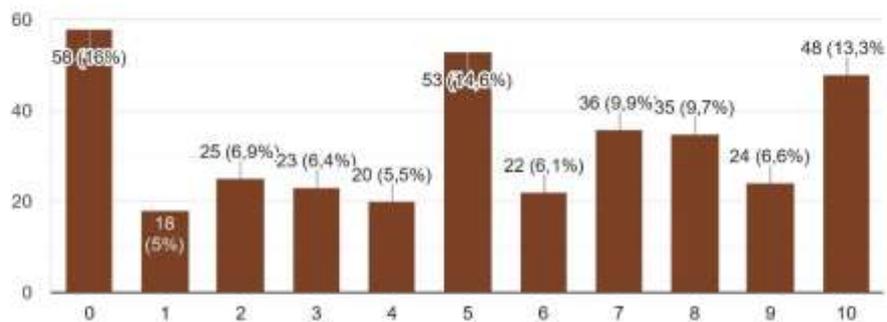
Antes do início do curso a instituição de ensino se preocupou em saber do meu conhecimento anterior.

362 respostas



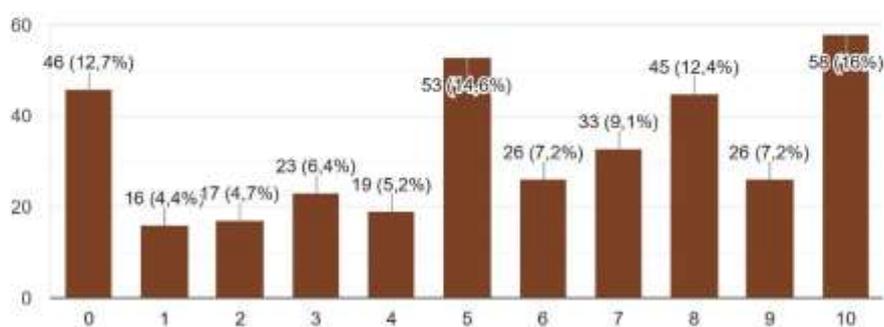
Durante o curso a instituição de ensino, buscou saber os motivos das minhas dificuldades em determinadas disciplinas.

362 respostas



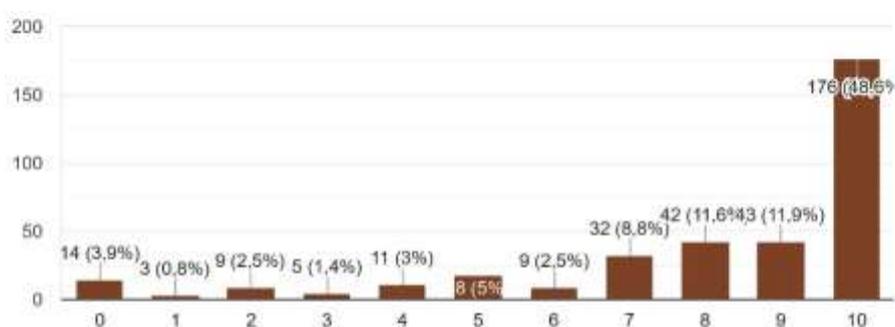
Minhas dificuldades em determinada disciplina foram minimizadas pela instituição de ensino.

362 respostas



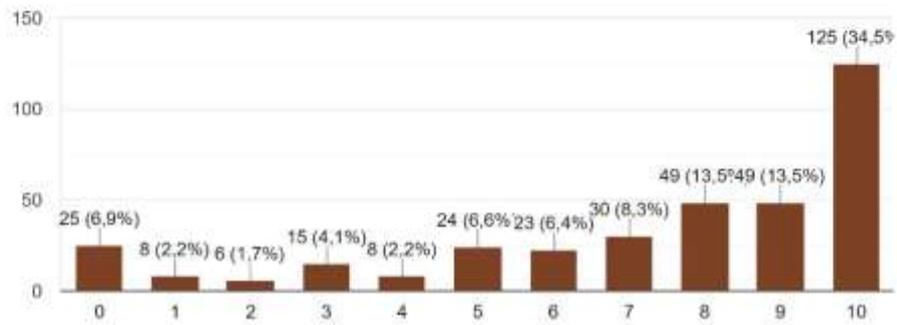
Durante o curso, a instituição ofereceu um fórum de debates para tirar as dúvidas.

362 respostas



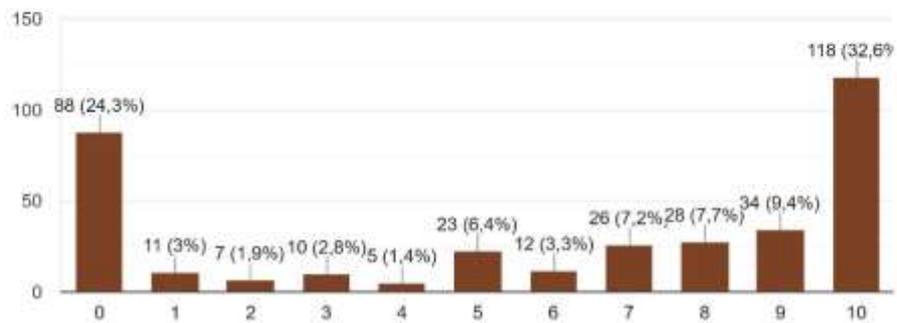
O relacionamento com os professores do curso atendeu minhas necessidades.

362 respostas



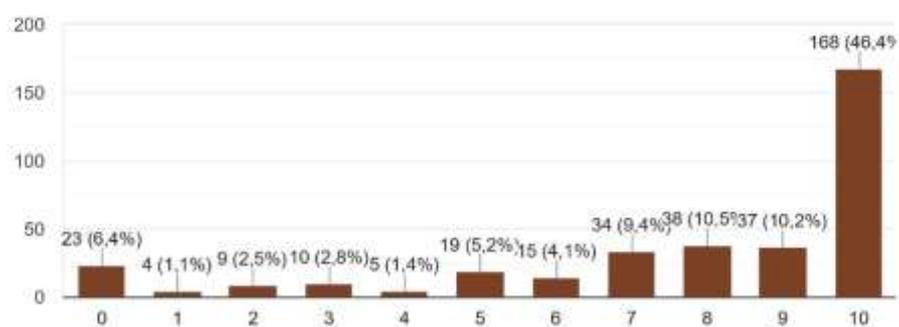
Tive relacionamento com os alunos da classe fora das aulas presenciais

362 respostas



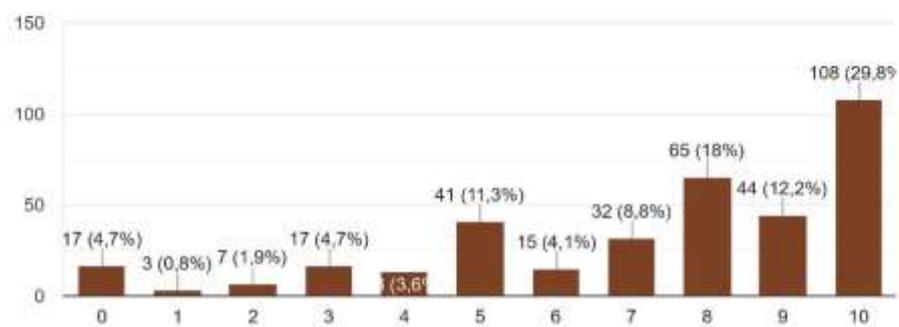
Eu indicaria a instituição de ensino para meus amigos e familiares.

362 respostas



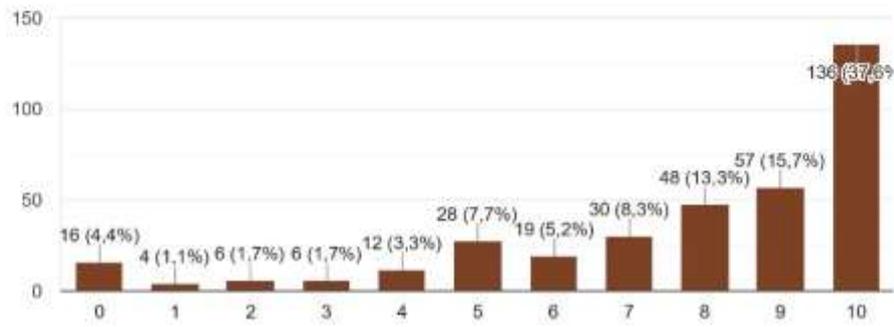
Os alunos da instituição de ensino se manifestam de forma positiva nas redes sociais.

362 respostas



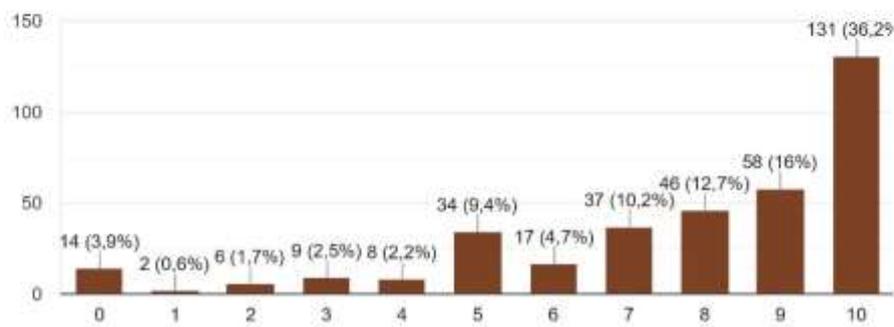
Meu relacionamento com a equipe técnica administrativa é considerado bom.

362 respostas



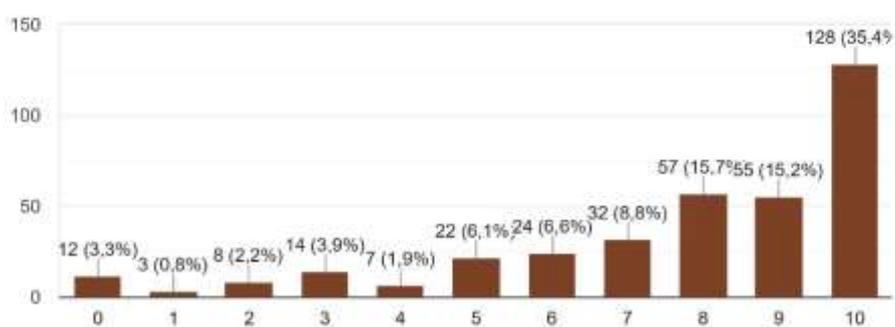
O espaço físico da instituição é agradável.

362 respostas



O ambiente tecnológico durante o curso atendeu às minhas necessidades.

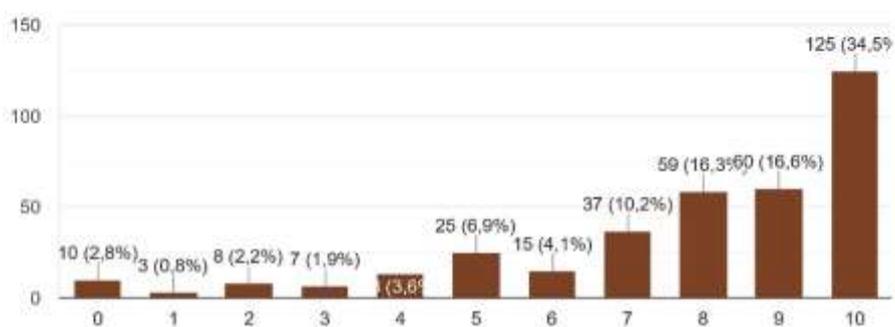
362 respostas



Qualidade Percebida

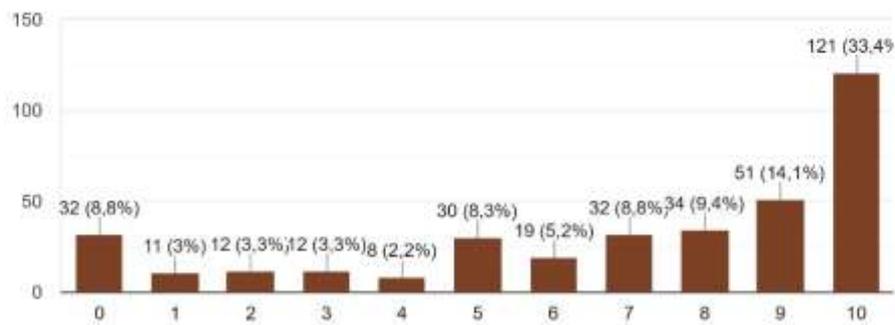
A metodologia apresentada pelo curso atendeu minhas necessidades.

362 respostas



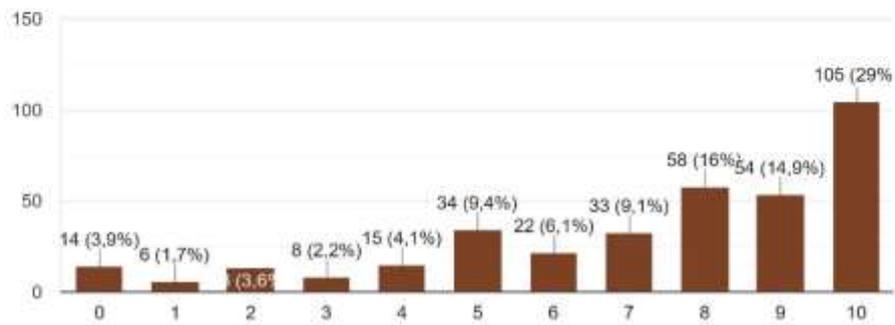
O curso incentivou as pesquisas.

362 respostas



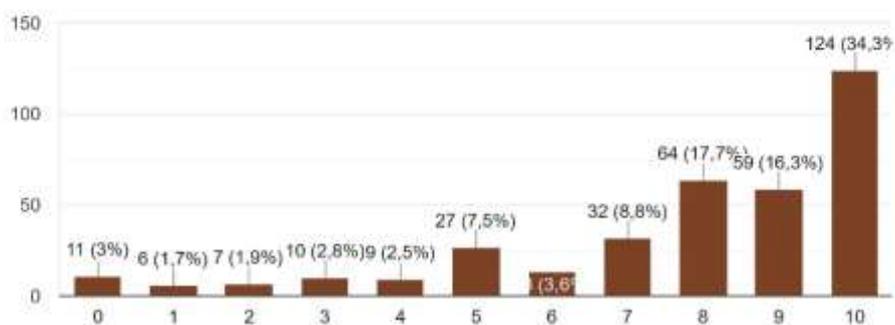
As orientações acerca dos trabalhos e pesquisas eram objetivas e de fácil entendimento.

362 respostas



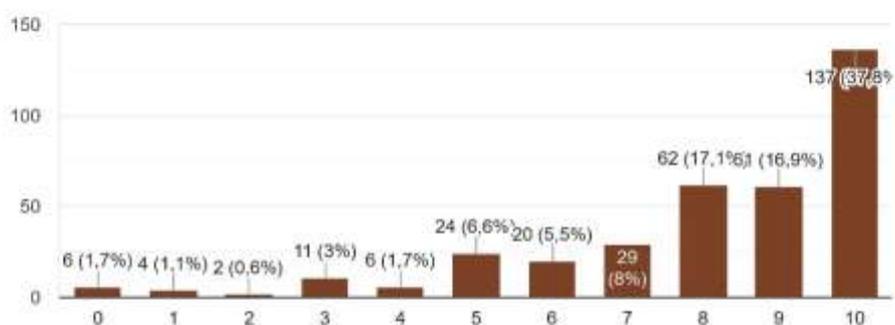
Foi possível entender a importância de cada disciplina no contexto geral do curso.

362 respostas



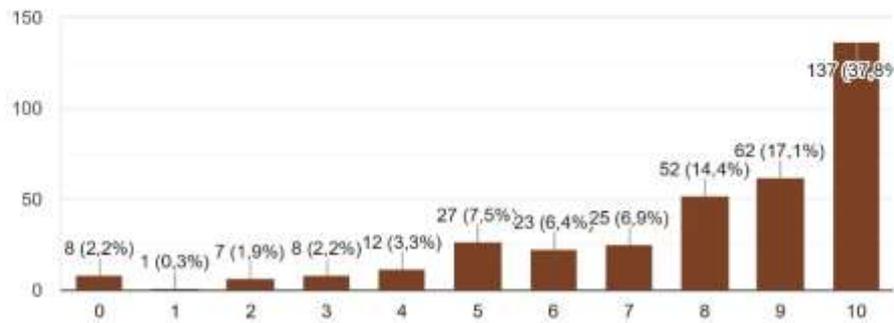
Os conteúdos ministrados nas disciplinas eram compatíveis com a carga horária.

362 respostas



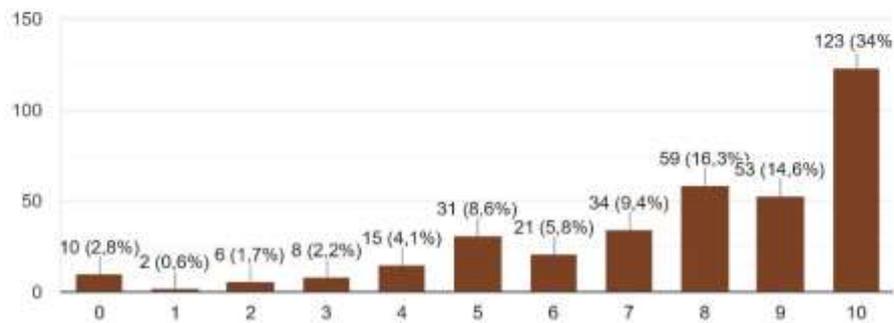
As atividades propostas foram úteis para gerar conhecimento.

362 respostas



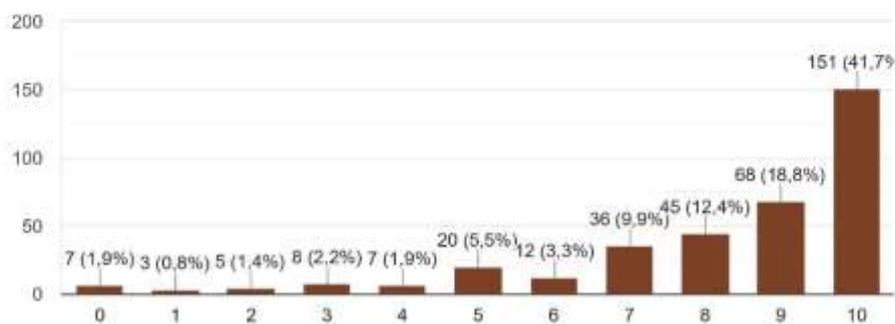
O cronograma das aulas e atividades foram suficientes para apresentar todo o conteúdo proposto.

362 respostas



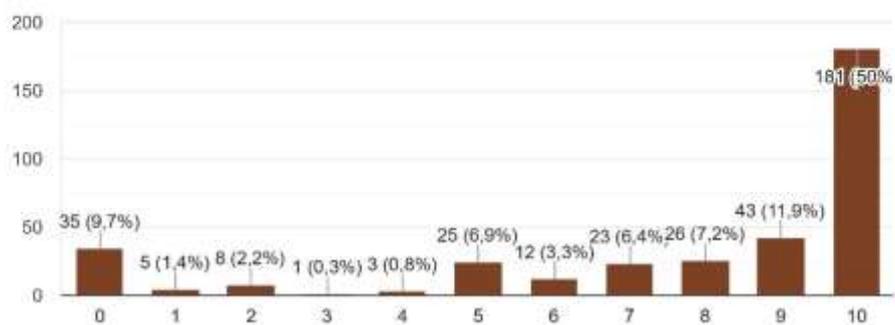
As avaliações (provas) eram compatíveis com o conteúdo ministrado.

362 respostas



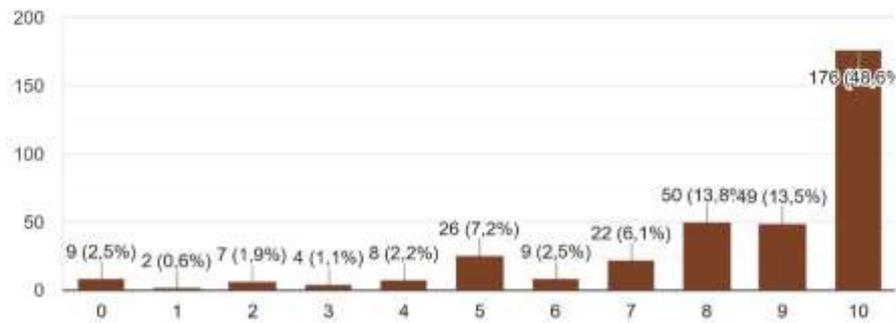
Foi utilizado um livro didático durante cada etapa do curso.

362 respostas



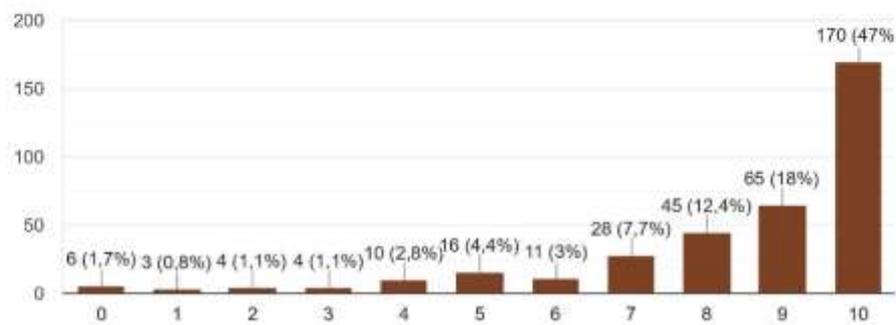
As referências bibliográficas eram atuais.

362 respostas



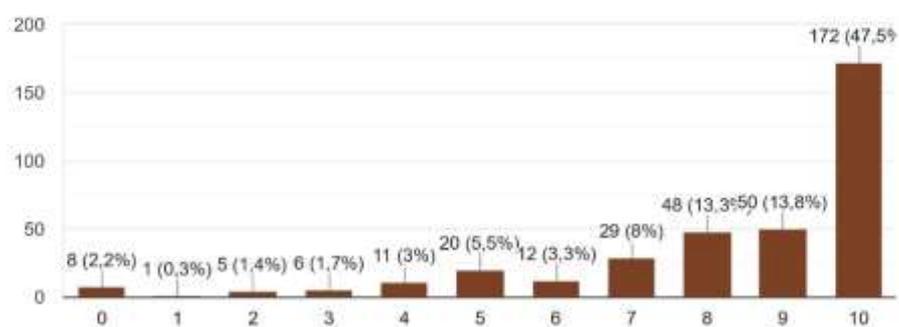
A linguagem do material didático era de fácil compreensão.

362 respostas



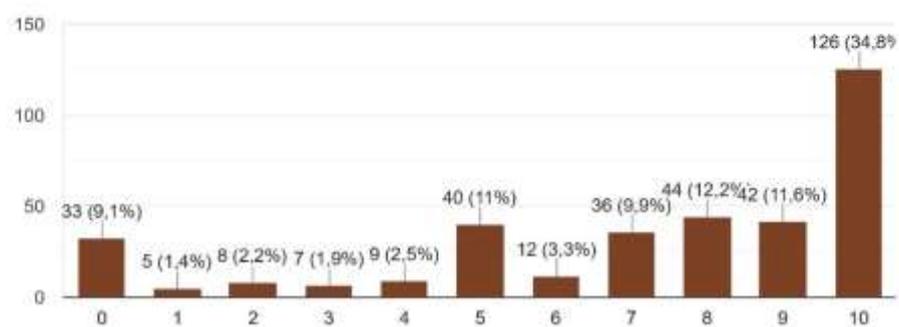
Os materiais didáticos oferecidos pelos instrutores eram de boa qualidade.

362 respostas



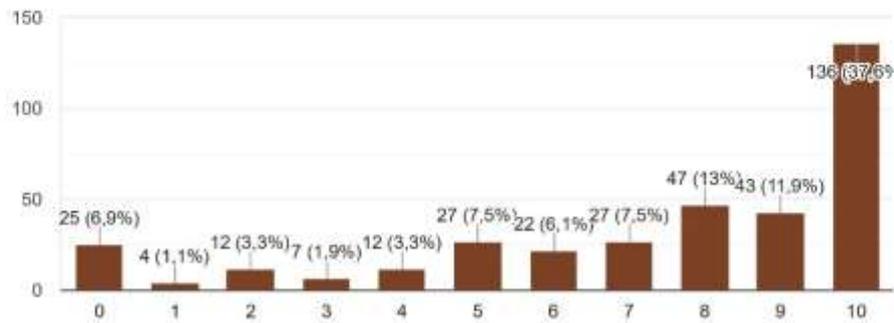
A Biblioteca do polo presencial tinha material de boa qualidade.

362 respostas



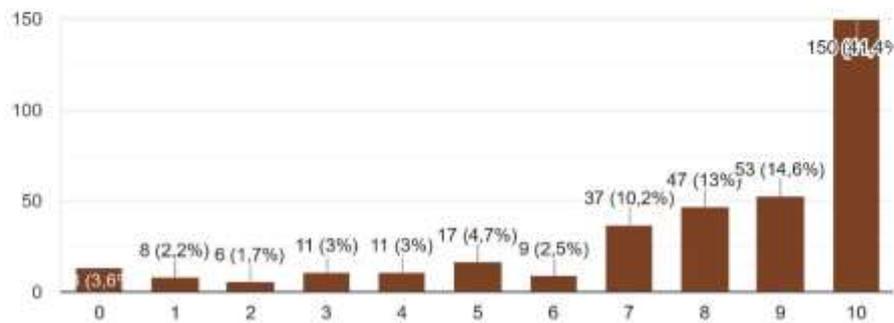
A Mideoteca ofereceu material de boa qualidade.

362 respostas



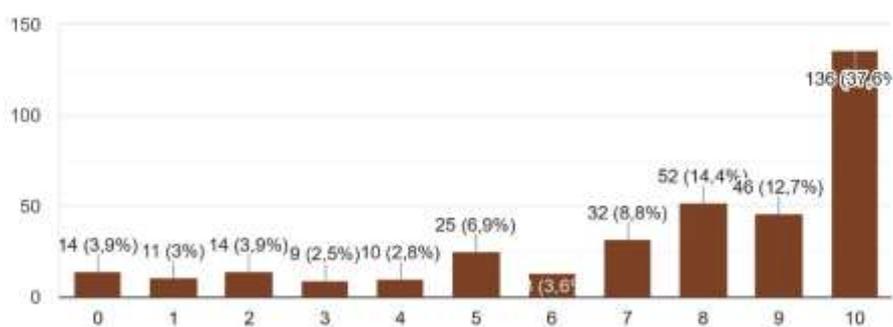
Os instrutores demonstravam conhecimento dos conteúdos apresentados.

362 respostas



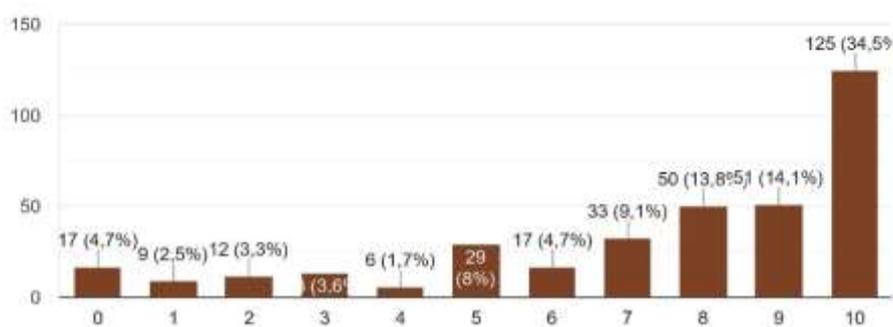
O acesso aos instrutores era fácil.

362 respostas



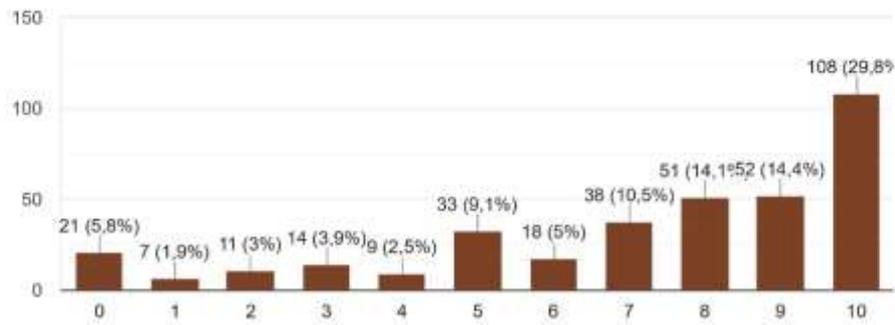
Os instrutores demonstravam-se preocupados com o auxílio ao aluno.

362 respostas



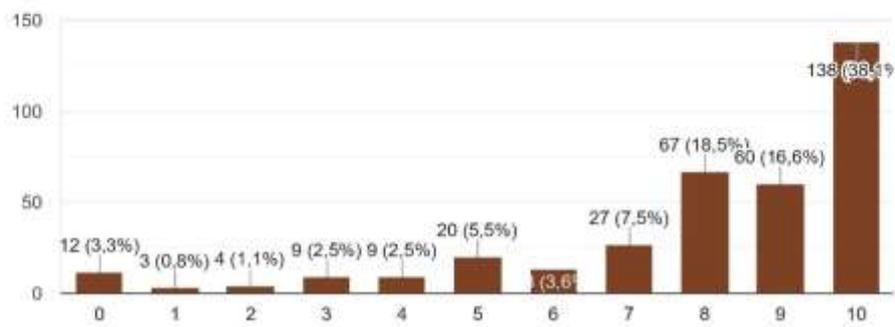
Os instrutores respondiam com rapidez aos meus questionamentos.

362 respostas



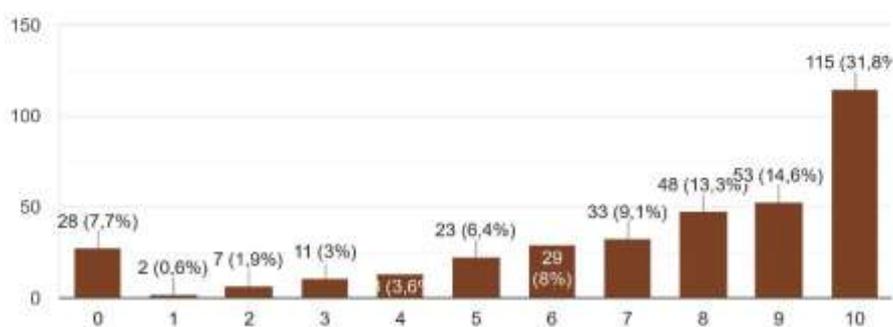
As avaliações das atividades eram feitas de forma justa.

362 respostas



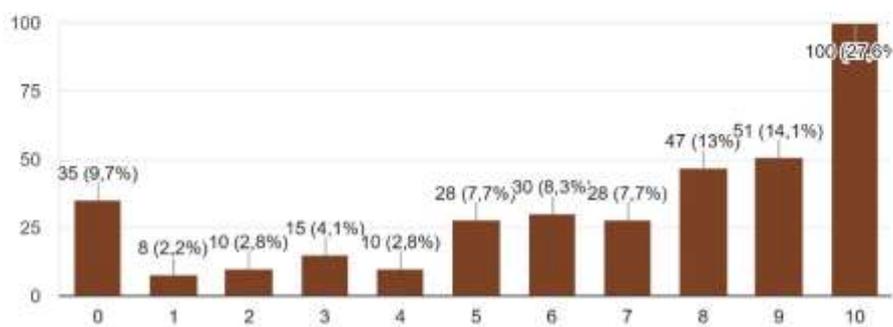
Os instrutores demonstravam a capacidade de despertar interesse nos alunos.

362 respostas



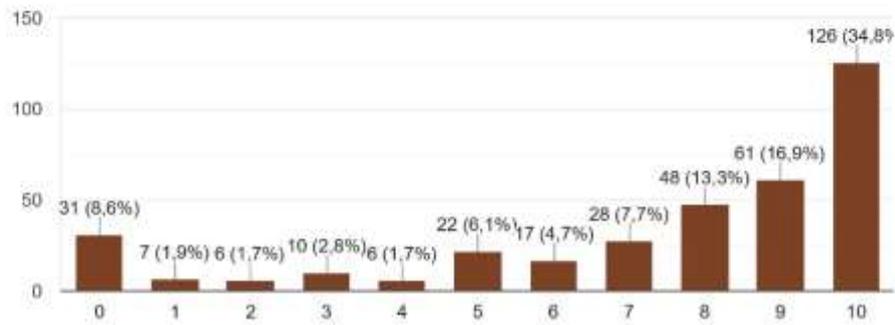
Sinto que os instrutores estimulavam a minha criatividade.

362 respostas



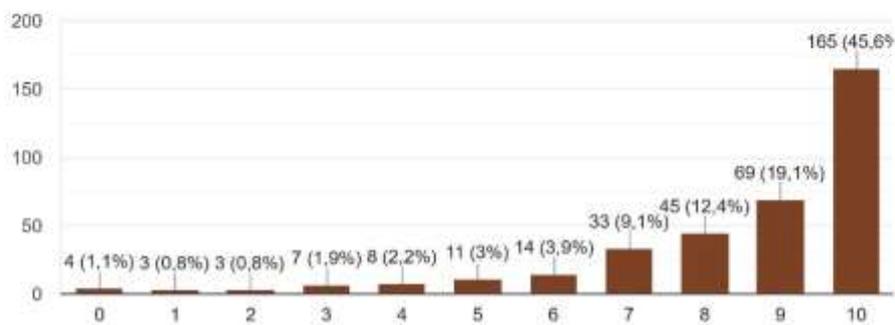
Os instrutores valorizavam a participação dos alunos nos grupos de discussão e nas atividades.

362 respostas



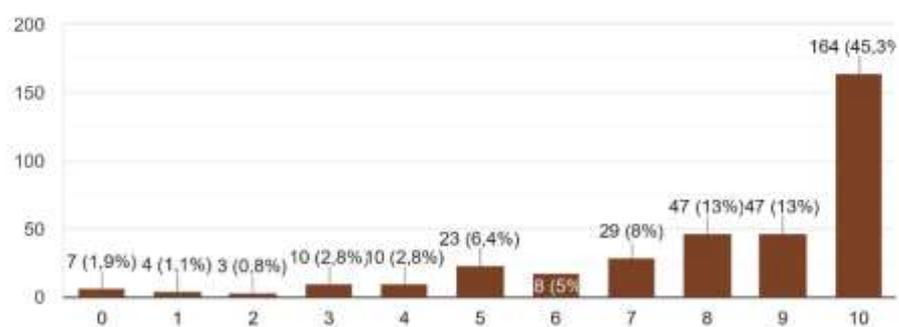
As ferramentas disponibilizadas no ambiente virtual eram de fácil acesso.

362 respostas



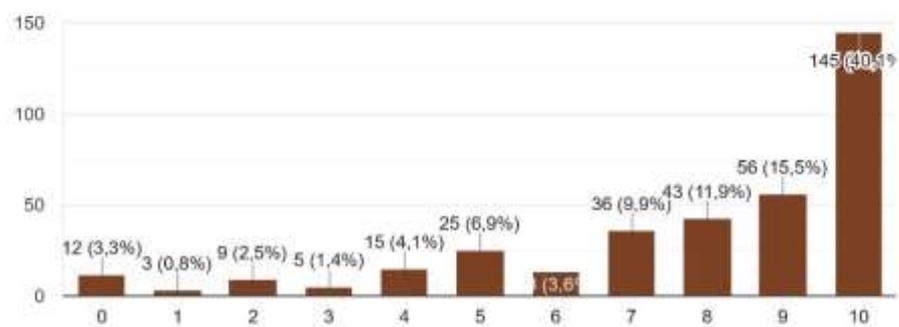
Os recursos de multimidia eram de boa qualidade.

362 respostas



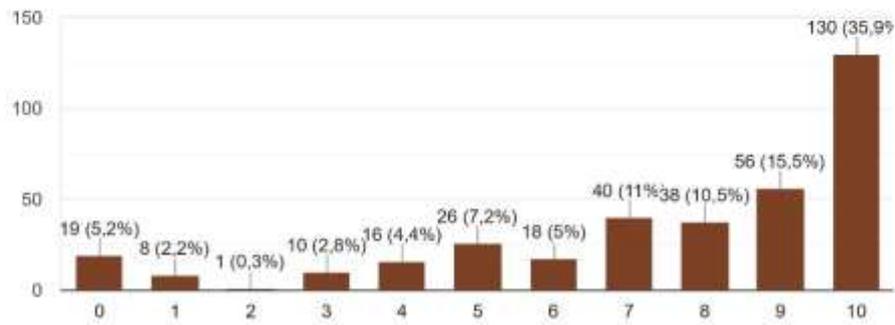
As instalações do polo presencial tinham estrutura para atender minhas necessidades.

362 respostas



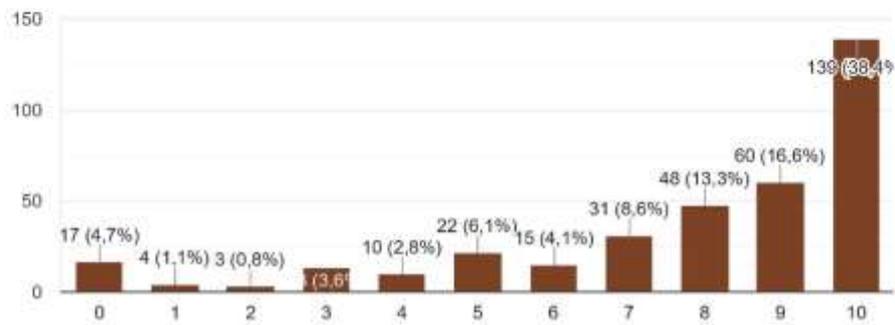
Quando necessário tive apoio do suporte técnico.

362 respostas



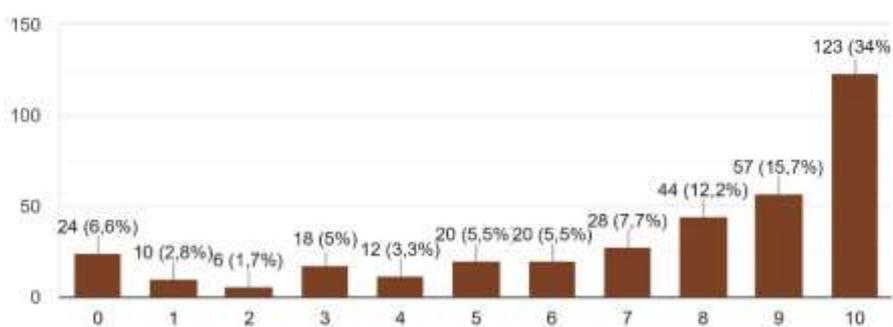
Quando necessário tive atendimento de qualidade pelo pessoal do administrativo.

362 respostas



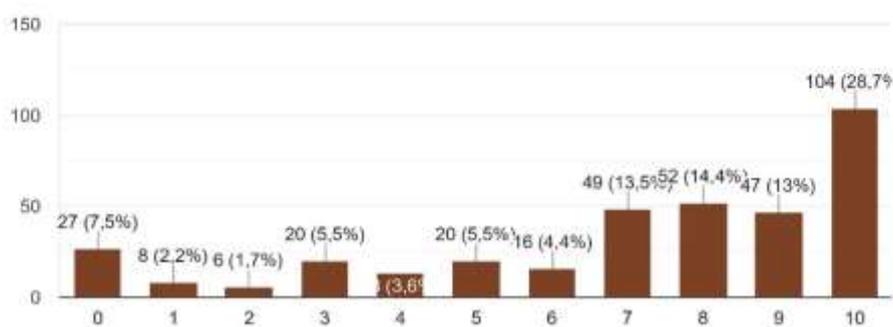
A coordenação do curso demonstrou atenção aos alunos.

362 respostas



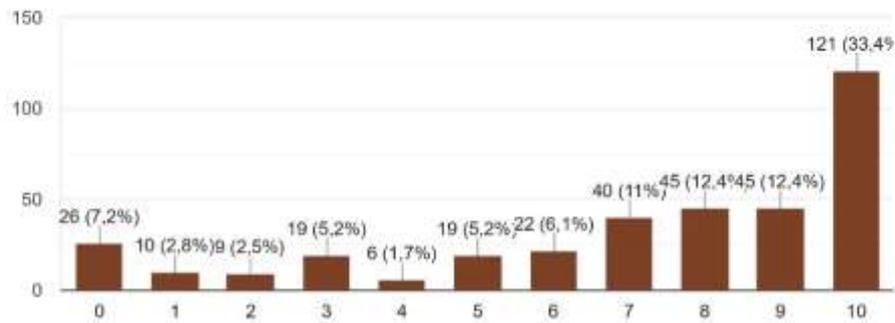
A coordenação atendeu às solicitações dos alunos com agilidade.

362 respostas



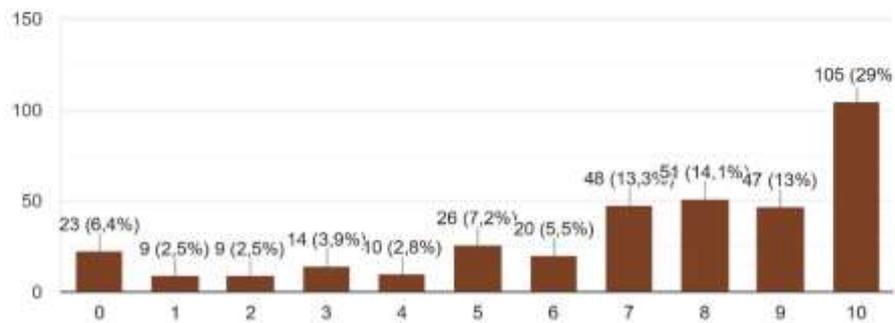
A coordenação demonstrou-se acessível aos alunos.

362 respostas



O tempo de resposta da coordenação aos questionamentos levantados pelos alunos foi dentro do prazo estabelecido.

362 respostas

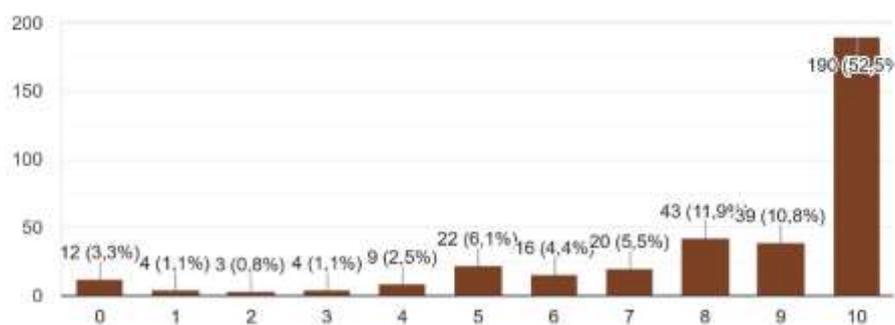


Satisfação



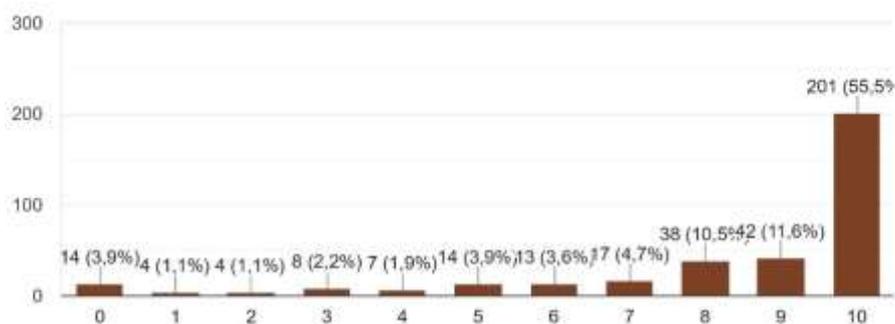
Estudar a distância é uma boa opção de aprendizagem.

362 respostas



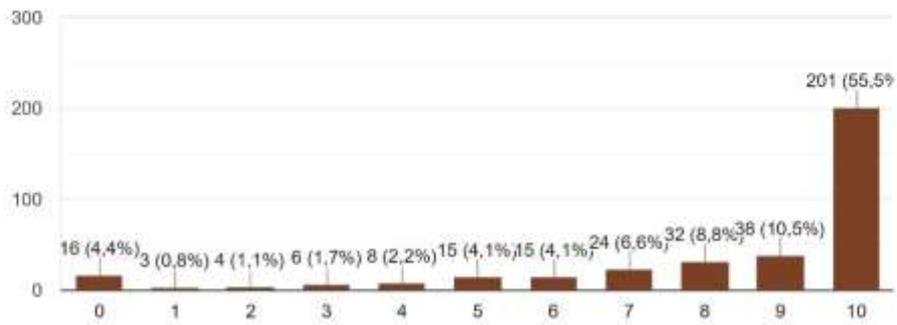
Estou satisfeito com minha decisão de estudar a distância.

362 respostas



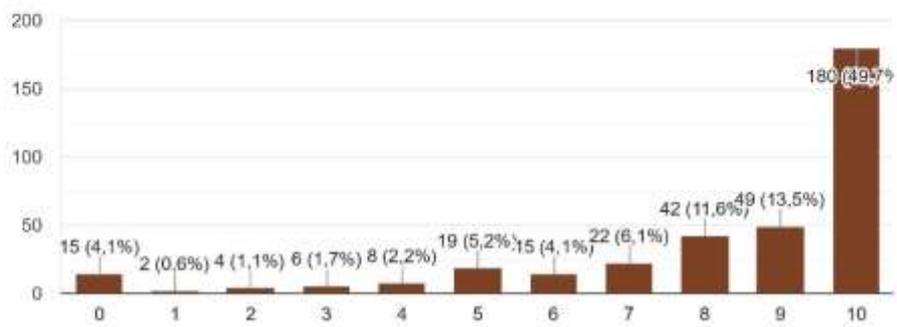
Acertei ao fazer o curso a distância.

362 respostas



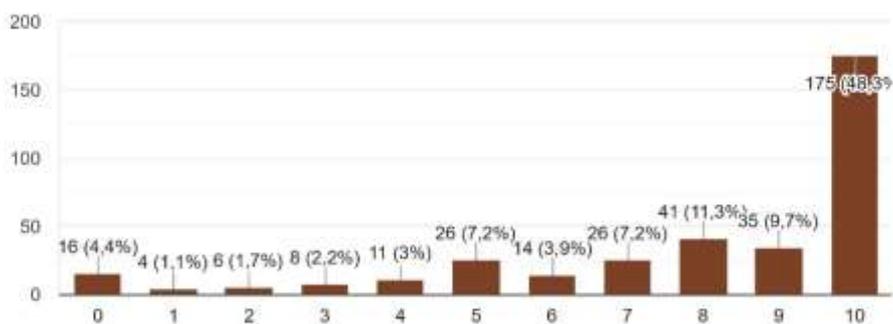
Minha experiência em estudar a distância foi agradável.

362 respostas



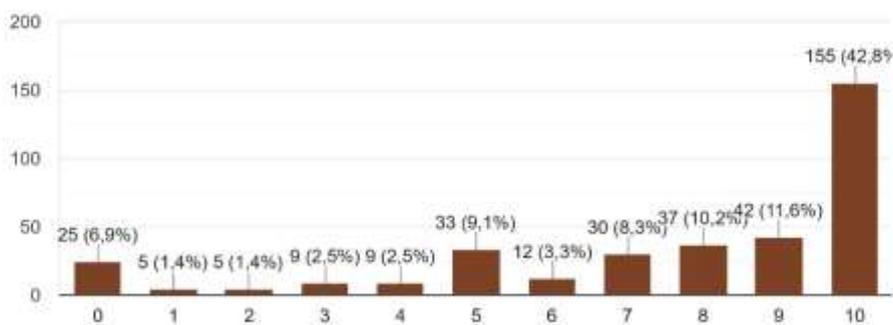
O curso a distância atendeu minhas expectativas.

362 respostas



O aprendizado obtido no curso a distância possibilitou meu acesso ao mercado de trabalho.

362 respostas



APÊNDICE D – Quadro completo das IES dos egressos respondentes

Associação Internacional de Educação Continuada - AIEC	Faculdade São Luís
Centro Universitário Augusto Mota - UNISUAM	Faculdades Metropolitanas Unidas - FMU
Centro Universitário Internacional - UNINTER	Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro CEDERJ
Centro Universitário Senac	Fundação Educacional Leonardo da Vinci - UNIASSELV
Universidade de Uberaba	Fundação Getúlio Vargas - FGV
Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC	Instituto Brasileiro de Formação/UniBR
Universidade Estadual do Piauí - UESPI	Instituto Chafic de Educação Tecnológica
Universidade Estadual Paulista – UNESP	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Sul de Minas
Universidade Federal de Juiz de Fora	Instituto Federal de Pernambuco - IFPE
Universidade Federal de Mato Grosso	Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM
Centro de Ensino Lauro Pinheiro - CELP	Instituto Nacional de Educação de Surdos com polo em Lavras - INES
Centro de Ensino Superior de Maringá - UNICESUMAR	Novo Saber de Loanda
Centro Paula Souza - CPS - FATEC	Pontifícia Universidade Católica - PUC/RJ
Centro Universitário - Claretiano	Sociedade de Ensino Superior Estácio de Ribeirão Preto - UNISEB
Centro Universitário - UNIOPET	UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
Centro Universitário - UniSEB	Uni Sociesc Santa Catarina
Centro Universitário Jorge Amado - UNIJORGE	Uniasselvi
Centro Universitário Metropolitano São Paulo - UNIMESP	UNIESP
Faculdade Campos Elíseos unidade Santa fé do sul	Unifacvest – Centro Universitário
Faculdade Contábil, Atuarial e Financeira -FIPECAFI	Universidade Aberta do Brasil – UAB, com certificação da. UENP
Faculdade de Ciências Educacionais	Universidade Anhanguera
Faculdade de Pinhais	Universidade Anhanguera Uniderp
Faculdade de Tecnologia - FATEC Mogi Mirim	Universidade Anhembi Morumbi
Faculdade de Tecnologia - FATEC polo Mococa	Universidade Braz Cubas
Faculdade de Tecnologia e Ciência - FTC EAD	Universidade Cândido Mendes RJ
Faculdade de Tecnologia e Ciências	Universidade Cruzeiro do Sul
Faculdade de Venda Nova do Imigrante – FAVENI	Universidade de Araras - UNIARARAS

Faculdade Educacional da Lapa - FAEL	Universidade de Brasília - UNB
Faculdade Entre Rios do Piauí - FAERPI	Universidade de Caxias do Sul
Faculdade Integrada da Grande Fortaleza	Universidade de Franca - UNIFRAN
Universidade de Taubaté - UNITAU	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Universidade de Uberaba - UNIUBE	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO
Universidade do Estado da Bahia - UNEB – UNEAD	Universidade Federal do Piauí
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC	Universidade Federal do Vale do Jequetinhonha e Mucuri - UFFJM
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ	Universidade Federal Fluminense
Universidade Estácio de Sá – UNESA	Universidade Federal Fluminense - UFF
Universidade Estadual de Goiás - UEG	Universidade Luterana do Brasil - ULBRA
Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES	Universidade Metodista de São Paulo
Universidade Estadual de Ponta Grossa	Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES
Universidade Estadual de Ponta Grossa em parceria com a Universidade Aberta do Brasil	Universidade Metropolitana Santos - UNIMES
Universidade Estadual do Ceará	Universidade Norte do Paraná - UNOPAR
Universidade Estadual do Maranhão	Universidade Nove de Julho - UNINOVE
Universidade Estadual do Norte do Paraná	Universidade Paulista -UNIP
Universidade Estadual do Norte Fluminense UENF, através do consórcio CEDERJ	Universidade Paulista UNIP Interativa
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE	Universidade Rural de Pernambuco - UFRP
Universidade Estadual do Tocantins - UNITINS	Universidade Salgado de Oliveira
Universidade Federal da Paraíba	Universidade Santo Amaro - UNISA
Universidade Federal de Alagoas	Universidade Virtual do Estado de São Paulo - UNIVESP
Universidade Federal de Alagoas - UFAL	Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO
Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL	Unyleya
Universidade Federal de Lavras	USCS - Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS
Universidade Federal de Lavras - UFLA	
Universidade Federal De Mato Grosso	
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	
Universidade Federal de Pelotas	
Universidade Federal de Santa Catarina	
Universidade Federal de Santa Maria	
Universidade Federal de São Carlos	

Universidade Federal Do Ceará	
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	

APÊNDICE E – Tabela com as cargas fatoriais dos indicadores do modelo teórico proposto

	Conhecimento	Interação	Transparência	Experiência	Personalização	Relacionamento	Qualidade do Coordenador	Qualidade da Estrutura	Qualidade dos Instrutores	Qualidade do Material Didático	Qualidade da Metodologia	Satisfação
C_1	0.878	0.715	0.719	0.580	0.597	0.614	0.543	0.541	0.568	0.541	0.604	0.478
C_2	0.833	0.697	0.681	0.516	0.603	0.600	0.524	0.509	0.537	0.491	0.541	0.423
C_3	0.855	0.832	0.833	0.709	0.666	0.769	0.705	0.709	0.689	0.624	0.714	0.585
C_4	0.156	0.111	0.098	0.098	0.132	0.068	0.084	0.045	0.051	0.065	0.060	0.049
C_5	0.868	0.738	0.763	0.594	0.566	0.661	0.610	0.629	0.597	0.542	0.630	0.474
I_1	0.817	0.911	0.845	0.735	0.748	0.784	0.708	0.657	0.689	0.609	0.745	0.565
I_2	0.816	0.898	0.819	0.723	0.743	0.753	0.693	0.646	0.683	0.611	0.718	0.538
I_3	0.673	0.851	0.768	0.712	0.661	0.761	0.677	0.724	0.697	0.645	0.741	0.551
I_4	0.797	0.900	0.834	0.736	0.708	0.786	0.713	0.735	0.715	0.670	0.747	0.584
I_5	0.775	0.906	0.799	0.716	0.687	0.791	0.742	0.744	0.737	0.645	0.731	0.556
T_1	0.822	0.813	0.846	0.656	0.685	0.712	0.662	0.643	0.626	0.552	0.683	0.510
T_2	0.716	0.793	0.886	0.755	0.650	0.774	0.682	0.699	0.685	0.660	0.737	0.580
T_3	0.828	0.847	0.933	0.748	0.689	0.756	0.704	0.700	0.713	0.631	0.722	0.564
T_4	0.808	0.828	0.927	0.752	0.680	0.765	0.667	0.694	0.669	0.641	0.752	0.594
T_5	0.543	0.607	0.681	0.611	0.517	0.613	0.466	0.518	0.588	0.487	0.584	0.510
E_1	0.643	0.679	0.707	0.842	0.632	0.709	0.549	0.560	0.649	0.592	0.750	0.659
E_2	0.433	0.499	0.508	0.662	0.459	0.485	0.416	0.448	0.441	0.450	0.522	0.404
E_3	0.628	0.696	0.690	0.829	0.699	0.717	0.549	0.608	0.633	0.635	0.687	0.615
E_4	0.636	0.771	0.780	0.914	0.726	0.788	0.657	0.683	0.748	0.717	0.784	0.680
E_5	0.630	0.750	0.758	0.923	0.712	0.788	0.633	0.701	0.729	0.741	0.821	0.686
E_6	0.605	0.715	0.728	0.911	0.666	0.766	0.626	0.706	0.697	0.707	0.804	0.654
E_7	0.641	0.752	0.752	0.931	0.743	0.792	0.635	0.686	0.737	0.714	0.837	0.728
P_1	0.560	0.623	0.612	0.735	0.691	0.669	0.486	0.637	0.601	0.639	0.659	0.615
P_2	0.581	0.657	0.618	0.615	0.845	0.615	0.551	0.540	0.568	0.489	0.612	0.491
P_3	0.630	0.686	0.636	0.620	0.898	0.680	0.562	0.578	0.598	0.558	0.631	0.493
P_4	0.589	0.677	0.637	0.603	0.892	0.663	0.539	0.539	0.576	0.538	0.620	0.500
R_1	0.531	0.617	0.575	0.602	0.561	0.712	0.522	0.589	0.551	0.545	0.607	0.442
R_2	0.654	0.768	0.724	0.736	0.701	0.841	0.656	0.686	0.785	0.668	0.781	0.625
R_3	0.400	0.439	0.445	0.450	0.504	0.594	0.407	0.408	0.468	0.428	0.428	0.378
R_4	0.733	0.807	0.818	0.827	0.711	0.877	0.699	0.729	0.763	0.687	0.804	0.705
R_5	0.695	0.753	0.750	0.729	0.675	0.842	0.680	0.702	0.714	0.640	0.719	0.613
R_6	0.637	0.710	0.673	0.629	0.606	0.786	0.683	0.698	0.637	0.602	0.671	0.541
R_7	0.549	0.622	0.613	0.609	0.562	0.784	0.616	0.745	0.654	0.676	0.657	0.475
R_8	0.594	0.672	0.647	0.657	0.627	0.819	0.643	0.751	0.692	0.703	0.708	0.525
QC_1	0.683	0.779	0.740	0.680	0.636	0.788	0.968	0.764	0.775	0.676	0.702	0.517
QC_2	0.691	0.790	0.736	0.662	0.639	0.778	0.977	0.777	0.784	0.692	0.687	0.496
QC_3	0.659	0.749	0.710	0.644	0.609	0.751	0.981	0.759	0.753	0.664	0.671	0.480
QC_4	0.671	0.750	0.712	0.647	0.609	0.739	0.957	0.761	0.736	0.656	0.678	0.481
QE_1	0.464	0.567	0.565	0.597	0.537	0.650	0.570	0.816	0.663	0.682	0.643	0.491
QE_2	0.585	0.665	0.636	0.658	0.635	0.723	0.629	0.886	0.731	0.733	0.717	0.536
QE_3	0.534	0.577	0.566	0.547	0.495	0.676	0.570	0.811	0.650	0.667	0.633	0.428
QE_4	0.690	0.748	0.733	0.669	0.624	0.780	0.765	0.872	0.766	0.678	0.733	0.521
QE_5	0.633	0.712	0.674	0.591	0.594	0.727	0.757	0.798	0.672	0.597	0.630	0.465
QL_1	0.525	0.634	0.629	0.653	0.560	0.707	0.652	0.743	0.849	0.732	0.706	0.517
QL_2	0.643	0.693	0.658	0.669	0.598	0.744	0.729	0.754	0.890	0.708	0.704	0.565
QL_3	0.617	0.683	0.656	0.655	0.595	0.747	0.702	0.747	0.914	0.687	0.690	0.550
QL_4	0.638	0.693	0.647	0.650	0.607	0.740	0.716	0.730	0.888	0.666	0.679	0.570
QL_5	0.560	0.647	0.633	0.657	0.581	0.690	0.651	0.754	0.775	0.690	0.740	0.506
QL_6	0.641	0.733	0.722	0.750	0.669	0.786	0.702	0.719	0.934	0.712	0.754	0.632
QL_7	0.644	0.739	0.728	0.732	0.688	0.763	0.699	0.704	0.898	0.683	0.732	0.630
QL_8	0.641	0.731	0.706	0.698	0.669	0.781	0.685	0.730	0.898	0.690	0.702	0.613
MD_1	0.438	0.457	0.423	0.452	0.419	0.506	0.491	0.486	0.490	0.687	0.454	0.422
MD_2	0.567	0.640	0.608	0.681	0.534	0.681	0.608	0.693	0.648	0.825	0.697	0.528
MD_3	0.493	0.560	0.506	0.572	0.502	0.593	0.485	0.647	0.623	0.812	0.645	0.482
MD_4	0.538	0.626	0.625	0.725	0.611	0.696	0.612	0.693	0.715	0.893	0.753	0.631
MD_5	0.483	0.526	0.552	0.578	0.539	0.635	0.533	0.623	0.630	0.756	0.577	0.502
MD_6	0.545	0.578	0.586	0.607	0.588	0.666	0.582	0.678	0.656	0.806	0.604	0.512
QM_1	0.722	0.801	0.763	0.840	0.722	0.819	0.639	0.727	0.743	0.704	0.882	0.706
QM_2	0.624	0.698	0.699	0.741	0.692	0.732	0.608	0.613	0.667	0.652	0.833	0.663
QM_3	0.622	0.733	0.699	0.691	0.715	0.721	0.634	0.691	0.727	0.643	0.836	0.619
QM_4	0.623	0.734	0.716	0.793	0.679	0.787	0.631	0.704	0.720	0.676	0.900	0.700
QM_5	0.613	0.684	0.695	0.728	0.607	0.729	0.565	0.705	0.646	0.658	0.860	0.602
QM_6	0.642	0.729	0.716	0.833	0.707	0.796	0.641	0.713	0.741	0.734	0.912	0.708
QM_7	0.564	0.646	0.654	0.671	0.560	0.663	0.546	0.690	0.670	0.648	0.830	0.607
QM_8	0.571	0.625	0.629	0.659	0.521	0.685	0.578	0.673	0.639	0.687	0.813	0.551
S_1	0.395	0.438	0.460	0.556	0.492	0.527	0.524	0.423	0.486	0.492	0.588	0.877
S_2	0.466	0.522	0.528	0.639	0.547	0.595	0.391	0.493	0.549	0.531	0.652	0.941
S_3	0.473	0.511	0.536	0.630	0.534	0.594	0.400	0.496	0.546	0.534	0.649	0.943
S_4	0.565	0.619	0.622	0.689	0.598	0.672	0.475	0.559	0.618	0.610	0.719	0.943
S_5	0.605	0.665	0.667	0.766	0.646	0.717	0.574	0.610	0.673	0.662	0.764	0.930
S_6	0.532	0.564	0.592	0.668	0.556	0.595	0.524	0.529	0.594	0.615	0.642	0.744

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE MUNICIPAL
DE SÃO CAETANO DO SUL -



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Cocriação de Valor no Ensino a Distância (EaD): um estudo da sua influência sobre a qualidade percebida e satisfação segundo a percepção dos egressos

Pesquisador: ANTONIO APARECIDO DE CARVALHO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 13082319.9.0000.5510

Instituição Proponente: Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.324.968

Apresentação do Projeto:

Pesquisa de doutorado em Administração. A presente pesquisa versa sobre a cocriação de valor no ensino a distância e a influência que esta exerce sobre a qualidade percebida e satisfação segundo a percepção dos egressos. A revisão da literatura traz os conceitos e evolução do emprego do termo cocriação de valor, aborda também o crescimento do ensino a distância no Brasil, traz a relação entre o ensino a distância e qualidade percebida e a satisfação dos discentes de cursos na modalidade EaD. O problema central que a pesquisa busca responder é: Qual a influência da cocriação de valor no Ensino a Distância sobre a qualidade percebida e satisfação segundo a percepção dos egressos de cursos de graduação? O objetivo principal da pesquisa será: Identificar a influência da cocriação de valor no Ensino a Distância sobre a qualidade percebida e a satisfação segundo a percepção dos egressos de cursos de graduação. Trata-se de uma pesquisa quantitativa, que fará uso de um questionário com perguntas com o uso da escala tipo Likert de sete pontos, os 400 sujeitos da pesquisa serão egressos de cursos de graduação na modalidade EaD. A análise dos dados fará uso da modelagem de equações estruturais. Metodologia de Análise de Dados: Pesquisa qualitativa exploratória na 1a. fase para levantamento dos dados secundários.

Pesquisa quantitativa descritiva na 2a. fase com levantamento de dados primários, o questionário será

Endereço: Rua Santo Antonio, 50

Bairro: Centro

CEP: 09.521-160

UF: SP

Município: SAO CAETANO DO SUL

Telefone: (11)4239-3200

Fax: (11)4221-9888

E-mail: cep.uscs@uscs.edu.br

UNIVERSIDADE MUNICIPAL
DE SÃO CAETANO DO SUL -



Continuação do Parecer: 3.324.968

inserido nas redes sociais aos egressos de curso superior na modalidade a distância.

Análise de dados, estatística de frequência e análise multivariada de dados com a modelagem de equações estruturais.

Desfecho Primário:

Verificação que os egressos de curso superior na modalidade à distância compreender o que é a cocriação de valor.

Desfecho Secundário:

Verificar que os alunos são participantes no processo cocriativo e que este processo gera qualidade percebida e conseqüentemente satisfação do egresso oriundo da educação à distância.

Objetivo da Pesquisa:

Face ao exposto, o problema de pesquisa sugerido é o seguinte:

Qual a influência da cocriação de valor no Ensino a Distância sobre a qualidade percebida e satisfação segundo a percepção dos egressos de cursos de graduação?

O objetivo principal da pesquisa será: Identificar a influência da cocriação de valor no Ensino a Distância sobre a qualidade percebida e a satisfação segundo a percepção dos egressos de cursos de graduação.

Os objetivos específicos serão:

- Identificar como se dá o processo de cocriação de valor no ensino na modalidade a distância nas redes de EAD pesquisadas;
- Verificar como se sente o egresso de cursos de graduação na modalidade EaD acerca do processo de cocriação de valor;
- Verificar a relação da qualidade percebida na satisfação dos egressos

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos previstos serão mínimos em participar da pesquisa podem ser em relação a eventual desconforto ou constrangimento gerados pelas perguntas que serão realizadas. Para diminuir essa possibilidade de risco de desconforto ou constrangimento, orientamos que você responda apenas as questões que se sinta confortável, podendo inclusive, deixar de responder a uma pergunta ou desistir de sua participação, sem qualquer prejuízo ou consequência.

Benefícios:

Compreender que o aluno é peça fundamental no processo de cocriação de valor no ensino a distância.

Endereço: Rua Santo Antonio, 50
Bairro: Centro CEP: 09.521-160
UF: SP Município: SAO CAETANO DO SUL
Telefone: (11)4238-3200 Fax: (11)4221-9888 E-mail: cep.uscs@uscs.edu.br

Continuação do Parecer: 3.324.968

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa bem desenhada metodologicamente, envolvendo 400 sujeitos de pesquisa e que terá dados quanti e qualitativos mediante aplicação de questionário e egressos de cursos de EAD.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados

Recomendações:

Sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Autor atendeu a todas as sugestões de alteração emitidas na primeira avaliação

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1348925.pdf	07/05/2019 22:13:40		Aceito
Outros	Pendencias.docx	07/05/2019 22:13:10	ANTONIO APARECIDO DE CARVALHO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	07/05/2019 22:02:13	ANTONIO APARECIDO DE CARVALHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	07/05/2019 22:01:09	ANTONIO APARECIDO DE CARVALHO	Aceito
Folha de Rosto	Plataforma.pdf	03/05/2019 18:05:14	ANTONIO APARECIDO DE CARVALHO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Santo Antonio, 50
 Bairro: Centro CEP: 09.521-160
 UF: SP Município: SAO CAETANO DO SUL
 Telefone: (11)4239-3200 Fax: (11)4221-9888 E-mail: cep.uscs@uscs.edu.br

UNIVERSIDADE MUNICIPAL
DE SÃO CAETANO DO SUL -



Continuação do Parecer: 3.324.968

SAO CAETANO DO SUL, 14 de Maio de 2019

Assinado por:
celi de paula silva
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Santo Antonio, 50
Bairro: Centro CEP: 09.521-160
UF: SP Município: SAO CAETANO DO SUL
Telefone: (11)4239-3200 Fax: (11)4221-9888 E-mail: cep.uscs@uscs.edu.br

ANEXO B – Portaria Nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019

Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância – EAD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior – IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, inciso II, da Constituição, e considerando o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, e no Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, resolve:

Art. 1º Esta Portaria dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância – EAD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior – IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino, com observância da legislação educacional em vigor.

Parágrafo único. O disposto no caput não se aplica aos cursos de Medicina.

Art. 2º As IES poderão introduzir a oferta de carga horária na modalidade de EAD na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, até o limite de 40% da carga horária total do curso.

1º O Projeto Pedagógico do Curso – PPC deve apresentar claramente, na matriz curricular, o percentual de carga horária a distância e indicar as metodologias a serem utilizadas, no momento do protocolo dos pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso.

2º A introdução de carga horária a distância em cursos presenciais fica condicionada à observância das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação Superior, definidas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, quando houver.

3º As atividades extracurriculares que utilizarem metodologias EAD serão consideradas para fins de cômputo do limite de 40% de que trata o caput.

4º Os processos de pedidos de autorização de cursos ofertados por IES não credenciada para EAD, em que houver previsão de introdução de carga horária a distância, não serão dispensados de avaliação externa in loco.

5º As universidades e os centros universitários, nos limites de sua autonomia, observado o disposto no art. 41 do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, devem registrar o percentual de oferta de carga horária a distância no momento da informação de criação de seus cursos à Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação – SERES-MEC.

6º A introdução opcional de carga horária na modalidade de EAD prevista no caput não desobriga a IES do cumprimento do disposto no art. 47 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em cada curso de graduação.

Art. 3º Todas as atividades presenciais pedagógicas do curso que ofertar carga horária na modalidade de EAD devem ser realizadas exclusivamente no endereço de oferta desse curso, conforme ato autorizativo.

Art. 4º A oferta de carga horária a distância em cursos presenciais deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC para a realização dos objetivos pedagógicos, material didático específico bem como para a mediação de docentes, tutores e profissionais da educação com formação e qualificação em nível compatível com o previsto no PPC e no plano de ensino da disciplina.

Parágrafo único. O PPC deverá detalhar a forma de integralização da carga horária das disciplinas ofertadas parcial ou integralmente a distância, e o plano de ensino da disciplina deverá descrever as atividades realizadas.

Art. 5º A oferta de carga horária na modalidade de EaD em cursos presenciais deve ser amplamente informada aos estudantes matriculados no curso no período letivo anterior à sua oferta e divulgada nos processos seletivos, sendo identificados, de maneira objetiva, os conteúdos, as disciplinas, as metodologias e as formas de avaliação.

Parágrafo único. Para os cursos em funcionamento, a introdução de carga horária a distância deve ocorrer em período letivo posterior à alteração do PPC.

Art. 6º As IES devem informar no cadastro e-MEC a oferta de carga horária a distância para os cursos presenciais que venham a ser autorizados e aqueles já em funcionamento, cujo o projeto pedagógico contemple os termos dispostos nesta Portaria.

Art. 7º Na fase de Parecer Final dos processos de autorização de cursos presenciais, a possibilidade da oferta de carga horária a distância, até o limite de 40% da carga horária total do curso, além dos critérios estabelecidos pela Portaria Normativa MEC nº 20, de 21 de dezembro de 2017, está sujeita à obtenção, pelo curso, de conceito igual ou superior a três em todos os indicadores a seguir:

I – Metodologia;

II – Atividades de tutoria;

III – Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA; e

IV – Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC.

1º O não atendimento ao critério definido neste artigo ensejará o indeferimento do pedido de autorização do curso.

2º Não serão permitidas alterações no PPC do curso, no âmbito do processo regulatório, após a realização da avaliação in loco.

Art. 8º Na fase de Parecer Final dos processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos presenciais, será analisada a possibilidade de manutenção da oferta de carga horária a distância, até o limite de 40% da carga horária total do curso, se, além de atendidos os critérios estabelecidos pela Portaria Normativa MEC nº 20, de 2017, o curso obtiver conceito igual ou superior a três em todos os indicadores a seguir:

I – Metodologia;

II – Atividades de tutoria;

III – Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA; e

IV – Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC.

Parágrafo único. Nos casos em que não forem atendidos os critérios definidos neste artigo, caberá a aplicação dos procedimentos previstos pelos arts. 52 e seguintes do Decreto nº 9.235, de 2017.

Art. 9º A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior disponibilizará em até sessenta dias as funcionalidades do Sistema e-MEC necessárias para a implementação das disposições previstas nesta Portaria.

Parágrafo único. Após a criação das funcionalidades no Sistema e-MEC, os processos de cursos presenciais em que houver previsão de introdução de carga horária a distância, protocolados anteriormente à publicação desta Portaria, terão tramitação prioritária.

Art. 10. Fica revogada a Portaria MEC nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018.

Art. 11. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ABRAHAM WEINTRAUB

ANEXO C – Portaria Nº 275, de 18 de dezembro de 2018**DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO**

Publicado em: 20/12/2018 | Edição: 244 | Seção: 1 | Página: 126

Órgão: Ministério da Educação/Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Gabinete**PORTARIA Nº 275, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018**

Dispõe sobre os programas de pós-graduação stricto sensu na modalidade a distância

O PRESIDENTE SUBSTITUTO DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, no uso das atribuições que lhe foram conferidas, tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017, no Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 e na Resolução CNE/CES nº 7, de 11 de dezembro de 2017,

CONSIDERANDO o constante dos autos do processo nº 23038.021381/2017-95, resolve:

Art.1º Regular os programas de pós-graduação stricto sensu na modalidade a distância.

CAPÍTULO I**DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 2º Um programa de pós-graduação é composto por no máximo dois cursos, sendo um em nível de mestrado e outro em nível de doutorado, podendo serem ofertados nas modalidades presencial ou a distância de acordo com as normas vigentes.

Art. 3º Os cursos de pós-graduação na modalidade a distância seguirão as normas vigentes aplicáveis a todos os programas de pós-graduação stricto sensu, atendendo também às especificidades desta Portaria e de outros regulamentos próprios.

Art. 4º Os cursos de pós-graduação stricto sensu na modalidade a distância poderão se estruturar pedagogicamente em níveis de mestrado ou doutorado, acadêmicos ou profissionais.

Art. 5º Os títulos de mestres e de doutores obtidos nos cursos a distância avaliados positivamente pela CAPES, reconhecidos pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, CNE/CES, e homologados pelo Ministro da Educação, terão validade nacional.

Art. 6º A oferta de disciplinas esparsas a distância não caracteriza, per se, os cursos como a distância, pois as instituições de ensino podem introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos presenciais reconhecidos, a

oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base na Lei nº 9.394, de 1.996, e na Portaria MEC nº 1.134, de 10 de outubro de 2016, no que couber.

Art. 7º Na oferta de cursos *stricto sensu*, por meio da educação a distância, devem ser obrigatoriamente realizados de forma presencial:

I - estágios obrigatórios, seminários integrativos, práticas profissionais e avaliações presenciais, em conformidade com o projeto pedagógico e previstos nos respectivos regulamentos;

II - pesquisas de campo, quando se aplicar; e

III - atividades relacionadas a laboratórios, quando se aplicar.

Art. 8º As atividades presenciais previstas no projeto dos cursos poderão ser realizadas na sede da(s) instituição(ões), em ambiente profissional ou em polos de educação a distância, que deverão ser regularmente constituídos e deverão acompanhar a proposta atendendo aos requisitos da organização da pesquisa adotada pela instituição.

Parágrafo único. A criação de polo de educação a distância, para curso *stricto sensu*, regulada por esta Portaria, de competência da instituição de ensino já credenciada para a oferta nesta modalidade, fica condicionada a autorização da Capes através de instrumento específico.

Art 9º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos a distância obedecerão às mesmas regras e exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecidas na Resolução CES/CNE nº 7, de 2017, dependendo necessariamente de avaliação prévia da Capes.

CAPÍTULO II

DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR QUE OFERECERÃO CURSOS A DISTÂNCIA

Art. 10. Para a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade a distância, as Instituições de Ensino Superior - IES deverão, necessariamente, ser credenciadas junto ao MEC para a oferta de cursos a distância, atendendo ao disposto no Decreto nº 9.057, de 2017.

Art. 11. O regulamento do programa que possua curso a distância na modalidade *stricto sensu*, deverá abranger, obrigatoriamente, e sem prejuízo de outros que possam ser incluídos, os seguintes capítulos:

I - da infraestrutura compatível com a oferta de EaD;

II - da estrutura curricular do programa;

III - dos critérios de credenciamento e descredenciamento de docentes do programa;

IV - das estratégias para evitar fraudes nas avaliações; e

V - dos critérios para manutenção da qualidade do programa.

§1º No caso das instituições que tenham polos, o regulamento deverá necessariamente incluir também os seguintes capítulos:

I - da infraestrutura na sede e nos polos; e

II - do funcionamento dos polos.

§2º O regulamento deverá ser aprovado e assinado pela respectiva instância deliberativa da IES, submetido junto com a proposta de curso novo, e mantido atualizado na Plataforma Sucupira durante todo o funcionamento do programa.

§3º O regulamento deverá dispor sobre a emissão de diplomas, que será feita necessariamente pela IES ou, no caso de formas associativas, pelas diferentes instituições.

CAPÍTULO III

DA SUBMISSÃO DE PROPOSTA DE CURSOS NOVOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Art. 12. A análise das propostas de cursos novos de mestrado e de doutorado a distância será realizada pela CAPES, por meio de comissões de avaliação próprias, necessariamente, com a participação de especialistas em educação a distância, utilizando fichas de avaliação específicas, com fins de garantir os parâmetros de qualidade.

Art. 13. Instituições não credenciadas para oferta de educação a distância junto ao MEC terão suas propostas de cursos novos automaticamente indeferidas e não seguirão para análise de mérito.

Art. 14. É permitida a submissão para a Avaliação de Propostas de Cursos Novos (APCN) através de propostas individuais ou em formas associativas, desde que a instituição proponente seja credenciada para a oferta de educação a distância, e com Índice Geral de Cursos (IGC) igual ou superior a 4 (quatro), no caso das instituições de ensino.

§1º Instituições de Ensino Superior com IGC 3 poderão submeter propostas de cursos novos, desde que já tenham uma estrutura de pós-graduação stricto sensu, bem como a presença desta em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

§2º Nos casos em que não se aplica o uso do IGC, a proponente deverá possuir, no mínimo, um curso de pós-graduação stricto sensu reconhecido pelo MEC na mesma área de avaliação.

Art. 15. No caso dos programas em formas associativas, a diplomação dos estudantes poderá ser realizada pela Instituição Coordenadora ou pelas Instituições Associadas, desde que credenciadas em Educação a Distância pelo MEC e nos termos do art. 14, parágrafos 1º e 2º.

Art. 16. As propostas de cursos novos de mestrado e de doutorado a distância serão apresentadas à CAPES de acordo com as orientações e os prazos definidos no calendário da Diretoria de Avaliação (DAV).

Art. 17. As orientações específicas para a elaboração das propostas de cursos novos serão explicitadas nos documentos orientadores de cada Área de Avaliação.

Art. 18. As propostas apresentadas serão avaliadas exclusivamente quanto ao seu mérito acadêmico, não implicando, necessariamente, caso sejam aprovadas, em apoio financeiro pela CAPES.

Art. 19. Na análise da proposta, deverá ser considerado o conjunto dos docentes das Instituições de Ensino proponentes e associadas e sua respectiva produção acadêmica; artística e/ou técnica.

Parágrafo único. Os docentes do curso proposto não representam duplicidade no cômputo para fins de avaliação de curso na modalidade presencial anteriormente autorizado, quando se tratarem do mesmo programa de pós-graduação.

CAPÍTULO IV

DO ACOMPANHAMENTO E DA AVALIAÇÃO DE CURSOS

Art. 20. A Capes acompanhará e avaliará periodicamente o desempenho dos cursos de mestrado e de doutorado a distância, com atribuição de notas, respeitando as regras previstas para o ciclo de avaliação conforme legislação em vigor.

§1º Haverá comissões de avaliação próprias para os cursos a distância, com a participação de especialistas em educação a distância, que utilizarão fichas de avaliação específicas.

§2º A avaliação pela Capes dos cursos de pós-graduação stricto sensu a distância utilizará critérios que cumpram os preceitos desta Portaria e garantam a qualidade da formação assegurada por esses cursos e a dos cursos presenciais, a serem definidos nos Documentos de Área de Avaliação.

CAPÍTULO V

DO CORPO DOCENTE E DA EQUIPE DE APOIO

Art. 21. O corpo docente dos programas de pós-graduação stricto sensu a distância deverá ser composto por docentes permanentes e poderá incluir outras categorias, conforme legislação em vigor.

Parágrafo único. O desempenho de atividades esporádicas como conteudista, conferencista, membro de banca de exame ou co-autor de trabalhos não caracteriza um profissional como integrante do corpo docente do programa.

CAPÍTULO VI

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 22. Somente serão permitidas propostas de doutorado a distância após o primeiro ciclo avaliativo da implementação do respectivo programa de mestrado a distância, com renovação do reconhecimento e no mínimo, nota 4, nos termos da legislação vigente.

Parágrafo único. As Instituições que não atenderem o disposto no caput terão suas propostas de cursos novos automaticamente indeferidas e não seguirão para análise de mérito.

Art. 23. As instituições autorizadas com base na presente Portaria não poderão reconhecer estudos ou diplomas obtidos em instituições estrangeiras, antes de cumprir seu primeiro ciclo avaliativo, com o devido reconhecimento, em conformidade com o presente instrumento.

Art. 24. O reconhecimento de estudos previsto no artigo anterior, deverá ser realizado, preferencialmente, por meio da Plataforma Carolina Bori, do Ministério da Educação, conforme legislação em vigor.

Art. 25. Os casos omissos nesta Portaria serão dirimidos pela CAPES.

Art. 26. Esta Portaria entra em vigor na data da sua publicação.

**GERALDO NUNES
SOBRINHO**

ANEXO D – Portaria Nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018**DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO**

Publicado em: 31/12/2018 | Edição: 250 | Seção: 1 | Página: 59

Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro**PORTARIA Nº 1.428, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2018**

Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, inciso II, da Constituição, e considerando o disposto no art. 81 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, e no Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, resolve:

Art. 1º Esta Portaria dispõe sobre a oferta de disciplinas com metodologia a distância em cursos de graduação presencial ofertados por Instituição de Educação Superior - IES credenciadas pelo Ministério da Educação.

Parágrafo único. Na aplicação desta Portaria, será observada a legislação educacional que dispõe sobre atos autorizativos de funcionamento de IES e de oferta de cursos superiores de graduação na modalidade presencial e a distância.

Art. 2º As IES que possuam pelo menos 1 (um) curso de graduação reconhecido poderão introduzir a oferta de disciplinas na modalidade a distância na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, até o limite de 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso.

Parágrafo único. As disciplinas na modalidade a distância devem estar claramente identificadas na matriz curricular do curso, e o projeto pedagógico do curso deve indicar a metodologia a ser utilizada nestas disciplinas.

Art. 3º O limite de 20% (vinte por cento) definido art. 2º poderá ser ampliado para até 40% (quarenta por cento) para cursos de graduação presencial, desde que também atendidos os seguintes requisitos:

I - a IES deve estar credenciada em ambas as modalidades, presencial e a distância, com Conceito Institucional - CI igual ou superior a 4 (quatro);

II - a IES deve possuir um curso de graduação na modalidade a distância, com Conceito de Curso - CC igual ou superior a 4 (quatro), que tenha a mesma denominação e grau de um dos cursos de graduação presencial reconhecidos e ofertados pela IES;

III - os cursos de graduação presencial que poderão utilizar os limites definidos no caput devem ser reconhecidos, com Conceito de Curso - CC igual ou superior a 4 (quatro); e

IV - A IES não pode estar submetida a processo de supervisão, nos termos do Decreto nº 9.235, de 2017, e da Portaria Normativa MEC nº 315, de 4 de abril de 2018.

Art. 4º As atividades pedagógicas e acadêmicas do curso presencial que ofertar disciplinas a distância, nos termos do art. 2º, devem ser realizadas exclusivamente na sede ou campi da IES.

Art. 5º A ampliação prevista no art. 3º fica condicionada à observância dos limites específicos estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação Superior - DCN, definidas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE.

Art. 6º A possibilidade de ampliação da oferta de disciplinas na modalidade a distância, definida no art. 3º, não se aplica aos cursos de graduação presenciais da área de saúde e das engenharias.

Art. 7º A oferta das disciplinas previstas nos arts. 2º e 3º desta Portaria deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação - TIC para a realização dos objetivos pedagógicos, material didático específico, bem como a mediação de tutores e profissionais da educação com formação na área do curso e qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso - PPC e no plano de ensino da disciplina, que deverão descrever as atividades realizadas a distância, juntamente com a carga horária definida para cada uma, explicitando a forma de integralização da carga horária destinada às atividades on-line.

Art. 8º A oferta de disciplinas na modalidade a distância em cursos presenciais, conforme disposto nesta Portaria, deve ser informada previamente aos estudantes matriculados no curso e divulgada nos processos seletivos, devendo ser identificadas, de maneira objetiva, disciplinas, conteúdos, metodologias e formas de avaliação.

Art. 9º As avaliações das disciplinas na modalidade a distância em cursos presenciais, bem como as atividades práticas exigidas nas respectivas DCN, devem ser realizadas presencialmente, na sede ou em um dos campi da IES.

Art. 10. A oferta de disciplinas, conforme estabelecido nesta Portaria, não desobriga a IES do cumprimento do disposto no art. 47 da Lei nº 9.394, de 1996.

Art. 11. As IES que optarem pela oferta de disciplinas na modalidade a distância em cursos presenciais deverão atualizar os respectivos projetos pedagógicos, submetendo-os à análise pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior, quando do protocolo dos pedidos de reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos.

Parágrafo único. Aos cursos cujo projeto pedagógico tenha sofrido atualização para a oferta de disciplinas na modalidade a distância, com percentual que exceda os 20% (vinte por cento) da carga horária total, não se aplica a dispensa de avaliação in loco nos processos regulatórios de renovação de reconhecimento.

Art. 12. A manutenção dos requisitos previstos nesta Portaria é condição obrigatória para a regularidade da oferta dos cursos de graduação presencial nos quais tenham sido introduzidas disciplinas na modalidade a distância.

Art. 13. Fica revogada a Portaria MEC nº 1.134, de 10 de outubro de 2016.

Art. 14. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ROSSIELI SOARES DA SILVA