

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – PPGA**

CARLOS ALBERTO XAVIER DO NASCIMENTO

**UM MODELO INTEGRATIVO DOS EFEITOS DAS INTERAÇÕES NA LEALDADE
DO ALUNO: Educação a Distância versus Educação Presencial em Cursos de
Administração**

São Paulo/SP
2019

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - PPGA**

**UM MODELO INTEGRATIVO DOS EFEITOS DAS INTERAÇÕES NA LEALDADE
DO ALUNO: Educação a Distância versus Educação Presencial em Cursos de
Administração**

CARLOS ALBERTO XAVIER DO NASCIMENTO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Administração.

ORIENTADOR: PROF. DR. ANDRÉ TORRES URDAN

**São Paulo
2019**

FICHA CATALOGRÁFICA

Nascimento, Carlos Alberto Xavier do.

Um Modelo Integrativo dos Efeitos das Interações na Lealdade do Aluno: Educação a Distância versus Educação Presencial em Cursos de Administração. / Carlos Alberto Xavier do Nascimento. 2019.
190 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2019.

Orientador (a): Prof. Dr. André Torres Urdan.

1. Lealdade. 2. Interação. 3. Cocriação de Valor. 4. Ensino a Distância. 5.

I. Urdan, André Torres.

II. Título.

CDU 658

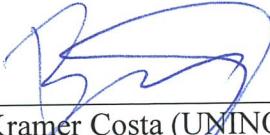
**UM MODELO INTEGRATIVO DOS EFEITOS DAS INTERAÇÕES NA
LEALDADE DO ALUNO: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA VERSUS EDUCAÇÃO
PRESENCIAL EM CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO**

Por

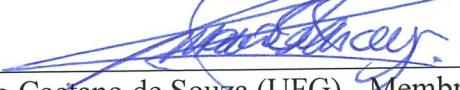
CARLOS ALBERTO XAVIER DO NASCIMENTO

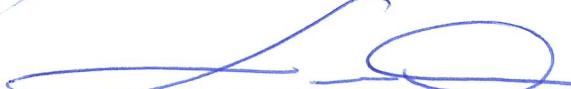
Tese ao Programa de Pós-Graduação em Administração -
PPGA da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como
requisito parcial para obtenção do título de Doutor em
Administração, sendo a banca examinadora formada por:


Prof. Dr. André Torres Urdan (UNINOVE) - Orientador


Prof. Dr. Benny Kramer Costa (UNINOVE) - Membro Interno


Prof. Dr. Luciano Ferreira da Silva (UNINOVE) Membro Interno


Prof. Dr. Mauro Caetano de Souza (UFG) - Membro Externo


Profa. Dra. Luciana Massaro Onusic – (UNIFESP) Membro Externo

São Paulo, 25 de abril de 2019.

DEDICATÓRIA

A meus filhos Carlos Matheus e Isabelle Victória

AGRADECIMENTO

A jornada da tese me conduz a realização de alguns agradecimentos. O antes e o durante são momentos indissociáveis.

A Deus, por tudo que me tem promovido, na fé, na esperança e no amor! Que eu saiba espelhar por onde eu passar.

Aos mantenedores dessa Universidade, à Profa. Maria Cristina Barbosa Storópoli e Prof. Eduardo Storópoli. Na oportunidade de ofertar um doutoramento de qualidade e pela bolsa concedida.

Ao Prof. Dr. Dirceu Silva que inicialmente me orientou até que por razões de força profissional, se desligou da Universidade. Obrigado pelo apoio, pelas provocativas nos assuntos da tese, nos dilemas da vida particular. Ganhei um amigo.

Ao Prof. Dr. André Torres Urdan que teve o profissionalismo de assumir a orientação de uma tese em andamento, se inteirou do assunto de maneira surpreendente, me orientou com dedicação, com zelo, ora me direcionando, ora me provocando, deixou-me tomar decisões. Direcionou a orientação de maneira singular, sempre pronto a ouvir e atender. Ao senhor digo obrigado pelo profissionalismo e pela amizade.

Agradeço ao Prof. Dr. Paulo Sérgio Miranda Mendonça, amigo que se tornou após orientação de meu mestrado, a tempos discutia comigo sobre o Ensino a Distância. De minhas inquietações e de suas intervenções nasceu o projeto da Tese, foram muitos churrascos discutindo. Obrigado pela amizade e orientações.

Agradeço aos demais professores do PPGA-ADM, Prof. Dr. Evandro Luiz Lopes; Prof. Dr. Fernando Antonio Ribeiro Serra, Prof. Dr. Júlio Araújo Carneiro da Cunha, Prof. Dr. Leonel Cezar Rodrigues, Profa. Priscila Rezende da Costa, Prof. Dr. Roberto Lima Ruas, Profa. Dra. Vania Maria Jorge Nassif.

Agradeço aos professores do PPGA-Gestão de Projetos e PPGA-Gestão Ambiental e Sustentabilidade, Profa. Dra. Heidy Rodrigues Ramos, Prof. Dr. Leonardo Vils e Prof. Dr. Mario Silva Ruiz.

Agradeço ao prof. Dr. Benny Kramer da Costa, suas aulas de estratégias foram inesquecíveis. Obrigado pela dedicação e amizade, muitos churrascos pela frente.

Agradeço ao Prof. Dr. Luciano Ferreira da Silva, um achado em meio aos bate papos e cafés. Profissional que em muito colaborou no desenvolver da tese, sua experiência e profissionalismo é marcante.

Agradeço também aos Professores, Dr. Emerson Antonio Maccari e Profa. Dra. Cláudia Terezinha Kniess, que num café as 6h00 da manhã em Grenoble, sutilmente me fizeram relembraram o valor da amizade e o sabor da companhia.

Agradeço aos colegas de turma, Evelyn Gomes Bernardo, Jairo Cardoso de Oliveira, Luciano da Costa Barzotto, Luís Miguel Zanin, Marcelo Roger Menegatti, Pang Lien Hsu e Vitor da Silva Bittencourt. As experiências trocadas, a amizade estabelecida foram fundamentais nessa jornada.

Agradeço a toda equipe técnico administrativa da Uninove. A presteza em nos atender, corrobora a qualidade esperada.

Agradeço a Milene Tatiane Ribeiro, sei que extrapolei sua paciência nesses anos, dia e noite acordado não foi fácil. Obrigado.

Meu agradecimento ao amigo Dr. Juliano Avelar Moura, colega de trabalho na UFG, que incentivou iniciar esta fase.

Um agradecimento ao amigo Daniel Saddi Domingues e Ione Ferreira Saddi, amigos que ganhei em Goiás.

Ao colega de Trabalho e doutorando Gustavo Henrique Petean, sua colaboração na coleta de dados foi fundamental, agradeço.

Agradeço a Profa. Dra. Rosa Almeida Freitas Albuquerque, da UFMT, que colaborou na coleta de dados de maneira ímpar. Quem dera todos assim fossem. Obrigado.

Agradeço também a Viação Cometa S/A, nesses três anos de doutoramento, viajando semanalmente, estampou a qualidade dos serviços ofertados, em especial ao pessoal da Mini Rodoviária de Ribeirão Preto e aos motoristas.

“In memoriam”

Aqui agradeço imensamente a meus pais, Dorimar Xavier do Nascimento e Ilda dos Santos Nascimento. A meu pai, que se foi antes mesmo do término de meu ensino fundamental, nos idos dos anos 70; a minha mãe que se foi durante a realização do doutoramento. Obrigado!!!

A Meu tio avô, João Xavier de Barros, que nos idos dos anos 80, sutilmente me disse que “não poderia eu reclamar de nada na vida se antes eu não tiver tentado”, me fez iniciar o ensino médio e aqui estou.

Ao grande Amigo Gilberto Carlos Teixeira que se foi durante esse doutoramento, cara, bom ser teu amigo! Sem palavras.

RESUMO

No Ensino Superior brasileiro segue elevada a proporção de alunos evadidos, principalmente no Ensino a Distância (EAD), fenômeno que está no centro desta Tese. As Tecnologias de Informação e Comunicação expandem a oferta de ensino e favorecem a inclusão social, porém o EAD distancia fisicamente o aluno da instituição. A maior autonomia desse ‘novo aluno’ do EAD vem acompanhada de redução da interação própria do Ensino Presencial, o que pode desencadear uma sensação de isolamento (além da espacial, natural na modalidade) psicológico. Nesse contexto, a Tese investigou efeitos na Lealdade do aluno do EAD, com vistas a um Modelo Integrativo, que tem Interação, Cocriação de Valor, Codestruição de Valor, Valor percebido, Satisfação e Imagem da Marca como antecedentes. No Modelo Principal, 11 hipóteses foram enunciadas com fundamentos lógicos e suporte na literatura. A um Modelo Rival se ligam outras 4 hipóteses de mediação. Para testá-los, realizou-se uma pesquisa empírica descritiva, levantamento com alunos (682 do EAD, 707 do Ensino Presencial) e análise por Modelagem de Equações Estruturais. O Modelo Principal mostrou-se válido no EAD e no Ensino Presencial. No Ensino Presencial todas as hipóteses foram suportadas. As hipóteses, originais da Tese, (Interação→Cocriação; Interação→Valor Percebido; Interação→Satisfação) foram suportadas em ambos os contextos, revelando a importância da Interação para a Lealdade, assim como o Valor Percebido, a Satisfação e a Imagem da Marca. No EAD, só duas hipóteses não foram suportadas (Cocriação de valor→Valor Percebido; Cocriação de Valor→Satisfação; nas relações diretas e nas de mediação) contrariam a Lógica do Serviço Dominante e as Teorias da Distância Transacional e da Aprendizagem. Então, ante a recente permissão do MEC para até 40% de EAD na carga horária de cursos do Ensino Presencial (o que reduz a Interação, desperta preocupação e exige mais reflexão gerencial e pesquisas). No Modelo Rival avulta a Imagem da Marca, a qual, embora suas relações diretas tenham sido suportadas no Modelo Principal, aquele construto mediou as relações Satisfação→Lealdade e Valor Percebido→Lealdade. Da análise multigrupos, 15 relações apresentaram diferenças, em 10 os coeficientes foram mais significantes para alunos do EAD do que para o aluno do Ensino Presencial. Das 10 relações significantes no EAD, em 8 envolvem a Interação, indicando sua importância para o aluno do EAD. A Tese contribui acadêmica e gerencialmente às esferas pública e privada. Na academia, os antecedentes da Lealdade no EAD constituem uma fronteira a ser expandida. Gerencialmente, um modelo da lealdade do aluno, centrado em interação, é capaz de guiar esforços de instituições educacionais. Por fim, os órgãos reguladores da Educação Superior recebem subsídios às suas funções de planejamento, execução e controle do EAD, rumo à excelência.

Palavras-chave: Lealdade; Interação; Cocriação de Valor; Codestruição de Valor; Ensino a Distância

ABSTRACT

In Brazilian Higher Education, the proportion of students who have been evaded is high, especially in Distance Learning (DL), a phenomenon that is at the heart of this PhD Thesis. Information and Communication Technologies expand the offer of education and favor social inclusion, but the DL physically distances the student from the institution. The greater autonomy of this 'new student' of DL is accompanied by a reduction in the actual interaction of Face-to-face Teaching, which can trigger a sense of isolation (apart from the spatial, natural in the modality). In this context, the Dissertation investigated effects on the DL's Student Loyalty with a view to an Integrative Model, which has Interaction, Value Co-creation, Value Co-destruction, Perceived Value, Satisfaction and Brand Image as antecedents. In the Main Model, 11 hypotheses were enunciated with logical foundations and support in the literature. Another hypothesis of mediation is linked to a Rival Model. In order to test them, a descriptive empirical research was carried out, a survey with students (682 of the DL, 707 of Classroom Teaching) and analysis by Modeling of Structural Equations. The Main Model was valid in DL and in Classroom Teaching. In Classroom Teaching, all hypotheses were supported by the hypotheses, original of the Thesis, (Co-creation Interaction, Perceived Value Interaction, and Satisfaction Interaction) were supported in both contexts, revealing the importance of Interaction for Loyalty as well as Perceived Value, Satisfaction and Brand Image. In DL, only two hypotheses were not supported (Co-creation of Perceived Value, Co-creation of Value Satisfaction, in direct and mediation relations) contrary to the Responsible Service Logic and Transactional Distance and Learning Theories. Then, given the recent permission of MEC to up to 40% of DL in hours Classroom Teaching classes (which reduces Interaction), it raises concern and demands more managerial reflection and research. In the Rival Model, the Brand Image, which, although its direct relations have been supported in the Main Model, that construct mediated the relationships Satisfaction Loyalty and Perceived Value Loyalty. From the multi-group analysis, 15 relations showed differences, in 10, the coefficients were more significant for DL students than for the student of Classroom Teaching. From the 10 significant relationships in DL, 8 involve Interaction, indicating its importance to the DL's student. The Dissertation can serve academically and managerially to public and private spheres. In academy, the background to DL Loyalty is a frontier to be expanded. Managerially, a model of student loyalty centered on interaction can guide the efforts of educational institutions. Finally, the regulatory bodies of Higher Education receive supports to their functions of planning, executing and controlling DL towards excellence.

Keywords: Loyalty; Interaction; Value Co-creation; Value Co-destruction; Distance Learning

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Modelo Conceitual Integrativo principal dos antecedentes da lealdade do aluno no EAD	10
Figura 2. Modelo Conceitual Integrativo Rival dos antecedentes da Lealdade do aluno no EAD	10
Figura 3. Formação dos Componentes do construto Interação.....	30
Figura 4. Modelo DART de blocos de interações para a Cocriação de Valor.....	35
Figura 5. O Conceito Emergente do Mercado	36
Figura 6. O Modelo de Cocriação de Valor de Payne, Storbacka e Frow	37
Figura 7. Modelo de Recursos Operantes e Operados	39
Figura 8. Modelo de lealdade do Consumidor de Dick e Basu	53
Figura 9. Modelo Principal, dos antecedentes da Lealdade do aluno no EAD e Ensino Presencial -	56
Figura 10 Modelo Rival dos antecedentes da Lealdade do aluno no EAD e no Ensino Presencial	57
Figura 11. Modelo Principal da Tese	70
Figura 12.Resultados da primeira rodada para verificação das AVEs	71
Figura 13. Resultados do Modelo Conceitual Principal com bootstrapping para alunos do EAD	78
Figura 14. Modelo Final EAD	79
Figura 15. Modelo Conceitual Principal (final) do Ensino Presencial com p-valores após realizado Bootstrapping – 5000 sub-amostras	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Percentual de Variação Acumulada de Matrículas, Ingressantes e Concluintes 2006 – 2016.....	15
Tabela 2. Perfil demográfico da amostra de alunos do EAD	68
Tabela 3. Índices de AVEs, R², Alfa de Cronbach e Confiabilidade Composta do Modelo Conceitual Principal na amostra de alunos do EAD.....	72
Tabela 4. Valores de Alfa de Cronbach (AC) e Confiabilidade Composta (CC)	73
Tabela 5. Resultado da 1^a análise da Validade Discriminantes – Valores das correlações entre VL e raízes quadradas dos valores das AVEs na diagonal principal (em verde).....	74
Tabela 6. Resultado final de análise da Validade Discriminantes – Valores das correlações entre VL e raízes quadradas dos valores das AVEs na diagonal principal (em verde).....	76
Tabela 7. Valores finais dos indicadores da qualidade do ajuste do Modelo Principal de MEE no EAD ...	77
Tabela 8. Valores dos indicadores de Validade Preditiva (Q2) e tamanho do efeito (f2) na amostra de alunos	80
Tabela 9. Coeficientes de caminhos.....	81
Tabela 10. Resultado de confirmação e não confirmação das hipóteses testadas no Modelo Principal no EAD.	82
Tabela 11. Resultados do Teste de Sobel de mediação das hipótese H1a; H1b; H2a e H2b na amostra de alunos do EAD.	83
Tabela 12. Dados sócio-demográficos da Amostra – Ensino Presencial	84
Tabela 13. Índices de AVEs – do Modelo Principal no Ensino Presencial	85
Tabela 14. Índices de AVEs do Modelo Principal no Ensino Presencial ajustada.....	86
Tabela 15. Valores de Alfa de Cronbach (AC) e Confiabilidade Composta (CC)	87
Tabela 16. Resultado da 1^a análise da Validade Discriminantes – Valores das correlações entre VL e raízes quadradas dos valores das AVEs na diagonal principal (em verde). Em vermelho, sinaliza problema encontrado na primeira verificação.....	88
Tabela 17. Resultado final de análise da Validade Discriminantes – Valores das correlações entre VL e raízes quadradas dos valores das AVEs na diagonal principal (em verde).....	90
Tabela 18. Valores finais da qualidade do ajuste do modelo de MEE	91
Tabela 19. Valores indicadores de Validade Preditiva (Q2) e tamanho do efeito (f2) na amostra de alunos do curso Presencial	93
Tabela 20. Índices de Coeficientes de caminhos	94
Tabela 21. Resultado de confirmação das hipóteses testadas no Ensino Presencial	95
Tabela 22.. Resultados Teste de Sobel para análise das mediações das hipótese H1a; H1b; H2a e H2b....	96
Tabela 23. Coeficientes Estruturais, valores de t e valores de p da análise Multigrupos	97
Tabela 24. Análise Multigrupos, Verificação de diferenças entre os Modelos EAD e Ensino Presencial..	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Tipos interativos e suas dimensões.....	18
Quadro 2. Tipologias, no exterior, de interação e respectivos autores em ordem cronológica	23
Quadro 3. Tipologias, no Brasil, de interação e respectivos autores em ordem cronológica	24
Quadro 4. Tipologias de Interação e definição	28
Quadro 5. O que é e o que não é Cocriação de Valor	33
Quadro 6. Premissas Fundamentais ou Fundacionais	34
Quadro 7. Fenômenos e as principais teorias e autores sobre marcas.....	48
Quadro 8. Fases de lealdade com vulnerabilidades correspondentes	52
Quadro 9. Matriz de Amarração para os Modelos Principal e Rival da Tese	58
Quadro 10. Operacionalização dos construtos de primeira ordem dos Modelos da Tese	59
Quadro 11. Operacionalização dos construtos de segunda ordem do Modelo da Tese.	61
Quadro 12. Testes KMO e Barlett para a amostra de alunos do EAD	69
Quadro 13. Teste de KMO e Barlett para o Ensino Presencial.	84

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

EAD	Ensino à Distância
MEC	Ministério da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ABED	Associação Brasileira de Ensino a Distância
SEMESP	Sindicato dos Mantenedores do Estado de São Paulo
TICs	Tecnologias de Informações e Comunicações
IES	Instituições de Ensino Superior
MEE	Modelagem de Equações Estruturais
PLS-PM	<i>Partial Least Squares Path Modeling</i>
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Science</i>
CIAR	Centro Integrado de Aprendizagem em Rede
UAB	Universidade Aberta do Brasil
AMG	Análise Multigrupos
M_P	Material Pedagógico
A_C	Avaliação do Curso
D_P	Diálogos e Processos
I_S	Interação Social
T_P	Tutor/Professor
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
E_C	Estrutura do Curso
S_E	Serviços

SUMARIO

1 INTRODUÇÃO	1
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA	7
1.2 JUSTIFICATIVA.....	11
1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO	12
2 ENSINO A DISTÂNCIA	13
2.1 O EAD NO BRASIL	14
3 – REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
3.1 INTERAÇÃO	17
3.1.1 Interação e Interação Mediada por Computador	17
3.1.2 Interação, Marketing e Serviços	19
3.1.3 Interação Social	20
3.1.4 Componentes da Interação	22
3.2 LÓGICA DOMINANTE DE SERVIÇO E COCRIAÇÃO DE VALOR	31
3.2.1 Cocriação de Valor	31
3.2.2 Modelos de Cocriação de Valor	35
3.2.2.1 Modelo DART de Prahalad e Ramaswamy	35
3.2.2.2 Modelo de Cocriação de Valor de Payne, Storbacka e Frow	36
3.2.2.3 Modelo de Cocriação de Valor de Recursos Operantes e Operados dos Consumidores de Arnould, Price e Malshe.....	38
3.2.3 Codestruição de Valor	41
3.3 VALOR PERCEBIDO	44
3.4 SATISFAÇÃO	47
3.5 MARCA	48
3.5.1 Imagem de marca	49
3.6 LEALDADE DO CONSUMIDOR	51
4 MÉTODO DE PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	55
4.1 DELINEAMENTO	55
4.1.1 Construtos e Escalas.....	58
4.1.2 Formação Final dos Construtos	62
4.1.2.1 Construto de Segunda Ordem.....	62
4.1.2.2 Demais Construtos (Primeira Ordem)	63
4.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA	63
4.3 QUESTIONÁRIO	64

4.4 – PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	65
4.5 EXAME PRELIMINAR DOS DADOS.....	66
4.6 TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS	66
5 RESULTADOS.....	68
5.1 AMOSTRA DE ALUNOS DO EAD.....	68
5.1.1 – Perfil Demográfico	68
5.1.2 Teste de Normalidade	69
5.1.3 Testes de Adequação da Amostra	69
5.2 ANÁLISE MULTIVARIADA.....	69
5.2.1 Validade Convergente.....	72
5.2.2 Validade Discriminante	73
5.2.3. Modelo Estrutural	77
5.2.4 Teste t de Student e Bootstrapping.....	77
5.2.5 Técnica de Blindfolding	80
5.2.6 Coeficiente de Caminho	80
5.2.7 Análise do Modelo Rival (Hipóteses de Mediação)	82
5.3 AMOSTRA DE ALUNO DO ENSINO PRESENCIAL	83
5.3.1 Estrutura da Pesquisa para o Ensino Presencial.....	83
5.3.2 Verificação da Adequação da Amostra	83
5.4 ANÁLISE DESCRIPTIVA UNIVARIADA.....	84
5.4.1 Descrição da amostra	84
5.5 ANÁLISE DESCRIPTIVA MULTIVARIADA.....	85
5.5.1Verificação dos Ajustes do Modelo	85
5.5.2 Validade Convergente.....	85
5.5.3 Validade Discriminante	87
5.5.4 Modelo Estrutural	91
5.5.5 Teste t de Student e Bootstrapping.....	91
5.5.6 Blindfolding.....	93
5.5.7 Análise dos Coeficientes de Caminhos.....	94
5.5.8 Análise do Modelo Rival (Hipóteses de Mediação) – Ensino Presencial	95
5.6 ANÁLISE MULTIGRUPOS (EAD versus ENSINO PRESENCIAL)	96
6 DISCUSSÃO	99
6.1 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS UNIVARIADOS	99
6.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS MULTIVARIADOS	99
6.2.1 Discussão da Interação, Construto de Segunda Ordem.....	100

6.2.2 Discussão das hipóteses	100
6.2.3 Discussão do Modelo Rival com as Mediações.....	104
6.2.4 Discussão da Análise Multigrupos	105
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
7.1 CONTRIBUIÇÕES ACADÊMICAS	111
7.2 CONTRIBUIÇÕES GERENCIAIS.....	113
7.3 LIMITAÇÕES DA PESQUISA E SUGESTÕES PARA NOVOS ESTUDOS	114
REFERÊNCIAS	117
ANEXO A	148
APÊNDICE A – Questionário EAD - via Plataforma Google.....	149
APÊNDICE B – Questionário Impresso para o EAD.....	162
APÊNDICE C – Email informativo.....	165
APÊNDICE D – Questionário Impresso para o Ensino Presencial.....	166
APÊNDICE E - Resultados do teste de normalidade - EAD	169
APÊNDICE F - Resultados da primeira rodada da análise das AVEs	171
APÊNDICE G - Modelo Conceitual do Ensino Presencial Após análise do AVEs	172
APÊNDICE H - Teste de normalidade – Ensino Presencial	173

1 INTRODUÇÃO

O tema da Tese é a lealdade do aluno do Ensino a Distância [adota-se aqui a sigla EAD], e seus determinantes.

A lealdade do consumidor conta com muitas contribuições teóricas (Agustin & Singh 2005; Andreassen, 1999; Bei & Chiao, 2001; Balabanis, Reynolds & Simitiras, 2006; Bloemer & Ruyter, 1998; Dick & Basu, 1994; Oliver, 1999; Ornelas, 2013). Os primeiros estudos sobre lealdade a tomavam como um padrão de repetição de compra (Jacoby & Kyner, 1973). De modo mais preciso, a lealdade é um compromisso de recompra futura de um serviço ou bem (Oliver, 1999) ou marca (Flint et al., 2010; Rathod & Bhatt, 2014; Torres & Brasil, 2009). Indo além, a lealdade abrange atitude, comportamento e comprometimento; lealdade é uma atitude positiva do cliente em relação a uma marca, bem ou serviço, de forma comprometida e com a intenção de comprá-la novamente no futuro (Mowen & Minor, 2001).

Entretanto, avanços tecnológicos vêm mudando as organizações, sobretudo a oferta de bens e serviços e o relacionamento com os clientes (internos e externos), abrindo novas oportunidades. Nisso avultam as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). As competências para geração e cocriação de valor passaram a residir nos pontos de interação entre empresa e cliente (Prahalad & Rasmaswamy, 2004), o que tem potencial de alterar os modos de obtenção da lealdade desse último.

Embora o conceito de Lealdade seja reconhecido e sua aplicabilidade verificada em múltiplos contextos, é importante analisá-lo no EAD, que se serve de avanços tecnológicos, nas TICs, para ofertar ensino.

As TICs, que impulsionaram a oferta de EAD ao redor do mundo (Estados Unidos - Casey, 2008; Nova Zelândia - Thistoll & Yates, 2016; Índia – Zhang & Venkaiah, 2000; Teerã – Farajollahi & Moenkia, 2010; Reino Unido e Irlanda – Bovill, Morss & Bulley, 2008; Inglaterra e País de Gales, Law, 1997; Cazaquistão - Nurmukhametov, Temirova & Bekzhanova, 2015; Espanha - Pascual et al., 2015; Malásia – Hasan & Rahman, 2016), são ambientes facilitadores da conectividade intelectual e social via interação virtual (Hannum et al., 2008).

No Brasil não foi diferente e rapidamente instituições educacionais passaram a adotar o EAD (Brasil, 2017). A adesão ao EAD no país é mesmo vertiginosa. No Ensino Superior, em 2001, as matrículas no EAD eram só 0,2% do total e apenas 10 IES estavam credenciadas para oferecer a modalidade. Em 2017, 206 IES já ofertavam EAD, com 1,49 milhão de matrículas; 58% das quais estavam em IES Particulares (INEP/MEC, 2017); 12 empresas detinham cerca de 40% do mercado e apenas 5 concentravam 31% dele (ABED, 2013; Censo Ead.br, 2013 – 2014; Hoper, 2017; INEP, 2017). Pela frente, segue alto o potencial: o EAD já detinha 28% do Ensino Superior, pode chegar a 50% até 2023 (ABED, 2017).

Todavia, a expansão rápida do EAD não tem sido acompanhada por excelência na oferta. O EAD requer ajustes nas estruturas, nos processos e nas pessoas (Carraro, Souza & Behr, 2017; Cordeiro & Buzzi Rauschi, 2011; Klozovski, 2013; Moran, 2007; Rosini, 2013; Sanchez, Sanchez & Albertin, 2015; Silva, Amaral Moretti & Garcia, 2017). Isto contempla estruturas físicas e virtuais (Polos e Ambientes Virtuais de Aprendizagem - AVA), pessoas (Professores, Tutores, Conteudistas), processos (condição de oferta do ensino). Ajustes para atingir a excelência, pois o EAD altera o modo de interação do aluno, não mais centrada na figura de um professor (como em geral ocorre no modelo presencial), que passa a ter interações dos alunos com estruturas, tecnologias e pessoas, direta ou indiretamente (Daudt & Behar, 2013). Kenski (2006) enfatiza que não se deve desenvolver cursos no EAD nas premissas de cursos presenciais, sendo necessário reequilibrar os processos de comunicação e a dinâmica da mídia interativa e digital.

Apesar da sua expansão e também por conta dela, há grandes desafios no EAD. Por um lado, ele permite o ingresso no Ensino Superior daqueles que, por algum motivo não o poderiam presencialmente (Casey, 2008). Por outro, o EAD traz dúvidas quanto às condições de oferta (Buck, 2001; Moran, 2007; Casey, 2008; Novak, 2002; Silva et al., 2016). Repensar a natureza do que é educar e ensinar é preciso (Mamaghani, 1998), reconhecendo que, no “ensino virtual”, mudam as relações entre TICs entre aprendizagem e tecnologias digitais (Chatterjee & Jin, 1997).

No EAD, chega a 50% o índice de alunos evadidos no Brasil (ABED, 2017), a sinalizar problemas na oferta. Em entrevista realizada pelo autor da Tese junto a uma IES pública

ofertante de EAD, uma pró-reitora revelou cursos com até 82% de evadidos, fato preocupante. Impõe-se, por conseguinte, compreender os determinantes da lealdade do aluno.

No Brasil, o avanço no EAD tem sido acompanhado por regulamentação pública. Por exemplo, o Decreto Nº 9.057/2017 regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394/1996, que trata da criação e do desenvolvimento de ensino não presencial. Pelo Decreto, as Instituições de Ensino Superior (IES) podem ampliar a oferta de cursos superiores de graduação e pós-graduação a distância, bem como os polos de EAD, sem a exigência de credenciamento prévio para a oferta. Por sua vez, na Portaria Normativa 11/2017 (MEC, 2017), o Art. 12 libera as IES credenciadas a oferecer EAD a criar polos, de acordo com o Conceito Institucional: a) se índice 5, pode criar até 250 polos, b) se Índice IES 4, até 150 polos; c) se índice 3, até 50 polos. Essa alteração fez disparar a quantidade de polos: dos 5.746 existentes antes da Portaria, já havia 13.200 em dezembro daquele ano de 2017 (Hoper, 2016, 2017; INEP, 2016, 2017).

Por outro lado, tal liberação de criação de polos não garante matrículas. Será necessário um esforço competente das IES para conquistar a lealdade do aluno. Com os índices de evasão já mencionados, há vagas ociosas e assim ficarão ainda mais, caso não se convença o “aluno” que a oferta é valiosa. Bielschowsky (2018) questiona a qualidade dos cursos do EAD; seus baixos resultados no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (*ENADE*) “joga uma pá de cal na modalidade” (Bielschowsky, 2018, p. 2). No conceito ENADE no período 2015/2016, das cinco maiores IES privadas ofertantes de EAD no Brasil, se verificou índice médio abaixo (3,0) contra a média 4,3 nas IES do consórcio CEDERJ (Cefet/RJ, UENF, UERJ, UFF, Unirio, UFRJ e UFRRJ) (Bielschowsky & Masuda, 2018; Bielschowsky, 2018).

Nesse cenário de expansão do EAD, urge decifrar a lealdade do aluno a partir dos tipos de interações de oferta desse ensino. Outro desafio científico é entender os antecedentes da lealdade nesse contexto, chave para atingir objetivos organizacionais, desenvolver práticas pedagógicas mais efetivas, minimizar a evasão dos alunos, garantir resultados financeiros à organização, além de subsidiar estratégias organizacionais e políticas públicas educacionais.

A interação com alunos no EAD ainda é pouco estudada; menos ainda foram pesquisados os impactos dessa interação nas condições de oferta do EAD (processos, estruturas e pessoas). Em estudo bibliométrico, não se encontrou artigo que tenha analisado os determinantes da lealdade como proposto na Tese. Num comparativo do Ensino Presencial e

EAD, a relação entre os alunos de EAD não foi interativa como no presencial; ali os alunos se encontrarem apenas em dia de prova (Costa, Schaurich, Stefanan, Sales & Richter, 2014). Daí se acrescer à literatura de interação, a “interação social” (aluno–aluno) mediada por computador. Em estudo de caso na Nova Zelândia, ao se promover interação social entre alunos, se reduziu a evasão ao patamar dos encontrados na Educação Presencial (Thistoll & Yates, 2016), os autores recorreram-se a Vygotsky (1986), com a indicação de que a interação social promove um aprendizado mais eficiente. Em um estudo brasileiro, a interação social impactou positivamente todo o processo de aprendizagem (Fernandez & Cruz, 2016), contribuindo para o desempenho, a produção coletiva e colaborativa do aluno, assim corroborando Vygotsky (1986).

Pesquisas sobre a interação no EAD apontam para a reformatação de estruturas, processos e pessoas para atender à sua dinâmica própria, ao par, em alguns pontos devem-se manter características do Ensino Presencial (Kenski, 2006; Moran, 2003, 2009). Aí preponderam as características da interação (Daudt & Behar, 2013; Veiga, Moura, Gonçalves & Barbosa, 1998). Nessas duas últimas obras, assim como em outras, se indica a interatividade entre professor e aluno, o controle do ambiente de estudo, os recursos didáticos (aluno e professor), o ambiente – AVA e os instrutores bem preparados. O envolvimento dos participantes no processo de aprendizagem (professores/tutores), os alunos, o modelo pedagógico e a tecnologia também foram identificados (Testa, 2002). A interação foi crítica para o sucesso em estudo na Austrália, onde a interação se fez importante na utilização da tecnologia (praticidade, facilidade de interação com a plataforma e interação e design de interface), nas atitudes e técnicas de interação com estudantes pelo instrutor e na habilidade do aluno com a tecnologia (Volery & Lord, 2000). Importa aí o suporte metacognitivo¹ (Joia & Lima, 2007) e a acessibilidade cultural. Três funções são básicas para o bom funcionamento do EAD: a) a organizacional – refere-se à organização do curso; b) a social (criação de ambientes agradáveis e amigáveis à promoção da aprendizagem; e c) a intelectual (discussões instigantes como maneira de facilitar a educação). A relação interpessoal e a interação do grupo estão dentre os fatores influenciadores da satisfação do aluno do EAD (Al-Fahad, 2010). Na interação surge base para a cocriação de valor (Gronroos, 2011).

¹ o suporte metacognitivo se refere ao conhecimento, por parte do estudante, dos objetivos do treinamento, da sua habilidade para planejar e avaliar as estratégias de aprendizado, e da sua capacidade de monitorar seu progresso e ajustar seu comportamento para acomodar suas necessidades (Reeves, 1999, p.7), como citado em (Joia & Lima, 2007 p.42).

Vendo-se que a interação pode impactar no EAD, a Tese investigou os efeitos, no EAD, da Interação entre os atores na Lealdade do aluno, por meio de um modelo integrativo suportado na literatura de Marketing. Trata-se ali a Interação como construto de segunda ordem², articulado logicamente com cocriação de valor, valor percebido, satisfação e imagem da marca.

Para haver cocriação de valor é necessário haver interação, seja entre pessoas, seja entre pessoas e recursos; e interação é a chave para se cocriar valor (Mccoll-Kennedy, Cheung & Ferrier, 2015; Vargo & Lusch, 2009). Nas interações cliente–provedor de serviço ocorrem simultaneamente processos de produção e uso, permitindo que as partes influenciem o processo; aí tanto clientes como as organizações tornam-se cocriadores de valor (Gronroos, 2011).

O conceito de Cocriação de Valor foi consolidado na mudança de foco da criação de valor nas empresas (Prahala & Ramaswamy, 2004; Vargo & Lusch, 2004a). Reconhece-se a modificação no papel dos clientes, a cada dia mais informados, ativos, interligados e poderosos para decisões de compras. “No mundo da experiência de cocriação, as competências principais já não mais estão localizadas na cadeia de valor da empresa, mas sim no ponto de interação entre empresa e cliente” (Prahala & Rasmaswamy, 2004, p. 4). Na dinâmica da Lógica Serviço-Dominante (LSD), o fornecedor não determina o valor e sim, os processos geradores de valor em que os clientes estejam envolvidos (Gronroos, 2000).

Por outro lado, os processos em que os clientes estão envolvidos para cocriar valor podem se tornar, isto sim, codestruidores. Plé e Chumpitaz Cáceres (2010) introduzem a “codestruição interativa” na LSD, assinalando que o valor pode ser codestruído quando um dos sistemas de serviços, de forma accidental ou intencional, “usa recursos (próprios e/ou de outro sistema de serviço) de maneira inadequada ou inesperada (Plé & Chumpitaz Cáceres, 2010, p. 430). Outros autores abordaram os efeitos da codestruição de valor. Smith (2013) identificou que a codestruição de valor decorre de falha no processo de integração de recursos. Kashif e Zarkada (2015) e Becker, Aromaa e Eriksson (2015) investigaram a codestruição de valor na interação social entre fornecedor e cliente. Tsotsou (2016) verificou que as relações sociais e parassociais são antecedentes da lealdade à marca de serviços.

² No construto de segunda ordem há várias camadas de construções e um nível alto de abstração. Utilizado quando se examinam construtos complexos, como se dá na Interação. Por meio do Modelo de Componente Hierárquico (MCH), a interação poderá ser definida em diferentes níveis de abstração, representada por diferentes componentes de primeira ordem que capturam atributos separados da interação (Hair et al, 2014).

Em face dos processos geradores de valor no EAD, o Valor Percebido é integrado ao Modelo Conceitual da Tese e se analisa a relação entre Cocriação de Valor e Valor Percebido sob a ótica do aluno. A criação de valor resulta da interação e do ativo envolvimento do cliente, desde a concepção até o consumo de uma bem e/ou serviço; o Valor Percebido é um “determinante da lealdade” (Parasuraman & Grewal, 2000, p. 168), quanto maior o valor percebido pelo cliente, maior será sua satisfação. Prosseguindo, quanto maior sua satisfação, maior a chance de recompra, o que pode desembocar na lealdade. Nessa linha, o valor percebido sustenta-se no Modelo; por um lado, é produto da cocriação de valor, por outro, se relaciona com a satisfação e a lealdade do consumidor

O conceito de Satisfação do Consumidor não é novo na pesquisa em Marketing, mas ele é necessário no Modelo Conceitual Proposto para o EAD. Para Prahalad e Ramaswamy (2004b) e Lusch e Vargo (2006), a satisfação e a confiança são consequências da cocriação. Tem-se como satisfação “a resposta do contentamento do consumidor, o julgamento de que uma característica do produto ou serviço, ou o produto ou serviço em si, ofereceu (ou está oferecendo) um nível prazeroso de contentamento relativo ao consumo, incluindo níveis maiores ou menores de contentamento” (Oliver, 1997, p. 13). Outra referência, sobre a satisfação, indica que “no contínuo de criação, manutenção e melhoria de valor a ser entregue na busca do aumento da satisfação e lealdade dos consumidores, deve partir de um esforço e responsabilidade integrados em toda a empresa e não de apenas alguns departamentos específicos” (Dominguez, 2000, p.55). Daí a pertinência de se ter, no Modelo, as relações entre satisfação, valor percebido e lealdade do consumidor no EAD.

A satisfação com a marca como antecedente da lealdade (Fornell et al., 1992) possibilitou estabelecer, no Modelo da Tese, a relação Satisfação-Imagem da Marca. Examina-se o impacto da Imagem da Marca na Lealdade, além das suas relações com valor percebido e satisfação, já referidos. Imagem corporativa, Rynes (1991) define como a impressão geral dos clientes sobre a organização, gerada a partir de invenções bem-sucedidas, realizações e contribuições sociais. Já Bloemer et al. (1998) a definem como a impressão geral dos clientes sobre determinada empresa, com base em suas múltiplas experiências com seu bem e/ou serviço e as mensagens recebidas da empresa.

Os consumidores percebem a imagem da marca e sendo ela positiva, influencia sua atitude e sua intenção (Aaker, 2000; Larán, & Spinoza, 2004). A imagem positiva contribui para a recompra dos consumidores (Porter & Claycomb, 1997). A literatura indica que as impressões que os consumidores obtêm das marcas influenciam suas escolhas e seu comportamento de compra. Por conseguinte, a boa impressão favorecerá a lealdade do consumidor (Aaker 2000; Keller 2001; Porter & Claycomb, 1997).

Ademais, ao melhorar a oferta de EAD, a IES fortalecerá a imagem da sua marca, levando-a a ser percebida pelo consumidor e influenciando-o na formação de sua atitude e intenção (Aaker, 2000; Larán, & Spinoza, 2004).

O conhecimento científico e empírico acerca das relações da interação no Modelo Conceitual Integrativo da Lealdade fortalecerá tanto as IES como seus alunos e demais partes interessadas no processo educacional. Pode-se, por exemplo, eliminar barreiras à oferta desse ensino, tanto quanto identificar a percepção de valor e a satisfação do aluno, de modo a apontar diretrizes para melhorar seu desempenho escolar.

Nesse cenário, a seção seguinte trata sobre o problema de pesquisa desta tese.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

O EAD desafia a pesquisa, principalmente pela mudança no modelo de oferta que passa a abranger novos agentes e componentes (tutores, conteudistas, apoiadores, polos), que precisam trabalhar em rede. Avultam conceitos de interação, comportamento do consumidor: cocriação de valor, valor percebido, satisfação, imagem de marca e lealdade.

A Teoria da Distância Transacional (Moore, 1983, 1993) indica que, no EAD, além do distanciamento espacial do aluno, há um distanciamento psicológico. Contudo, as interações minimizam a sensação de isolamento do aluno, ou seja, quanto mais interação, menos distanciamento. Cabe decifrar o quanto as interações colaboraram para a Lealdade do aluno no EAD.

As pesquisas, em geral, cobrem apenas um ou outro aspecto da Interação e da Interação Social. Thistoll e Yates (2016), por meio de estudo de caso na Nova Zelândia; Primo (2003), comprovou a interação mediado por computador: a comunicação e o EAD segundo perspectiva

sistêmico-relacional. Park e Burgess (2014) trazem discussão conceitual de interação, considerando quatro formas manifestadas nas relações sociais humanas: a) competição; b) conflito; c) acomodação e; d) assimilação.

O problema de pesquisa desta tese advém da rápida expansão do EAD acompanhada pelas dúvidas da excelência na condição de sua oferta (Buck, 2001; Casey, 2008; Frantz & King, 2000; Moran, 2007; Novak, 2002; Silva et al., 2016), pelo alto índice de evasão (ABED, 2017; Daudt & Behar, 2013; INEP, 2017), na pouca atenção dada a adequação pedagógica onde em geral ainda se buscam ofertar conteúdos curriculares nos moldes tradicionais do EAD (Buck, 2001; Santos, 2005), da necessidade de conhecer o potencial ferramental de “ensino virtual” na relação aprendizagem e mídia (web) (Chaterjee & Jin, 1997), da necessidade de equilibrar tanto os processos de comunicação como a dinâmica das mídias interativas e digitais (Kenski, 2006), na desconsideração do valor da interação para com os tipos de interações possíveis à condição de oferta no ensino, na ausência de verificação de uma relação da interação como antecedente da lealdade, da importância da verificação do quanto a interação pode promover a cocriação de valor, a qual concomitantemente pode elevar a percepção de valor e satisfação do aluno, incidindo na imagem de marca até a lealdade.

Sobre os modos de interação, no EAD e no ensino Presencial, Costa et al., (2014) indicaram interação direta (no presencial – face a face) e indireta (EAD – mediado por computador). Rocha e Mill (2016) analisaram o uso intensivo da internet nas interações sociais como estratégia de estudo e no campo da área de educação. Batista e Enumo (2004) trataram sobre a interação social entre companheiros na inclusão escolar. Davis Souza e Esposito (1989) analisaram o papel e valor das interações em sala de aula, Borges e Salomão (2003) verificaram considerações na perspectiva da interação social na aquisição da linguagem. Todavia, não foi encontrado nenhum estudo nacional ou internacional da maneira aqui proposta, cujo direcionamento além de trabalhar todos os aspectos compreendidos no termo “interação”, integra-se as teorias de marketing (cocriação de valor, valor percebido, satisfação, imagem de marca e lealdade) para verificação do comportamento do aluno.

A importância da interação com alunos no EAD é reforçada em Asfaranjam et al. (2013); Thistoll & Yates (2016). Thistoll e Yates (2016), tendo a Teoria Construtivista Social na sustentação teórica, indicam a partir de Vygotsky (1986), que o aprendizado com interação

social é mais eficiente. Asfaranjam et al. (2013), revelam que os efeitos da interação são “capacitores chaves” no relacionamento com alunos, devendo assim, alinhar-se na tríade: questões individuais, institucionais e supra institucional.

Todas essas lacunas de conhecimento desembocam no alto índice de evasão, seja em IES privadas, seja nas públicas. Isto é, muitos alunos não estão sendo leais a cursos de EAD nem em universidades públicas, cuja oferta é gratuita. A proposta de modelo integrado dos antecedentes da lealdade poderá trazer respostas a esses problemas.

Pelo exposto, os potenciais efeitos da interação e seus componentes na cocriação de valor, na percepção de valor, satisfação, imagem de marca e lealdade do consumidor do EAD, eis o problema de pesquisa desta tese: **Quais os efeitos na lealdade da interação entre os atores no Ensino a Distância?**

As Figuras 1 e 2 (com a finalidade de guiar a leitura da Tese) apresentam os Modelos Integrativos Principal e Rival, preliminares desta tese. O Modelo Rival, Figura 2, difere do modelo Principal preliminar, Figura 1 em quatro condições de mediação propostas: a) a Cocriação de Valor Mediando a relação Interação→Valor Percebido e a relação Interação→Satisfação; b) a Imagem da Marca mediando a relação Satisfação→Lealdade e a relação Valor Percebido e Lealdade. Na seção de método os Modelos são apresentados em seus devidos contextos.

Destaca-se que as hipóteses propostas no modelo rival, não foram encontradas em modelos semelhantes ao aqui proposto. A relação de mediação da Imagem da Marca na relação Satisfação→Lealdade foi encontrada em estudo de Bolton, Kannan e Bramlett (2000), porém em segmento de serviços financeiros. Quanto a mediação da Imagem da Marca na relação Valor Percebido→Lealdade, o trabalho mais próximo ao aqui idealizado, e também em segmento distinto, no varejo, testou e confirmou a mediação do Valor Percebido sobre a relação Imagem da Loja→Intenção de compra. (Graciola, 2015).

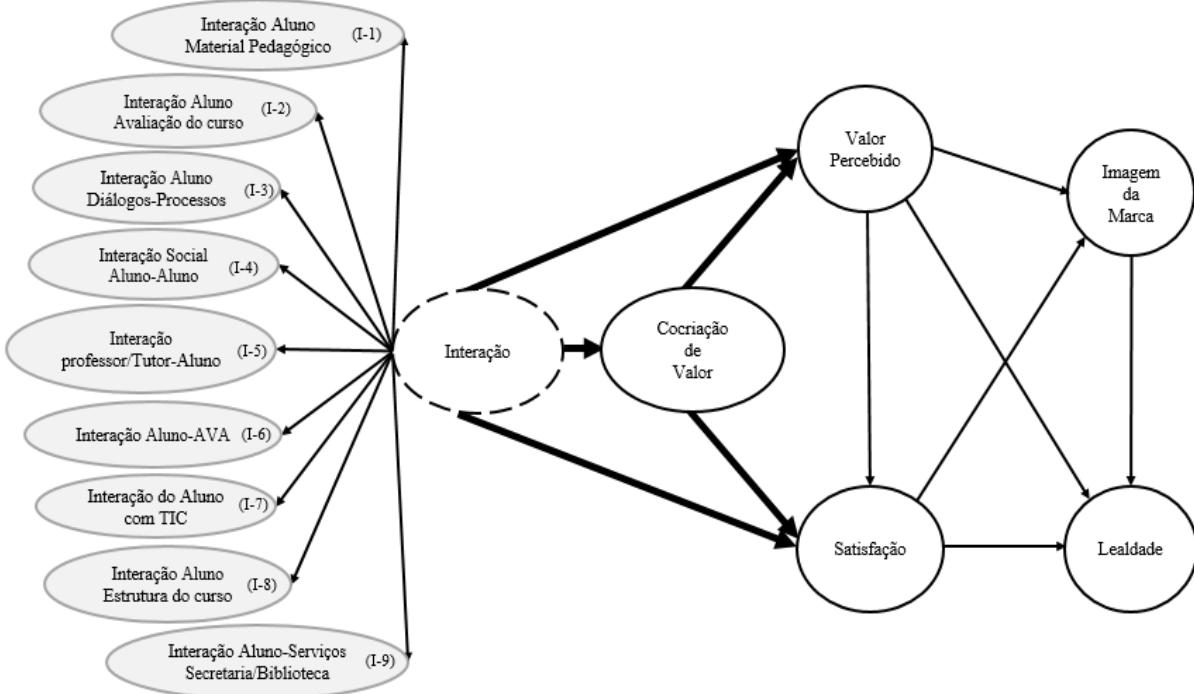


Figura 1. Modelo Conceitual Integrativo principal dos antecedentes da lealdade do aluno no EAD

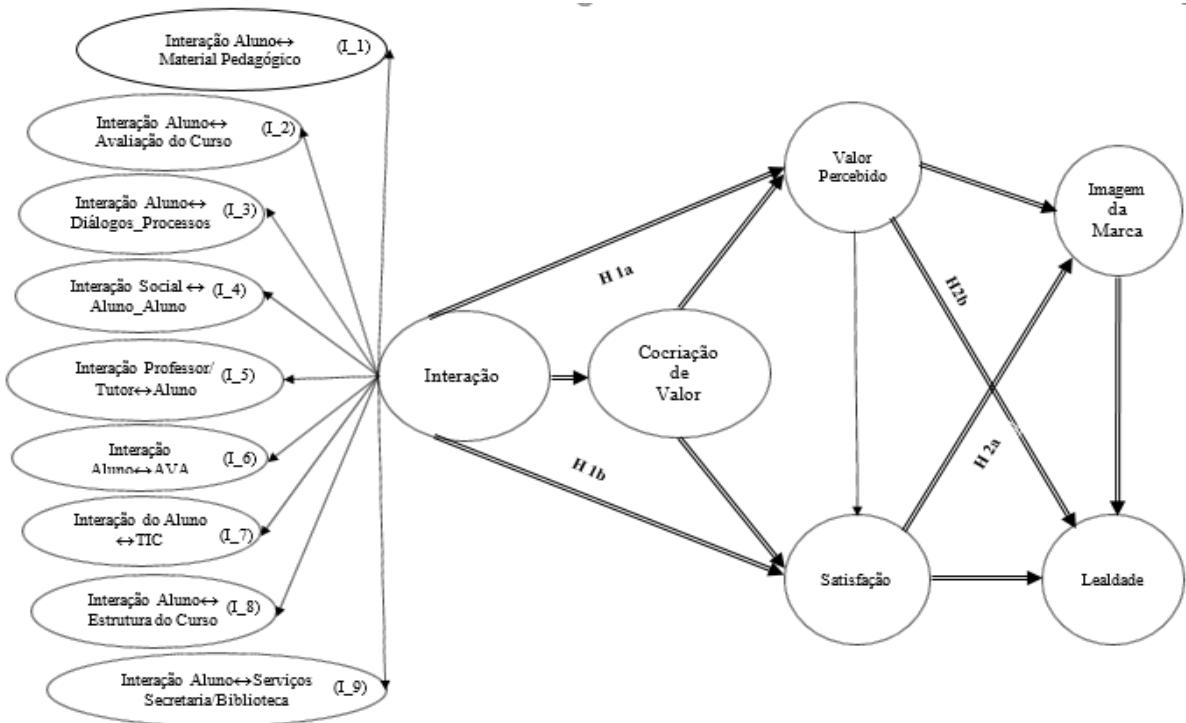


Figura 2. Modelo Conceitual Integrativo Rival dos antecedentes da Lealdade do aluno no EAD
Nota: As setas duplas, destacam a verificação das relações por meio da mediação.

Então, o objetivo desta tese é: Investigar os efeitos na Lealdade da Interação entre os atores no Ensino a Distância versus Ensino Presencial.

Nesse contexto, especificamente será realizado:

1. Analisar os antecedentes da lealdade no EAD;
2. Analisar comparativamente os efeitos do modelo no EAD e no Ensino Presencial;

1.2 JUSTIFICATIVA

A importância social do EAD no país exige aprofundamento científico. A partir de problemas sinalizados no segmento educacional em que colocam em dúvida à condição de oferta (Buck, 2001; Casey, 2008; Frantz & King, 2000; Moran, 2007; Novak, 2002; Silva et al., 2016), somados ao alto índice de evasão, de aproximados 50% (INEP, 2017; ABED, 2017), sinalizando problemas a obtenção da lealdade do aluno, será utilizada teorias de marketing e comportamento do consumidor para analisar a situação.

Academicamente, a Tese visa ajudar a fechar lacunas teóricas sobre os antecedentes da lealdade no EAD. A busca por diferenciação dos serviços é incessante também no EAD, dada a necessidade de formação de valor na construção e fortalecimento de imagem de marca, para consolidação de seu valor adicional em relação à concorrência e, principalmente no que tange à importância desse mercado, que impacta direta e indiretamente na educação social regional, Estado e País.

Também é relevante gerencialmente e academicamente analisar o aluno que utiliza EAD, pois, somente através da identificação do comportamento e utilização dos serviços que estes se disponibilizam a comprar e utilizá-los é que poder-se-á identificar características que venham a ser condicionantes na formação e agregação de valor (Gronroos, 2009; Kotler; Keller, 2012). Conhecer os níveis de consumo dos produtos e/ou serviços não é mais suficiente, pois existe a necessidade de conhecer o comportamento desses consumidores (Kotler & Keller, 2012), afinal, o cliente/aluno é quem cria valor durante seu relacionamento (Gronroos, 2009).

Em que pesem os componentes do EAD que promovem interação e relacionamento com os alunos (materiais pedagógicos, AVAs, estruturas e processos etc.), há ainda oportunidade para melhorias. Esta tese colabora ao indicar o modo como os alunos interagem e a partir dessas interações passam a ser participes efetivos na cocriação de valor, em como percebem valor, no modo como podem sentir-se satisfeitos, na maneira em que passam a perceber a imagem positiva da marca da IES e principalmente, ao modo como transformam-se em alunos leais.

Especialistas colocaram como alternativa central para o avanço desta modalidade de educação sua institucionalização, sustentada pelas mudanças nos marcos legais, melhorias nos modelos de avaliação, investimentos, capacitação das tutorias, ampliação da banda larga e garantia de mais autonomia pedagógica das Universidades.

Busca-se nesta tese preencher lacunas de conhecimento acerca da Interação e a relação existente na condição de oferta (modelos, estruturas e processos pedagógicos) e de comportamento do consumidor. O tema permitirá realizar aprofundamento do conhecimento das implicações promovidas pela “interação” e sua relação com a Lealdade do consumidor, colaborando a demanda de trabalhos na área de marketing.

Desta forma, esta tese contribuirá com referência em serviços, e por fim, às políticas públicas que regulam a oferta e avaliação desses serviços no Brasil, de maneira mais ponderada e acertada quanto à qualidade desejada de acordo com as políticas estabelecidas na LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Plano Nacional de Educação.

1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO

A estrutura da tese tem quatro Capítulos.

O Capítulo 1 introduz o tema e a importância, o problema de pesquisa, objetivo geral e específicos e a justificativa.

No Capítulo 2 é caracterizado o Ensino a Distância.

O Capítulo 3 é de fundamentação teórica básica para a Tese.

O Capítulo 4 apresenta o método empírico.

O Capítulo 5 apresenta os resultados.

O Capítulo 6 discute os resultados da Tese.

O Capítulo 7 traz as considerações finais.

2 ENSINO A DISTÂNCIA

Esta seção aborda a caracterização do EAD e o seu desenvolvimento no Brasil.

A educação, tida como essência para a construção e o desenvolvimento social (Yuksel & Coskun, 2013), passa por mudanças na sua oferta, de um modelo predominantemente presencial para uma maior participação do modo a distância. O ensino a distância e/ou *e-learning* (Moore & Kearsley, 2007), caracteriza-se pela separação física e espacial entre alunos, tutores e professores, integrando-os com alguma tecnologia (Testa & Freitas, 2002).

O EAD traz benefícios importantes. Sua oferta pode levar educação àqueles que, por algum motivo, não poderiam tê-la presencialmente, seja por ausência de tempo ou por distanciamento espacial (Pelissoli & Loyolla, 2004). O EAD serve assim à redução da desigualdade social (Nurmukhametov, Temirova & Bekzhanova, 2015)., tanto é que as maiores universidades do mundo, como Princeton, Stanford, London School of Economics, Oxford, passaram a ofertá-la, incluindo o top 100 QS³ University Rankings (Baran, Correia & Thompson, 2011; Farias, 2013; Gablinske, 2014; Hockridge, 2013; Konstantinidis, Papadopoulos, Malganova & Rahkimova, 2015; Phelan, 2012; Xu & Jaggars, 2013). Magnavita (2012, p. 57), manifesta que “a discussão sobre EAD ganha um destaque maior, justamente pela possibilidade de contribuir com o debate sobre redução tanto das desigualdades educacionais, como das distâncias entre as diversas esferas e sistemas de educação”. Moran (2005) enfatiza que as tecnologias interativas, evidenciam no EAD o que deveria ocorrer em qualquer processo educacional: a interação entre todos os envolvidos.

No entanto, há diversas críticas ao EAD, quanto: a) modelo pedagógico; b) oferta por meio das TICS; c) interação do aluno; d) preparo docente; e) ao aluno, como na ausência de comprometimento, que, por indisciplina e condição de aprendizado, acaba por não concluir o curso (Baran, Correia & Thompson, 2011; Casey, 2008; Hockridge, 2013; Kenski, 2006; Moran, 2007; Polak, Mello & Pazoti, 2015; Silva, Santos, Cortez & Cordeiro, 2015; Souza Patto, 2013; Van Rooij & Zirkle, 2016; Xu & Jaggars, 2013), f) da credibilidade quanto a qualidade do curso (Neves, 2006) e g) quanto à mercantilização do ensino (Law, 1997).

³ QS World University Rankings são classificações universitárias anuais publicadas pela Quacquarelli Symonds (QS), do Reino Unido

Apesar das críticas ao EAD, as vantagens de sua oferta as suplantam. Sua inserção na educação atesta isso. Em muitos países e nas maiores universidades se encontra o EAD (Malganova & Rahkimova, 2015).

2.1 O EAD NO BRASIL

No Brasil, o EAD por meio das TICs, tem início legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Nº 9.394/1996, no seu artigo 80:

Artigo 80 - O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de *programas de ensino a distância*, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada (Brasil, 1996, p. 5).

Em 2005, o EAD no Brasil foi caracterizado no Decreto Nº 5.622/2005:

Caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação Didático-Pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (Brasil, 2005, p. 01).

No domínio empírico, esta tese foca o EAD nos Cursos de Administração. A razão de escolha se deu por interesse do autor considerando a área de atuação e a abrangência que o curso de Administração tem no país, sendo o segundo curso em número de matrícula conforme censo 2016 do MEC (INEP-MEC, 2017).

Uma busca pelos termos ‘*distance learning*’ e ‘*distance education*’, na plataforma Web Of Science, resultou em 1.158 e 22.731 artigos, respectivamente, indicando a atratividade do tema. Ali o Brasil é o 10º país com mais contribuições de artigos, sendo que no ano de 2015 foi o ano de maior número de artigos encontrados. Também foi possível verificar que a expansão das publicações acompanha a expansão da oferta do EAD no Brasil, deixando o tema ainda mais relevante, considerando a previsão de crescimento existente, pois, se atualmente o segmento tem cerca de 28% das vagas ofertadas, estima-se que até 2023, o segmento obterá 50% (ABED, 2016, 2017; SEMESP, 2016).

No ano de 2003, 52 IES ofertavam EAD reconhecidas pelo MEC. Após dez anos, em 2013, já eram 206 IES, onde: as 12 maiores representantes desse player obtinham 1/3 do faturamento no segmento e ainda, dessas 12,5 detinham cerca de 31% de participação nesse mercado (Hoper, 2014). Em 2017, 58% das matrículas no EAD, cerca de 870 mil estavam

concentradas em 5 IES, o total de matrículas no EAD registrados no senso de 2017 foram de cerca de 1,5 milhão (ABED, 2017; INEP, 2017, Bielschowsky, 2018).

Em 2015 havia 1.341,842 alunos matriculados em 7.463 polos, atendidos por 18.769 professores e 29.380 tutores (ABED, 2015). Em 2016 o número de polos havia sido reduzido para 5.746, no entanto, após a regulamentação do MEC (Decreto nº 9.057/17 e nº 9.235/17 e Portaria MEC 11/2017), o número de polos dispara em aproximados 130%, passando de 5.746 no mês de maio para 13,2 mil em dezembro do mesmo ano (Hoper, 2015, 2017; INEP, 2016, 2018; Valor, 2018).

A evolução do EAD está na Tabela 1, com comparativo percentuais de matrículas e concluintes entre o EAD e o Ensino Presencial no período de 2006 a 2016.

Ano	Percentual de Variação Acumulada								
	Total Geral % Δ			Modalidade de Ensino					
	% Δ Matrículas	% Δ Ingressantes	% Δ Concluintes	% Δ Matrículas	% Δ Ingressantes	% Δ Concluintes	% Δ Matrículas	% Δ Ingressantes	% Δ Concluintes
2006	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2007	7,5	8,8	3,1	4,4	3,2	2,7	78,5	55,1	15,5
2008	18,9	18,9	14,1	8,6	6,9	8,6	251,3	118,2	171,5
2009	21,9	5,1	25,8	9,4	-1,2	12,2	304,5	56,6	412,6
2010	30,6	11,0	27,7	16,5	2,8	12,5	348,9	79,2	460,2
2011	38,0	19,4	33,3	22,9	9,2	17,4	379,2	103,3	487,3
2012	44,1	39,8	37,7	26,7	25,7	18,9	437,6	155,7	575,6
2013	49,6	39,6	29,9	31,6	27,1	12,6	456,7	142,8	524,2
2014	60,3	58,3	34,7	38,7	35,9	13,6	547,6	242,9	635,5
2015	64,4	48,6	50,8	41,8	27,0	24,4	572,6	227,2	805,7
2016	64,8	51,9	53,3	40,1	22,2	27,4	621,2	297,3	794,1

Tabela 1. Percentual de Variação Acumulada de Matrículas, Ingressantes e Concluintes 2006 – 2016
Fonte: Mec/Inep (2018, p.52)

A prioridade de “integrar a modalidade a distância de forma efetiva nas instituições, não apenas como um apêndice departamental, mas sim, iniciativa integrada e completa como a criação de universidades Virtuais...” é defendida por Xanthopoylos (2012). Ratifica Santos (2005), ao criticar a universidade pública por não tirar proveito das transformações em curso, tornando-se refém de uma “cultura institucional de perenidade que desvaloriza mudanças”.

A universidade sofreu uma erosão talvez irreparável na sua hegemonia decorrente das transformações na produção do conhecimento, com a transição, em curso, do conhecimento universitário convencional para o conhecimento pluriversitário, transdisciplinar, contextualizado, interativo, produzido, distribuído e consumido com base nas novas tecnologias de comunicação e de informação que alteraram as relações

entre conhecimento e informação, por um lado, e formação e cidadania, por outro. A universidade não pôde, até agora, tirar proveito destas transformações e por isso adaptou-se mal a elas quando não as hostilizou. Como vimos, isso deveu-se a uma pluralidade de fatores: crise financeira, rigidez institucional, muitas vezes exigida pelo mesmo Estado que proclama flexibilidade; uma concepção de liberdade acadêmica e de expertise que impedia de trazer para a universidade novos perfis profissionais capazes de lidar criativamente com as transformações; incapacidade de articular a preciosa experiência de interação presencial com a interação à distância; uma cultura institucional de perenidade que desvaloriza as mudanças (Santos, 2005, pp. 168-169).

As TICs, possibilitaram às IES, no EAD melhor disponibilização de conteúdo, já que a integração de mídias promove melhor interação dos envolvidos (Polak, Mello & Pazoti, 2015). Os autores manifestam que é importante quando do planejamento de ensino na modalidade EAD, definir elementos aos quais classificam como estratégicos para integração dos objetivos, são eles: i) selecionar parceiros e definir contratos, ii) planejar o desenho e implantação de infraestrutura tecnológica a ser adotada tanto para os polos, como para as sedes, iii) trabalho multidisciplinar, iv) investimento na formação de conteudistas, tutores e especialistas, v) oferta de ambiente virtual de aprendizagem condizente e interativo e, vi) que após a elaboração de normativas do modo de oferta do EAD sejam inseridas nos instrumentos legais (PDI e PPI).

Pelo exposto, as IES carecem de excelência na oferta de EAD por meio de seus subsistemas pedagógicos, tecnológicos e administrativos. No contexto desta tese, que, envolvido num cenário em desenvolvimento tão amplo, requer entender como as IES tem buscado promover as condições necessárias para oferta de cursos EAD de modo a gerar valor a todos os envolvidos.

3 – REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção aborda os conceitos desta tese: Interação e Interação Social, Cocriação de Valor, Codestruição de Valor, Valor Percebido, Satisfação do Consumidor, Imagem de Marca e Lealdade.

3.1 INTERAÇÃO

Esta seção revisa os conceitos de Interação, mediada por computador e Social.

3.1.1 Interação e Interação Mediada por Computador

A interação no EAD se diferencia do modo de ensino presencial, onde a interação do aluno com o professor é direta (Costa et al., 2014; Kenski, 2006). No EAD a interação não é direta e há outras estruturas, recursos, processos e instrumentos de conexão com o aluno (Estruturas físicas e virtuais, Polos e Ambientes Virtuais de Aprendizagem - AVA), pessoas (Professores, Tutores, Conteudistas), as quais requerem ajustes (Buck, 2001) rumo à oferta de excelência, pois, a alteração do modelo presencial para o EAD altera o modo de interação do aluno. Nessa condição, torna-se necessário equilibrar os processos de comunicação e a dinâmica das mídias interativas e digitais (Kenski, 2006).

Interação, em um dicionário significa: “Influência recíproca de dois ou mais elementos; Fenômeno que permite a certo número de indivíduos constituir-se em grupo, e que consiste no fato de que o comportamento de cada indivíduo se torna estímulo para um outro” (Aurélio, 2018). Alguns aspectos desta diccionarização convergem com o sentido empregado nesta tese; a) a influência recíproca entre dois ou mais elementos; b) o comportamento de cada indivíduo se torna estímulo para outro. Mas no EAD, a interação não é apenas entre pessoas, mas também entre pessoas e equipamentos por meio de TICs. Nessa perspectiva, a evolução do conceito de interação em Primo (2000, 2003, 2007), Kember (2007) e Moore (2007), colabora para aplicação nessa tese, ajustando o termo à interação mediada por computador como ocorre no EAD e objeto dessa tese.

Primo (2000), contextualiza considerando a confusão disseminada do termo interação, nos sistemas e processos de ocorrência na relação homem-máquina advindos da rapidez da revolução das TICs. O autor ao citar Berlo (1991) vai ao encontro da conceituação do Dicionário Aurélio ao indicar haver relação de interdependência, pois, considera que um agente

depende do outro e influencia o outro (a depender do contexto). No entanto, alerta que seria limitante entender a interação apenas no contexto de ação e reação.

A partir desse alerta, a importância do contexto para interação é discutida. Primo (2000, p. 85), frisa que “os fatores contextuais exerce importante influência na interação e podem atuar como limitadores oferecendo restrições à interação”. Nessa linha o autor traz considerações de Watzlawick, Beavin e Jackson (1993) alertando que o contexto não está apenas em fatores institucionais ou externos aos comunicantes “as mensagens trocadas passam a fazer parte do contexto interpessoal, impondo restrições à interação subsequente” (Primo, 2000, p. 85).

Daí, Primo (2000) indica dois tipos de interação: a mútua e a reativa, ambas formadas nas dimensões: a) sistemas, b) processo, c) operação, d) fluxo, e) *throughput*⁴, f) relação e g) interface, conforme Quadro 1. Os sistemas abertos compõem a interação mútua; os sistemas fechados os de interação reativa.

Tipo Interativos	Dimensão
Sistema	Um conjunto de objetos ou entidades que se inter-relacionam entre si formando um todo
Processo	Acontecimentos que apresentam mudanças no tempo
Operação	A produção de um trabalho ou a relação entre a ação e a transformação
Fluxo	Curso ou sequência da relação
Throughput	Os que se passa entre a decodificação e a codificação, inputs e outputs (para usar termos comuns no jargão tecnicista)
Relação	O encontro, a conexão, as trocas entre elementos ou subsistemas
Interface	Superfície de contato, agenciamentos de articulação, interpretação e tradução
Interação Mútua e Interação Reativa	

Quadro 1. Tipos interativos e suas dimensões

Fonte: Primo (2000, p. 86)

Outra referência sobre a interação mediada por computador, aderente a tese, é a abordagem sistêmico-relacional de Primo (2008). Quanto ao relacionamento entre os interagentes, ele indica:

vale tanto para aqueles interagentes que se conhecem presencialmente, mas costumam interagir também *online*, quanto para aqueles que jamais compartilharam o mesmo espaço físico, encontrando-se apenas no ciberespaço (Primo, 2008, p. 120).

⁴ throughput: os que se passa entre a decodificação e a codificação, inputs e outputs (para usar termos comuns no jargão tecnicista) (Primo 2000, p. 7)

O termo multi-interação é então apresentado no contexto da interação mediada por computador (Primo, 2008, p. 58), na simultaneidade das interações. Para exemplificar, o autor faz menção a atividade ocorrida em um *chat*. Ali, ao mesmo tempo em que um indivíduo conversa com outra pessoa, interage com a interface gráfica do software, com seu mouse e teclado, sobremaneira, estabelecendo, em alguns casos interações mútuas e reativas.

Do exposto, ao EAD, se adequa ao conceito de interação articulado por Primo (2000, 2003, 2008), Kember (2007) e Moore (2007, 2008).

Na seção a seguir, a interação é examinada à luz do marketing, evidenciando a importância do relacionamento entre empresas e clientes, no encontro de serviços.

3.1.2 Interação, Marketing e Serviços

Na seção anterior, os conceitos de interação no Dicionário Aurélio e em Primo (2000) convergem e se complementam, estabelecendo conexão também com a indicação de interação mediada por computador, tal qual desta Tese. Essa seção aborda a interação a partir da literatura de marketing, inicialmente marketing em serviços considerando a lógica do serviço dominante – LSD (Prahalad & Ramaswamy, 2004; Vargo & Lusch, 2004b) e posteriormente sua relação com a satisfação do consumidor

Pela LSD, a determinação de valor não é mais pelo fornecedor e sim nos processos capazes de gerar valor quando do envolvimento dos clientes (Grönroos, 2011). De maneira mais ajustada a esta tese tem-se que “no mundo da experiência de cocriação, as competências principais já não mais estão localizadas na cadeia de valor da empresa, mas sim no ponto de interação entre empresa e cliente” (Prahalad & Rasmuswamy, 2004, p. 4).

O conceito de Interação no Marketing vai ao encontro do apresentado anteriormente (Kember, 2007; Primo, 2000), que Gronroos (2011, p.289) define: “ação mútua ou recíproca onde duas ou mais partes exercem efeito uma sobre as outras” e McColl-Kennedy et al. (2015) como modo de engajamento entre o indivíduo e a rede de serviço para integrar recursos. Essas definições além de colaborar na definição do termo utilizado, garantem aplicabilidade da interação como base do modelo integrado à obtenção da Lealdade nessa tese, pois, tem-se que não se cocria valor sem interações (Grönroos, 2011).

A LSD torna a cocriação importante estratégia para às organizações (Prahala & Ramaswamy, 2004; Vargo & Lusch, 2004a), desde então, muitos estudos passam a ser desenvolvidos, e sustentam o alinhamento do conceito de cocriação de valor, nessa tese (Akaka et al., 2014; Grönroos, 2000, 2011; Edvardsson et al., 2014; McColl-Kennedy et al., 2015; Neghina et al., 2015). O conceito sobre a LSD e Cocriação são tratadas na seção 3.2.

Ainda no Marketing, a relação entre interação e satisfação inserida nessa tese é apoiada na literatura. De Souza e Reinert (2010) verificaram a satisfação e insatisfação discente em curso superior em cursos presenciais *versus* EAD, dentre os fatores contribuintes a satisfação estão às relacionadas aos amigos dos grupos de estudantes, assim como encontrado anteriormente (Kanan & Baker, 2006). O ambiente social destacou-se como o terceiro mais citado em importância à obtenção de satisfação De Souza e Reinert (2010), muito embora, no contexto de análise os autores tenham verificado não haver muita discrepância nas turmas estudadas, os mesmos indicam que essa ocorrência era esperada pela pouca interação propiciada no EAD. Essa indicação reforça a importância de verificação nessa tese, pois, sendo a interação a base de cocriação de valor, também se espera que maior interação aumente a satisfação, como já encontrado na literatura (Camargos, Camargos & Machado, 2006; Douglas, Douglas & Barnes, 2006; De Souza & Reinert, 2010; Kanan & Baker, 2006). Para Vamosi, Pierce e Slotkin (2004), os estudantes acreditam que a experiência de aprendizado é melhorada com maior interação.

Diante a verificação da importância do Ambiente Social de De Souza e Reinert (2010), instiga verificar os efeitos da interação social no ambiente do EAD, sendo abordado na seção a seguir.

3.1.3 Intereração Social

A importância da interação social do aluno passa a ser rediscutida a partir das TICs. Anteriormente, ao tratar sobre interação social, considerava-se que os alunos por permanecerem apenas meio período na IES, precisavam equilibrar e integrar seu estudo com família, trabalho e compromissos sociais (Kember, 1989; Tinto, 1975).

No entanto, essa consideração não abrangia a interação on-line. Nessa perspectiva Passerino e Santarosa (2007) contribui ao ajuste do conceito ao referir:

A Interação Social é uma relação complexa que se desenvolve com a participação não somente dos sujeitos diretamente envolvidos, mas dos instrumentos de mediação

inseridos no contexto sócio-cultural ao qual tais sujeitos pertencem (Passerino & Santarosa, 2007, p. 56).

Pesquisas com alunos no EAD constataram a importância da interação social para aprendizado (Arbaugh, 2000; Costa et al., 2014; Fernandes & Cruz, 2016; Giacometti-Rocha & Mill, 2017; Humanante-Ramos et al., 2015; Robinson & Hullinger, 2008; Thistoll & Yates, 2016; Wuensch, Aziz, Ozan, Kishore & Tabrizi, 2008; Yates, Brindley-Richards & Thistoll, 2014). Ao referir sobre interação social, os autores sustentam a condição de interação social, àquela em que da condição do aluno interagir também com outros alunos, mesmo que de maneira virtual, tomando por base, o preceituado na teoria construtivista social a qual indica que o conhecimento é concebido de maneira contextual e coletivamente, tornando o aprendizado mais eficiente (Vygotsky (1986). Arbaugh (2000) indica haver maior satisfação do aluno quando há maior interação com outras pessoas.

A ausência da interação social barra o envolvimento dos alunos com o EAD (Thistoll & Yates, 2016). Por outro lado, sua ocorrência é um capacitor chave para tal envolvimento, devendo, portanto, estar alinhada com as questões institucionais, individuais e as supra institucionais.

No Brasil, pesquisas testaram as relações da interação e interação social de maneira isolada, ao passo que uma maneira integrada é aqui proposta. Almeida (2017), Moran (2002), Primo (2003), Nunes & Bezerra (2017), Rodrigues (1998) abordaram a relação da interação para com as Tecnologias de Informações. A relação professor/tutor e alunos também foi verificada (Belloni, 2003; Mill & Abreu Lima, 2008; Neto & Tahim, 2017; Santos, 2005; Santos & Costa, 2017). A relação de interação aluno - material pedagógico foi verificado (Almeida, 2003; Caldas & Coelho, 2016, Koshiyama, Andruchak & Santa Rosa, 2016). Por fim, efeitos da interação social (Costa et al., 2014; Fernandes & Cruz, 2016; Rocha & Mill, 2017; Humanante-Ramos et al., 2015; Rocha & Mill, 2016).

A relação entre interação e cocriação de valor é suportada pela literatura. Afinal, cocriação de valor, requer interação, seja entre pessoas, seja entre pessoas e outros. A Interação é considerada a chave para se cocriar valor (Gronroos, 2011; Mccoll-Kennedy, Cheung & Ferrier, 2015; Vargo & Lusch, 2008). Nas interações entre cliente e provedor de serviço, ocorrem simultaneamente os processos de produção e uso, permitindo que as partes influenciem

o processo. Nessas interações, tanto clientes como as organizações tornam-se cocriadores de valor (Gronroos, 2011).

3.1.4 Componentes da Interação

Tomando-se a Interação como um construto de segunda ordem (Hair et al., 2014), nessa seção se apresentam seus componentes, que representam os tipos de interação no EAD.

A identificação dos componentes do construto interação serviu-se da literatura sobre EAD e dos indicadores regulamentados pelo MEC para a avaliação de cursos de graduação em ato autorizativo e de reconhecimento. Muito embora esses indicadores do MEC, não se aplicam em sua totalidade nesta tese, ao classificar as três dimensões: (Dimensão 1, Organização Didático-Pedagógica; Dimensão 2, Corpo Docente e Tutorial; Dimensão 3 – Infraestrutura), juntamente com a literatura, colaboraram para organização.

Sobre interação, Shearer (2003) indica ser comum se pensar em comunicação verbal entre dois ou mais indivíduos, mas há interações verbais e não verbais. Assim o construto interação é formatado nesta tese. Reconhece-se a força das TICs que permite ampliar a comunicação verbal com as interações não verbais.

Sobre os modos de interação no ensino, há avanços entre o ensino Presencial e EAD. Holmberg (1981, 1986, 1989) definiu a interação como “conversa didática guiada que ocorre no guia de estudo impresso entre o autor e aprendiz” podendo ser por material impresso ou texto em formato eletrônico. No entanto, pelo objeto desta tese, se aborda apenas EAD por meio de mídia eletrônica.

Nesse desenvolvimento do EAD, nos Quadros 2 e 3 estão em ordem cronológica, tipologias de interação em contextos internacional e nacional, respectivamente, inerentes à condição de oferta do curso. Os Quadros ilustram principais concepções, sem negar haver outros estudos no campo. Por meio dessas características, definiu-se àquelas que mais se ajustam a essa tese, sem negar a importância de outros estudos no assunto.

Ano	Tipologia de Interação	Autor
1989	1 Interação Aluno-Instrutor; 2 Interação Aluno-Aluno; 3 Interação Conteúdo-Aluno.	Moore, M. G. (1989)
1994	Interação Aluno/Interface	Hillman, D., Willis, D. J., & Gunawardena, C. (1994)
1997	1 Conteúdo de Aluno; 2 Instrutor do Aluno; 3 Aluno-Aluno	Gunawardena, C.N., Lowe, C.A. & Anderson, T. (1997)
2000	1 Tecnologia; 2 Características do Instrutor; 3 Características do Aluno	Volery, T., & Lord, D. (2000)
2005	1 Diálogo; 2 Processo; 3Tecnologia; 4 Classe; 5 Eficácia	Lemak, D. L., Shin, S. J., Reed, R., & Montgomery, J. C. (2005)
2006	1 Instituição; 2 Administração do Curso; 3 Informação; 4 Suporte Técnico; 5 Informação A Estudantes Potenciais; 6 Avaliação de Processo	Harroff, P.A.; Valentine, T. (2006)
2007	1 Faculdade; 2 Avaliação da Aprendizagem; 3 Competência dos Professores; 4 Treinamentos dos Participantes; 5 Suporte on-line	Chaney, B.H. et al. (2007)
2008	1 Fatores Humanos; 2 Fatores do Curso; 3 Fatores de Liderança; 4 Fatores Pedagógicos; 5 Fatores de Apresentação	Menchaca, P. & Bekeleb, T.A. (2008)
2013	1 Professor-Estudante; 2 Instituição-Estudante; 3 Estudante-Estudante; 4 Conteúdo-Aluno; 5 Professor-Conteúdo; 6 Professor-Professor	Friesen, N., & Kuskis, A. (2013)
2014	1 Fatores Institucionais; 2 Fatores do Desenvolvedor; 3 Fatores do Professor; 4 Fatores Estudantis; 5 Fatores de Tecnologia	McGill, T.J., Klobas, J.E., & Renzi, S. (2014)
2015	1 Suporte do Instrutor; 2 Interação com Estudantes; 3 Relevância Pessoal; 4 Aprendizagem Autêntica; 5 Aprendizado Ativo; 6 Autonomia; 7 Satisfação	Pascual, M.D.F. et al. (2015)
2016	Interação Social	Thistoll, T. & Yates, A. (2016)

Quadro 2. Tipologias, no exterior, de interação e respectivos autores em ordem cronológica

As tipologias no Quadro 2 representam apenas algumas das referências internacionais mais importantes. Da mesma maneira se passa no Quadro 3.

Destaca-se que tais referências colaboraram para o direcionamento na formação da escala adotada na Tese.

Ano	Tipologia de Interação	Autor
1998	1 Interação Professor-Aluno; 2 Interação Aluno-Aluno;	Rodrigues, R. S. (1998)
2004	Estrutura e conteúdo 2. Atividades 3. Design e formatação 4. Navegação e usabilidade 5. Tutoria 6. Atendimento e suporte (helpdesk)	Trachtenberg, L., Barbastefano, R., & Kubota, L. C. (2004)
2012	1 Infraestrutura e gestão; 2 Processo Ensino Aprendizagem; 3 Ferramentas de Interação e Comunicação; 4 Tutores e Suporte online	Oliveira, L. A. B. et al. (2015)
2013	1 - Interação com colegas; 2 Interação com Professores; 3 Interação com Tutores, considerou (Envolvimento dos tutores, Envolvimento dos professores, Adequação do Sistema, Ferramentas, Conteúdo, Organização e Estrutura do Curso, Polo Presencial, Flexibilidade, Utilidade Percebida)	Vieira, K. M. et al. (2013)
2016	1 Interação Professor Aluno; 2 Características Pedagógicas; 3 Serviços ao aluno; 4 serviços da Secretaria; 5 Estrutura; 6 Avaliação da Estrutura; 7 Diálogos e Processos; 8 Características Pedagógicas	Silva, D., Mendes da Silva, A., Braga Junior, S. S., Lopes, E. L., & Teixeira Veiga, R. (2016)
2016	Interação Social (promoção de interação entre alunos por meio de comunidades em plataformas digitais ou outros mecanismos que os permita interagir)	Fernandez, J. B., & Cruz, D. M. (2016)
2017	1 a relação entre professor e aluno; 2 a interação entre tutor e aluno; 3) o modelo pedagógico e a estrutura organizacional do curso	Nunes, C. H. F., & Bezerra, A. C. R. (2017)
2017	Três níveis de interação (1º nível - consigo próprio; 2º nível – Interações Humanas (estudante-professor, estudante-estudante e estudante outros) Interações com Interface (Estudante-conteúdo, Estudante-Ferramenta e Estudante Ambiente); 3º nível Interações com as Instruções)	Cabral, P. M. B. D. A. (2017)
2018	1 Organização Didático-Pedagógica; 2 Corpo Docente e Tutorial; 3 Infraestrutura	Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017)

Quadro 3. Tipologias, no Brasil, de interação e respectivos autores em ordem cronológica

As tipologias de Interação (Quadros 2 e 3) foram triadas em função do escopo desta Tese no EAD. A Interação Social é ali inserida como componente do construto Interação. Por fim, soma-se as considerações, os indicativos do Inep/Mec em sua regulamentação de avaliação, autorização, reconhecimento e credenciamento de Curso a Distância.

O Quadro 4 apresenta a formação das tipologias de interação a serem utilizadas nesta Tese a partir da triagem realizada conforme expostos nos Quadros 2 e 3.

Tipos de Interação	Autor (s)	Excertos Ilustrativos	Definição Proposta
Interação com o Material pedagógico	Moore (1989) Moore (2007) Gunawardena et al. (1994) Menchaca & Bekele (2008) Friesen & kuskis (2013) Tractenberg et al. (2004) Vieira et al. (2013) Cabral (2017)	<p>“o professor precisa facilitar a interação que o aluno tem com a matéria apresentada”; “Essa interação representa uma característica definidora da educação, que é um processo de aprendizado planejado de determinado conteúdo”; “Cada aluno precisa elaborar seu próprio conhecimento por meio de um processo de inserção pessoal das informações em estruturas cognitivas previamente existentes.”; “É a interação com o conteúdo que resulta nas alterações da compreensão do aluno, aquilo que algumas vezes denominamos uma mudança de perspectiva” “o conteúdo necessário para esse processo é criado e apresentado pelos profissionais que elaboram o curso e ajudam cada aluno à medida que ele interage com o conteúdo e o transforma em conhecimento pessoal”. (Moore, 1989, 2007). É a interação apostilas, livros, vídeos, debates, tecnologias da informação.</p>	<p>É a interação do aluno com o material pedagógico recebido no seu curso. A maneira como o aluno percebe o conteúdo recebido</p>
Interação com a Avaliação do Curso	Chaney et al. (2007) Harrof & Valentine, (2006) Oliveira et al. (2015) Marcuzzo, et al. (2015) Thurmond et al. (2002) Vieira et al. (2013) Silva et al. (2016) Jaggars, S.S. & Xu, D. (2013)	<p>O autor indica aspectos referentes a clareza do processo de avaliação; a maneira como foi determinado indicadores de avaliação; a definição dos objetivos da avaliação; e clareza dos procedimentos do exame (Chaney et al., 2007, p. 157). “A tarefa representa a chave para a avaliação do programa, e é o meio pelo qual o progresso de cada aluno é avaliado” (Marcuzzo, et al. (2015, p. 10). “Métodos de avaliação diversificada motiva o aluno a expor os seus melhores esforços em diferentes sistemas de avaliação, de modo a prosseguir com as atividades de EaD de modo eficaz e séria” (Marcuzzo, et al. (2015, p. 12-13). “A diversificação de método de avaliação da eficácia do EAD, permite correção e melhorias por meio do feedback”. “A avaliação deixa de ser um termômetro para aferir o grau de conhecimento do aluno, passando a ser um instrumento para modificações de práticas, redefinições de estratégias de aprendizagens, replanejamento de metas e objetivos” (Thurmond et al. 2002, p. 13)</p>	<p>É a interação do Aluno com a estrutura geral recebida das IES para realização do curso.</p>
Interação com Diálogos e Processos	Moore (1993) Moore (2007) Lemak et al. (2005) Silva et al. (2016) Oliveira et al. (2015)	<p>“Diálogo é um termo que ajuda a focalizar a inter-relação de palavras e ações e quaisquer outras interações de professor e aluno”; “Diálogo não é o mesmo que interação, embora as interações sejam necessárias para criar diálogo”; “O termo diálogo é empregado para descrever uma interação ou uma série de interações tendo qualidades positivas que outras interações podem não ter”; “O direcionamento de um diálogo em um relacionamento educacional inclina-se no sentido de uma melhor compreensão do aluno”. (Moore, 1993, 2007); A primeira dimensão da distância transacional, diálogo, foi definida como “comunicação entre aluno e professor” por Bischoff et al. (1996: 4) in Lemak et al (2005); “A eficácia do professor reside no diálogo com os alunos e na estrutura flexível para que o curso e o processo educacional possam adequar-se às necessidades individuais dos alunos (Lemak et al., p. 156).”</p>	<p>Refere-se na forma a qual a interação do aluno (diálogo) com os conteúdos impressos, online e professores/tutores ocorrem</p>

Continua...

...continuação

Tipos de Interação	Autor (s)	Excertos Ilustrativos	Definição Proposta
Interação Social Aluno-Aluno	Moore, (1989) Moore, (2007) Fernandez & cruz (2016) Silva et al. (2016) Brigham, (2001) Berge e Muilenburg (2005) Menchaca & Bekele, (2008) Oyarzun et al. (2018). Asfarajan et al. (2013) Stone (2012) Thistoll & Yates, (2016) Gunawardena, Lowe & Anderson, (1997) Vieira et al. (2013)	<p>“da interação de um aluno com outros alunos em ambientes on-line – é um grupo virtual”; “geralmente consideram a interação com seus colegas estimulante e motivadora”; “Grupos virtuais podem ser usados, pelos instrutores para gerar conteúdo, especialmente, quando os alunos podem ser organizados em equipes de projeto e assumir a responsabilidade por fazer apresentações a seus colegas”; “Geralmente, as discussões entre os alunos são extremamente valiosas como um modo para ajudá-los a refletir sobre o conteúdo que foi apresentado e testá-lo” (Moore, 1998 e 2007)</p> <p>Interação Social</p> <p>“A maioria dos alunos gosta da interação com seus colegas e instrutor não somente por razões relacionadas à instrução, mas também pelo apoio emocional que surge desse contato social.” (Brigham, 2001). “O prazer na aprendizagem está fortemente relacionado à interação social.” (Muilenburg e Berge, 2005). “A aprendizagem cooperativa num contexto social foi um fator chave para o sucesso” (Menchaca & Bekele, 2008, p. 241). “Interações projetadas ou interações que têm altos níveis de intenção colaborativa / cooperativa afetam positivamente o desempenho e a satisfação do aluno” (Asfarajan et al., 2013, p. 1). Os autores analisaram a importância do papel da socialização na aprendizagem online. Ao referir sobre a importância das comunidades online sustentam a partir de Swan (2002) o quanto a interação é vital na promoção do aprendizado online. “A implementação de fóruns de discussão baseados na web pode ser um fator contribuinte para melhorar a situação de isolamento e alienação... (Asfarajan et al., 2013, p. 332). “O Sucesso de estudantes está no envolvimento com a comunidade de aprendizagem” (Stone, 2012). “As barreiras identificadas ao envolvimento do aluno na aprendizagem à distância incluem falta de interação social”; “A interação social no EAD é um desafio e embora possa parecer problemática, pode ser auxiliada por meio de iniciativas institucionais” (Thistoll & Yates, 2016)</p>	A interação aluno-aluno caracteriza o que se denomina aprendizado colaborativo e cooperativo, que envolve o aspecto social da educação. Nessa condição a interação social, para este estudo, refere-se a condição em que, mediados por ferramentas de TIC, os alunos podem socializar-se com demais alunos.
Interação com Professor/Tutor	Moore (1989) Moore (2007) Gunawardena, Lowe & Anderson (1997) Friesen & Kuskis, (2013) Pascual et al. (2015) Rodrigues (1998) Vieira et al. (2013) Nunes & Bezerra (2017) Cabral, 2017	<p>“os instrutores auxiliam os alunos a interagir com o conteúdo”; “estimulam o interesse dos alunos pela matéria e da motivação que têm para aprender”; “ajudam os alunos a aplicar aquilo que estão aprendendo”; “Os instrutores são responsáveis por testes e avaliações formais e informais”; “proporcionam conselhos, apoio e incentivo a cada aluno”; “o aluno pode se valer da experiência do instrutor profissional, ao mesmo tempo em que interage com o conteúdo do modo mais eficaz para esse aluno em particular”; “A individualização da instrução é uma vantagem do ensino”; “Para alguns alunos é explicado algo que não foi compreendido, para outros são feitas elaborações, e para terceiros, simplificações; para um aluno são feitas analogias e para outros são sugeridas leituras suplementares”; “O instrutor é especialmente valioso na aplicação dos novos conhecimentos dos alunos” (Moore, 1989,2007)</p>	Refere-se a interação entre o aluno e seus professores/tutores.

Continua...

...continuação

Tipos de Interação	Autor (s)	Exertos Ilustrativos	Definição Proposta
Interação com o AVA	Cabral (2017) Marcuzzo, et al. (2015) Vieira (2013) Tractenberg et al. (2004)	Trata da interação Estudante-Ferramenta, referindo-se a plataforma de aprendizagem, podendo ser ferramentas digitais (mecanismos de buscas, e-mails, redes sociais etc, ...) (Cabral, 2017, p. 232) As tecnologias do AVA utilizadas são facilitadores para a realização das tarefas e proporcionam funções úteis para o aprendizado” (p.11); “A interface do Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem (AVEA) facilita o acesso às informações e melhora o desempenho” (Marcuzzo, et al. (2015, p. 9).	Refere-se a interação do aluno com a plataforma de aprendizagem virtual
Interação com as TICs	Primo (2003) Marcuzzo, et al. (2015) Menchaca & Bekele, (2008) Volery (2000) Oliveira et al. (2012) Vieira (2013) Cabral (2017) Lemak et al. (2005)	“um curso a distância pode se valer de um ambiente informático já pronto ou desenvolver um próprio...”; “pode-se tanto programar todas as ferramentas e sua integração, quanto produzir apenas as páginas em HTML e “linkar” diferentes ferramentas gratuitas disponíveis na rede (<i>chats</i> , fóruns e <i>blogs</i>)” ; “A decisão sobre a escolha do ambiente informático a ser usado deve observar as possibilidades de alteração do próprio sistema, de modo que os recursos para mediação de certas atividades estejam disponíveis quando necessários...”(Primo, (2003, p. 262) “Qualidade acesso da internet no local de estudo”; “Qualidade da tecnologia”; “Facilidade de utilização”; “utilidade das funções ao aprendizado”; “facilidade de conexão”; “qualidade da velocidade da internet no Polo”. A Tecnologia explicaram 83,85%. (Marcuzzo, et al. 2015, p. 14) “a infraestrutura tecnológica geral e a plataforma foram cruciais para o sucesso”; “as tecnologias influenciam o aprendizado on-line...reflete uma visão estreita e pública do papel da tecnologia educacional na aprendizagem.”(Menchaca & Bekele, (2008, p.234).	É a interação do aluno para com as tecnologias de informação e comunicação disponibilizadas pela IES.
Interação com a Estrutura do Curso	Moore (2007) Chaney et al. (2007) Lemak et al. (2005)	O conjunto de variáveis que determinam a Intereração a Distância são os elementos na elaboração do curso, sendo descritas como estrutura. Um curso é formado por elementos como: objetivos de aprendizado, temas do conteúdo, apresentações de informações, estudos de caso, ilustrações gráficas e de outra natureza, exercícios, projetos e testes. A qualidade depende do cuidado com que esses elementos são compostos e do cuidado com que são estruturados”; “De modo idêntico ao diálogo, a estrutura é determinada pela filosofia educacional da organização de ensino, pelos próprios professores, pelo nível acadêmico dos alunos, pela natureza do conteúdo e pelos meios de comunicação empregados” (Chaney et al, 2007, p. 243); “ Em virtude da estrutura expressar a rigidez ou a flexibilidade dos objetivos educacionais do curso, as estratégias de ensino e os métodos de avaliação, ela descreve até que ponto os componentes do curso podem se adaptar ou atender às necessidades individuais de cada aluno” (Moore 1991, p. 4); “Refletem a capacidade do instrutor de adaptar o material do curso às necessidades individuais do aluno” (Lemak et al, 2005, p. 155).	É a maneira com que são estruturados os conteúdos pedagógicos para o ensino do aluno

Continua...

...continuação

Tipos de Interação	Autor (s)	Excertos Ilustrativos	Definição Proposta
Interação com os Serviços	Menchaca & Bekele (2008) Chaney et al. (2007) Tolentino et al. (2013) Souza, et al. (2014)	<p>“O nível de apoio administrativo disponível para estudantes e instrutores também é crucial”. Menchaca & Bekele, (2008). Refere-se às informações prestadas ao aluno quando do preparo para execução de suas tarefas, antes e durante as interações para seu aprendizado. (Tecnologia/habilidades/aulas/material pedagógico) (Chaney et al, (2007, p. 156). Refere-se a serviços (secretaria, biblioteca, Tesouraria); <i>Qualidade dos serviços</i> (estrutura de apoio ao ensino que permite o desenvolvimento das atividades pedagógicas, oferecendo um espaço agradável de convivência). (Tolentino et al, 2013, p. 347). “Procedimentos administrativos e técnicos inerentes ao funcionamento de qualquer IES “; “os serviços de educação podem ser considerados de alto contato, considerando que o consumidor é parte integrante do processo e o sistema funciona em tempo real” (Souza, et al, 2014, p. 70)</p>	<p>É o apoio de serviços prestados ao aluno. Envolvem desde apoio a serviços administrativos, como também de apoio a execução de atividades pedagógicas (tarefas, AVA) e serviços de acesso a biblioteca e laboratórios.</p>

Quadro 4. Tipologias de Interação e definição

Ao ofertar EAD, as IES disponibilizam os meios de interação para aprendizado e relacionamento com a IES que se estabelecem por meio de: Professor/tutor; material pedagógico (estrutura e organização); diálogos e processos na interação aluno com professor/tutor e conteúdos; tecnologias de informação e comunicação, ambientes virtuais de aprendizagem; estrutura do curso, serviços (secretaria e biblioteca) e polos.

Então, os componentes do construto Interação examinados na literatura (Quadros 2 e 3) e utilizados nesta Tese são nove : i) interação entre professor/tutor e Aluno – I_P_T; ii) interação do aluno com material pedagógico – I_M_P; iii) interação do aluno com as tecnologias de informação e comunicação – I_TIC; iv) interação do aluno com ambiente virtual de aprendizagem – IAVA; v) Interação do aluno nos diálogos e processos – I_D_P; vi) interação do aluno com avaliação do curso – I_A_C; vii) interação do aluno a estrutura do curso – I_EST; viii) interação do aluno com serviços de secretaria e biblioteca – I_SER, ix) interação social entre alunos – I_SOC.

A Figura 3 esquematiza os componentes do construto Interação. Um cérebro, sob o construto Interação, referencia à Teoria da Distância Transacional (Moore, 1983, 1993) representando a diminuição do distanciamento psicológico do aluno por meio das interações no EAD, impulsionados pelo “desenvolvimento de meios de telecomunicações altamente interativos” (Moore, 1993, p.9).

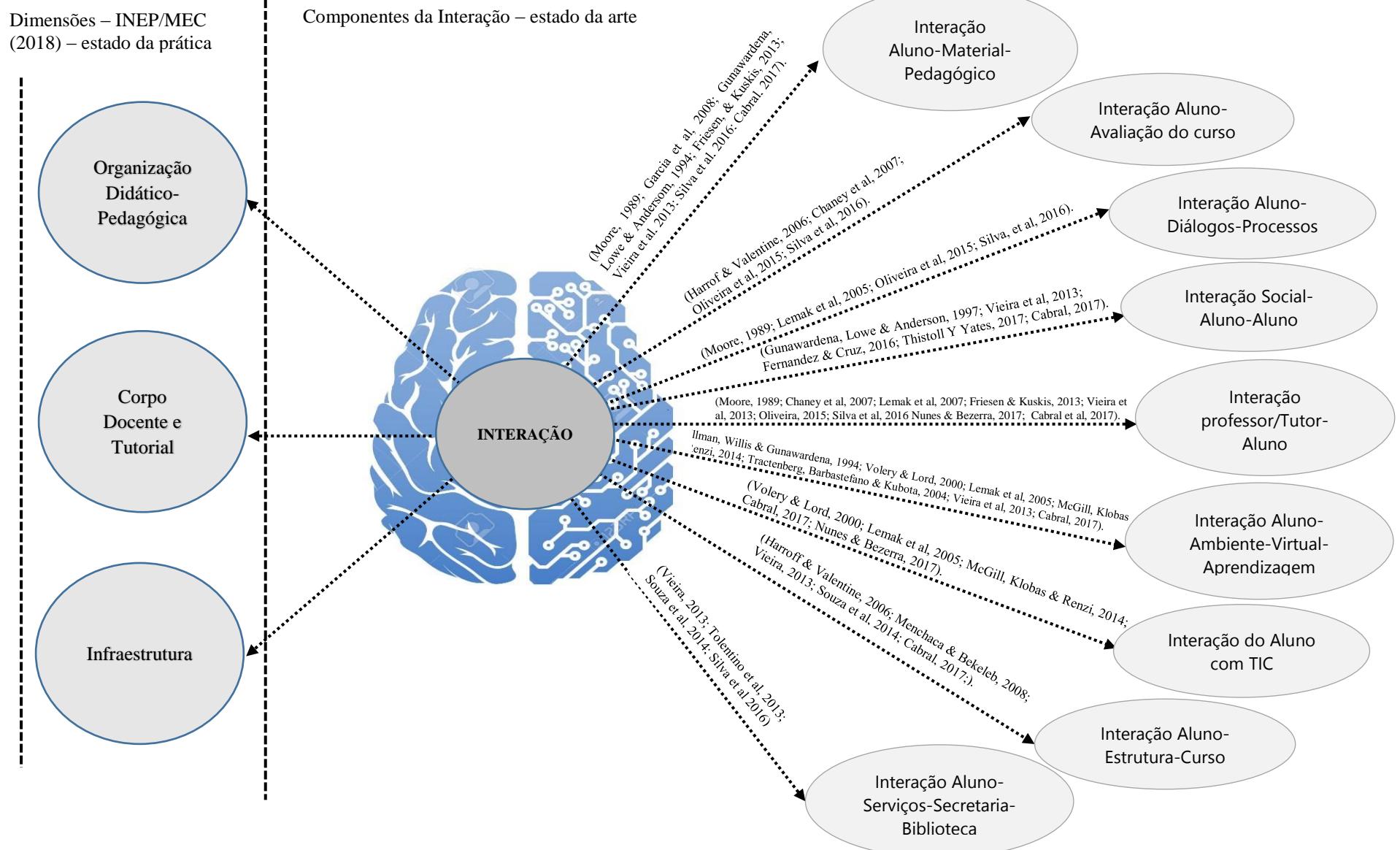


Figura 3. Formação dos Componentes do construto Interação (Identificados no estado-da-arte e estado-da prática)

No lado direito da Figura 2 estão os nove componentes da Interação e pertinentes a esta Tese, presentes no EAD. Do lado esquerdo, apresenta-se as três dimensões que o MEC considera para o EAD. No Anexo A, apresenta-se os indicadores do MEC.

Ao recorrer a regulamentação do MEC, além de identificar condição de interação, buscou-se aparato oficial de regulamentação da oferta de educação no contexto brasileiro. A mesma regulamentação a qual institucionaliza o modo de oferta de educação superior, também baliza o bilionário mercado educacional.

Estudos sobre a interação social no EAD (De Souza & Reinert, 2010; Fernandes & Cruz, 2016; Rocha & Mill, 2017; Thistoll & Yates, 2016) suportam o construto Interação, proposta nessa Tese, como componente da Interação. Pelo exposto, tem-se as hipóteses H1, H2 e H3:

H1: No Curso EAD, a Interação impacta positivamente na Cocriação de Valor.

H2: A Interação impacta positivamente no Valor Percebido pelo aluno de curso EAD.

H3: A Interação impacta positivamente na Satisfação do Aluno de curso EAD.

3.2 LÓGICA DOMINANTE DE SERVIÇO E COCRIAÇÃO DE VALOR

Esta seção trata do conceito de Cocriação e da Lógica Serviço-Dominante.

3.2.1 Cocriação de Valor

O conceito de Cocriação de Valor se consolida a partir de Prahalad e Ramaswamy (2004) e Vargo e Lusch, (2004a), na mudança do foco da criação de valor nas empresas. Interferiam o papel dos clientes, a cada dia mais informados, ativos, interligados e com mais poder para decisões de compras.

Previamente: a) Lovelock e Young (1979) analisaram as consequências da participação do cliente na produção de serviços; b) Mills e Moberg (1982) analisaram a tecnologia organizacional necessária para gerenciar o setor de serviços em oposição ao setor de bens; c) Mills, Chase e Marguiles (1983) averiguaram o gerenciamento do cliente como um empregado parcial para aumentar a produtividade do sistema; d) Fitzsimmons (1985) analisou as consequências da participação do cliente na produtividade do setor de serviços, e) Mills e Morris (1986) analisaram os clientes como funcionários parciais; f) Goodwin (1988) investigou

sobre treinar o cliente para contribuir com a qualidade do serviço; g) Czepiel (1990) analisou a natureza do encontro do serviço; h) Kelley (1990) em seu estudo menciona o encontro do serviço como funcionário parcial e socialização afetiva; i) Ennew (1999) analisou o comportamento participativo, a qualidade de relacionamento e a inseparabilidade; j) Smith, Bolton e Wagner (1999) trataram sobre os serviços interativos; k) Prahalad e Ramaswamy (2000) pesquisaram sobre o consumidor ativo, alianças e redes de colaboração; l) Mills (1986) tratou sobre cliente participativo ativo; Dabholkar (1990, p. 484) definiu a participação do cliente como "o grau em que o cliente está envolvido na produção e entrega do serviço".

A cocriação ganha relevância com a LSD (Vargo & Lusch, 2004a), mudando de foco das empresas de bens para o serviço. A LSD centra-se na troca de serviço, configurando-o como momento de aplicação de habilidades, conhecimentos e outros recursos em ações aos quais venham beneficiar a outra parte ou a si próprio (Lusch & Vargo, 2006). Os bens passam a ser tidos como mecanismos de distribuição onde se fornece serviços aos quais entregam “propostas de valor”, logo, valor é sempre cocriado (Maglio & Spohrer, 2013; Vargo & Lusch, 2004, 2006, 2008a, 2008b). Nessa perspectiva, o relacionamento no processo de criação de valor evidencia a importância da participação do consumidor e outros recursos durante a prestação de serviço na busca de obtenção de valor (Bettencourt, Lusch & Vargo, 2014).

No Brasil, há vários estudos sobre Cocriação de Valor (Brambilla, 2010, 2012; Costa, 2013; Frio, 2016; Frio & Brasil 2016a, 2016b; Gabarrone, 2017; Grillo, Nascimento, Damacena & Brasil, 2014; Higuchi, 2017; Saraceni, 2015). No tocante à Educação: a) Brambilla (2010), com uma abordagem etnometodológica acerca da cocriação de valor na graduação em Administração, apurou o papel da autodeterminação como chave para cocriação, por meio da motivação intrínseca (desejo de aprender) e extrínseca (avaliação), que os estudantes podem ou não estar predispostos à cocriar manifestado nos comportamentos: i) desejo de interagir, ii) na ausência de interação por falta de estímulo e iii) dos que não gostam de trabalho coletivo); b) Grillo (2014) analisou a influência social e do envolvimento com a disciplina como antecedentes do feedback dos estudantes; c) Damascena e Nascimento (2015) verificaram a responsabilidade compartilhada e sua influência nas atitudes de estudantes de Administração; d) Bolzan, Gonzales e Antunes (2016) analisaram a cocriação no ensino superior de Administração por meio da ferramenta de *Design Thinking* e) Gabarrone (2017) analisou a cocriação na produção de material didático em curso semipresencial.

Na LSD não é o fornecedor que determina o valor e sim os processos geradores de valor do cliente (Gronroos, 2000). Os clientes tem papel decisivo em criar valor, deixando de ser apenas coprodutores (Benapudi & Leone, 2003; Vargo & Lusch, 2008), para ser cocriadores (Vargo & Lusch, 2008). A coprodução é só um componente da cocriação (Auh et al., 2007; Payne et al., 2009). Coprodução e Cocriação descrevem o diálogo na interação entre cliente e empresa (Payne et al., 2009). Para esses autores, não existe muita diferença entre os termos cocriação e co-produção. Nessa linha Brambilla & Damacena (2012, p. 128) sustentam “Não existe diferença substancial entre os termos, exceto que nem toda ação de cocriação é coprodução, mas coprodução é também uma cocriação”.

Bendapudi e Leone (2003, p.14) destacam que “os clientes estão cada vez mais encorajados a assumir papéis mais ativos na produção de bens e serviços”. Nisso, o valor cocriado exige do consumidor aprendizado e diálogo (Matting, Sanden & Edvardsoon, 2004), que ocorrem na interação com a empresa. É nessa interação que ocorre a oportunidade de cocriar experiências de valor. A vantagem competitiva dependerá da qualidade dos processos dessa interação. A qualidade dos processos de interação “permitem ao consumidor individual cocriar experiências únicas com a firma” (Prahala, Ramaswamy, 2004a, p.7). A criação de valor pelo cliente pode ser influenciada pelo provedor de serviços por meio de interações cocriativas (Echeverri & Skalen, 2011; Gronroos, 2008; Prahala & Ramaswamy, 2004a;).

O Quadro 5 resume o que é e o que não é cocriação (Prahala & Ramaswamy, 2004 a).

O que é cocriação	O que não é cocriação
Criação e um conjunto de valor com o consumidor. Não é somente a firma tentando agradar o cliente	Foco no consumidor
Permitir que o cliente coconstrua o serviço e a experiência para se adequar ao seu contexto	Cliente e o rei, tem sempre razão
Definição do problema comum e resolução de problemas	Bom serviço, atendimento abundante e mimos ao cliente
Criação de um ambiente de experiências no qual os consumidores podem ter diálogos ativos e coconstruir experiências personalizadas	Customização em massa
Vivenciar o negócio como os consumidores fazem em tempo real	Transferência de atividades da empresa para o cliente, como no self-service
Coconstrução personalizada de experiências	Cliente como gerente de produtos ou codesign de produtos e serviços
Variedade de experiências	Variedade de produtos
Experiência de um	Segmento de um
Diálogo contínuo	Pesquisa de mercado meticolosa
Inovar em ambientes para novas experiências de cocriação	Consultar clientes a fim de novos produtos e serviços

Quadro 5. O que é e o que não é Cocriação de Valor

Fonte: adaptado de Prahala e Ramaswamy (2004a, p. 8).

A cocriação de valor resulta da interação e do ativo envolvimento do cliente desde a concepção até o consumo de um bem ou serviço. A cocriação ocorrerá se o fornecedor oferecer propostas de valor superior, percebidas pelo cliente no consumo do bem e/ou serviço (Payne, Storbacka & Frow, 2008).

Diversas premissas sustentam a LSD (Vargo e Lusch, 2004a; Lusch & Vargo, 2006a; Vargo e Lusch, 2008; Vargo e Lusch, 2016), apresentadas no Quadro 4. Premissas que ensejam o reexame e o aumento de conhecimento sobre o tema. Os autores consideram necessária e oportuna atualização dessas premissas, evidenciando que:

O reconhecimento do papel central das instituições e dos arranjos institucionais e as heurísticas resultantes que emergem e promovem o comportamento cooperativo e coordenado entre atores em um ecossistema de serviço em evolução é fundamental para um retrato mais completo e realista dos mercados e marketing (Vargo & Lusch, 2016, p. 20).

O Quadro 6 lista as premissas (fundamentais) da Lógica Serviço-Dominante (Vargo & Lusch, 2004a; 2006a; 2008).

Premissa	Obra
1 - Serviço é a base fundamental de troca	(2004a)
2 - Trocas indiretas mascaram a base fundamental de troca de serviço por serviço	(2004a)
3 - Bens são mecanismos de distribuição da provisão de serviço	(2004a)
4 - Os recursos operantes são a fonte fundamental do benefício estratégico	(2004a)
5 - Todas as economias são economias de serviço	(2004a)
6 – O Valor é cocriado por múltiplos atores, sempre incluindo o beneficiário	(2004a)
7 - A empresa não pode entregar valor, apenas oferecer proposições de valor	(2004a)
8 - Uma visão centrada em serviço é inherentemente orientada para o consumidor e também é relacional	(2004a)
9 - Todos os atores sociais e econômicos são integradores de recursos	(2006a)
10 - Valor é sempre único, e fenomenologicamente determinado pelo beneficiário	(2008)
11 – A cocriação de valor é coordenada por meio de instituições geradas pelos atores e por lógicas institucionais	(2016)

Quadro 6. Premissas Fundamentais ou Fundacionais

Fonte: Vargo e Luch (2016, p. 8).

Tais premissas (Vargo & Lusch, 2004a; Lusch & Vargo, 2006a; Vargo & Lusch, 2008; Vargo & Lusch, 2016) explicam a Cocriação de Valor. Já a seção a seguir apresenta Modelos de Cocriação de Valor.

3.2.2 Modelos de Cocriação de Valor

Nesta seção são examinados três modelos de cocriação: Arnoud, Price e Malshe (2006), Payne Storck e Frow (2008) e Prahalad e Ramaswamy (2004a).

3.2.2.1 Modelo DART de Prahalad e Ramaswamy

O modelo DART, esquematizado na Figura 4, expõe quatro macroprocessos para a promoção da cocriação. Prahalad e Ramaswamy (2004a) defendem que um sistema para a Cocriação de Valor requer “blocos” facilitadores da interação entre empresa e cliente: Diálogo, Acesso, Risco-Benefício e Transparência (DART). O Diálogo implica interatividade, engajamento, habilidade e disposição entre empresa e cliente. Acesso enfatiza que sem acesso a informação, o consumidor fica impossibilitado de estabelecer um diálogo honesto com a empresa. Risco-Benefício percebidos, se os consumidores cocriam com a empresa, devem também compartilhar os riscos dessa cocriação, sobremaneira, a facilitação do diálogo por meio da transparência e acesso a informação, pode conduzir o consumidor a julgar risco-benefício de suas decisões mais claramente. Na Transparência, somente acesso a informação não basta. O consumidor precisa de informações transparentes para o estabelecimento um diálogo de confiança. A combinação desses blocos melhora o engajamento do consumidor e o transforma em colaborador e Cocriador de Valor com a empresa (Prahalad & Ramaswamy, 2004a).

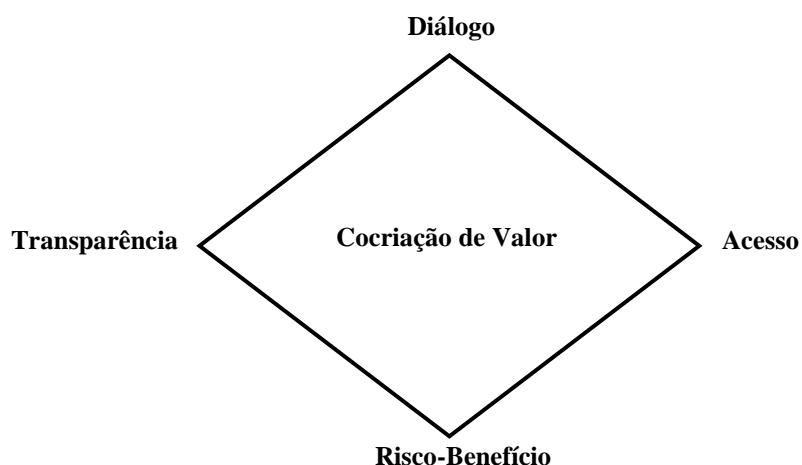


Figura 4. Modelo DART de blocos de interações para a Cocriação de Valor

Fonte: Adaptado de Prahalad e Ramaswamy (2004a, p. 9).

Nesses blocos de interações entre empresas e clientes no Modelo DART, o foco está na interação entre consumidor e a empresa, o que se adota no Modelo desta Tese. Na lógica de Prahalad e Ramaswamy (2004a), a relação entre empresa e consumidor os tornam colaboradores e concorrentes, colaboram na cocriação e concorrem ao extraírem valor

econômico. Nesse contexto o mercado se torna inseparável do processo de criação de valor, conforme apresentado na Figura 5. Para os autores, a “cocriação converte o mercado em um fórum onde pode ocorrer o diálogo entre o consumidor, a empresa, as comunidades de consumidores e as redes de empresas” (Prahalad & Ramaswamy, 2004a, p. 11-12), ao que chamaram de conceito emergente de mercado.

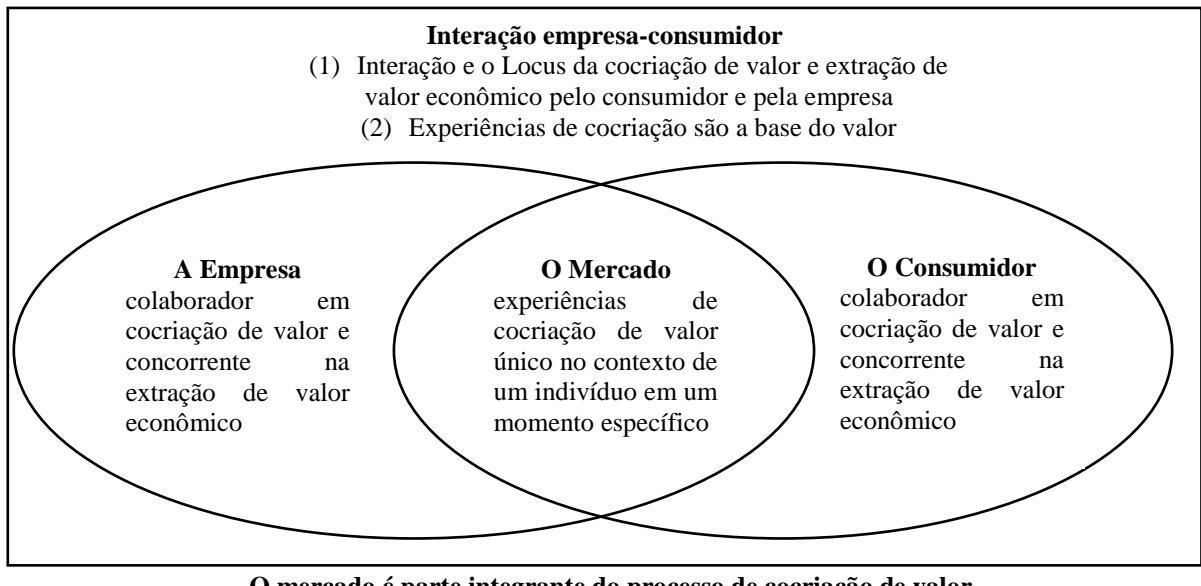


Figura 5. O Conceito Emergente do Mercado

Fonte: Prahalad e Ramaswamy (2004a, p. 11).

Do exposto, a mudança de foco de valor para a experiência fez do mercado um fórum de interações entre consumidores, comunidades de consumidores e empresas. Ai blocos de interação do Modelo DART “tornam-se central para a próxima prática de criação de valor” (Prahalad & Ramaswamy, 2004a, p. 5)

3.2.2.2 Modelo de Cocriação de Valor de Payne, Storbacka e Frow

O Modelo de Cocriação de Valor de Payne, Storbacka e Frow (2008), esquematizado na Figura 6, tem três componentes: a) processos de cocriação de valor do cliente; b) empresa e c) de encontros entre empresas e clientes.

Na Figura 6, os processos de cocriação de valor do cliente referem-se a recursos e atividades realizadas pelos clientes nas suas interações com as empresas. Esses processos se relacionam como conjunto de atividades realizadas pelos clientes para alcance de seus objetivos, devendo ser visto como interativo, dinâmicos, não-lineares e até mesmo inconscientes, considerando a experiência de relacionamento que o cliente possa ter obtido com

produtos ou serviços de determinada empresa (Payne, Storbacka & Frow, 2008). Três níveis de experiências conduzem ao aprendizado dos clientes: (i) lembrança considerada a mais simples forma de aprendizagem; (ii) internalização, que refere à maneira como o cliente processa as informações e é solicitado a acionar algum estado interno baseado nas experiências vivenciadas e nas emoções; (iii) dosagem, relaciona-se com o modo com que o cliente reflete seus próprios processos em relação à determinada empresa, alterando seu comportamento e realizando outras atividades, considerando os recursos existentes. Por fim, a experiência pode ser influenciada por fatores cognitivos (processamento de informações existentes na memória), emocionais (humor, sentimento e traços de personalidade) e comportamentais (ações em relação às experiências de relacionamento) (Payne, Storbacka & Frow, 2008).

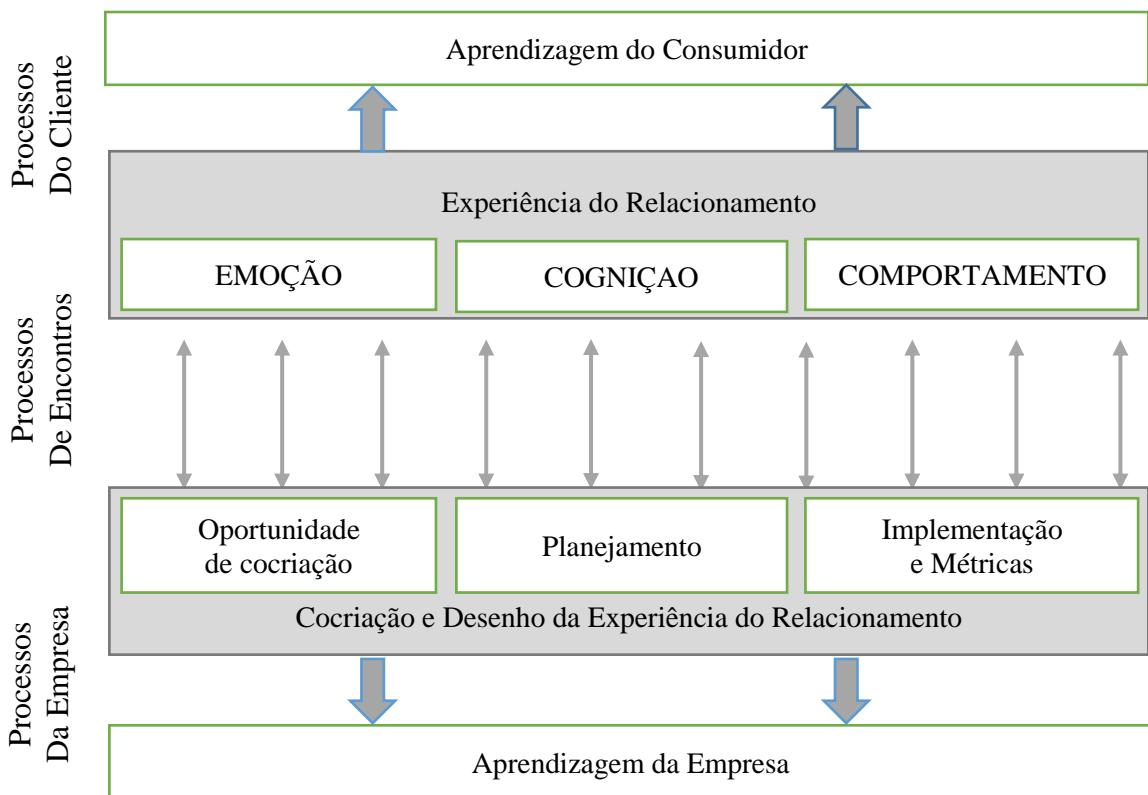


Figura 6. O Modelo de Cocriação de Valor de Payne, Storbacka e Frow

Fonte: Payne, Storbacka e Frow (2008, p. 86).

O Processo de Cocriação de Valor de Payne, Storbacka e Frow (2008) inicia-se do processo de cocriação do cliente, caberá à empresa prestar auxílio à cocriação, por meio de desenho e entrega de experiências relevantes, facilitando o aprendizado organizacional, identificando oportunidades de cocriação, planejando e testando-as de modo a desenvolver métricas que assegurem a adequação de propostas de valor geradas. Considera-se três fontes de oportunidades de cocriação: a) oportunidades oriundas do avanço tecnológico, b) oportunidades

oriundas da mudança na lógica da indústria; e c) das oportunidades advindas da mudança de estilo de vida dos consumidores (Payne, Storbacka & Frow, 2008).

Por fim, os processos de encontros, no Modelo de Payne, Storbacka e Frow (2008), relacionam-se aos pontos de contato entre cliente e empresa. Cabe à empresa definir os canais para a promoção dos encontros, considerando três fatores de cocriação de valor do cliente: Emocionais (metáforas, estórias, surpresas), cognitivos (utilização de roteiros, testemunhas, promessas de funcionalidade e, comportamentais (teste e uso do produto). Os tipos de encontros devem variar para cada tipo de negócio e alguns encontros podem agregar maior Cocriação de Valor que outros.

3.2.2.3 Modelo de Cocriação de Valor de Recursos Operantes e Operados dos Consumidores de Arnould, Price e Malshe.

O Modelo de Arnould, Price e Malshe (2006) de Recursos Operantes e Operados dos consumidores, diferentemente dos dois modelos anteriores, trata da interação de recursos entre empresa e consumidor. O foco está nos recursos e nas competências de Cocriação de Valor do consumidor (Arnould, Price & Malshe, 2006) para, então, contemplar a integração empresa-consumidor, conforme a Figura 7. Reafirma-se que a migração da LSD deslocou sua visão da empresa para os recursos utilizados pelos consumidores no processo de criação de valor com as empresas.

Os recursos dos consumidores são de dois tipos: i) operados e ii) operantes (Arnould, Price & Malshe, 2006). Recursos operados são aqueles considerados culturais e economicamente tangíveis (renda, cupons, riqueza herdada, cartões de crédito, habitação), enfim, são aqueles em que suas operações ou atos resulte em algum efeito (Constantine & Lusch, 1994). A alocação desses recursos, possibilita ao consumidor manejá-los para seus papéis sociais e projetos de vidas. Recursos operantes são físicos-corporais (habilidades físicas e mentais do indivíduo), culturais (quantidade e tipos de conhecimento de esquemas de cultura, incluindo habilidades, capital cultural e objetivos) (Arnould; Price & Malshe, 2006) e sociais (redes de relacionamentos com outras pessoas) (Giddens, 1979) do consumidor, por meio dos quais o consumidor realiza suas ações nos recursos operados (Constantine & Lusch, 1994). Considera-se cada recurso operante ligado a algum esquema cultural da vida social do consumidor (tradição, gesto, hábitos etc.), e da configuração desses recursos que influenciará a

maneira como os consumidores empregarão seus recursos operados na interação com os recursos de uma empresa.

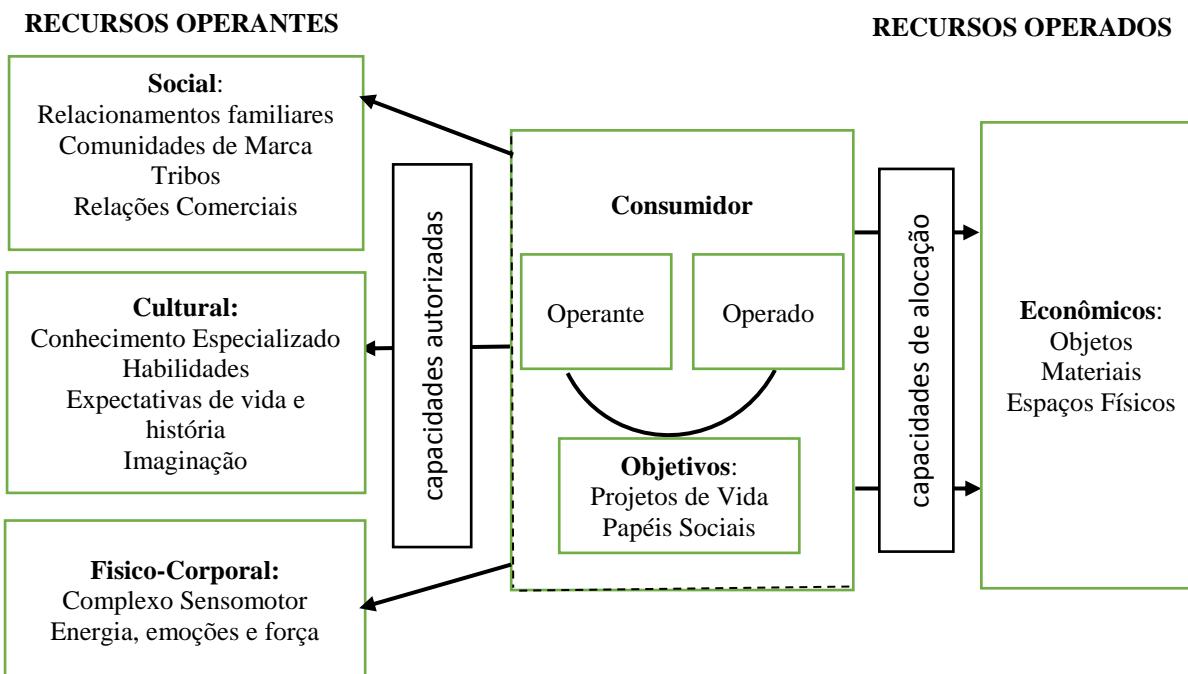


Figura 7. Modelo de Recursos Operantes e Operados

Fonte: (Arnould, Price & Malshe, 2006, p.3).

No Modelo de Recursos Operantes e Operados, os consumidores usam as empresas como recursos operantes para, assim, desempenhar seus papéis sociais e projetos de vida. Com tais recursos, juntamente com a empresa, os consumidores ativam o processo de Cocriação de Valor planejado (Arnould, Price & Malshe, 2006).

Os modelos apresentados, indicam a importância da interação do consumidor no processo de cocriação de valor. Decorre que da interação entre empresa e cliente, a empresa pode aumentar o valor percebido pelo cliente. Hantt e Santos (2016, p. 11) salientam que “a cocriação aparece como uma ferramenta para que empresas potencializem o valor percebido por parte de seus clientes através de suas experiências com o processo”. A importância do Valor Percebido é enfatizada em Woodruff (1997):

os clientes podem considerar valor em diferentes tempos, tal como quando fazem uma decisão de compra ou quando têm experiência com o desempenho do produto durante ou após o uso. Cada um desses contextos centra-se em uma diferente tarefa de julgamento do cliente (Woodruff, 1997, p. 141).

Esta afirmação, adere-se a esta Tese, os alunos ao interagirem na realização das tarefas do EAD, terão contextos para julgamento da sua experiência e assim perceber valor.

A cocriação de valor, impacta positivamente na satisfação do consumidor (Brambilla, 2010; Frio & Brasil, 2016; Pacheco, Lunardo & Santos, 2013; Prahalad & Ramaswamy, 2004a, 2004b; Roggeveen, Tsilos & Grewal, 2012; Yim, Chan & Lam, 2012). Para Prahalad e Ramaswamy (2004b) a satisfação é consequência da cocriação de valor.

Damascena e Nascimento (2015, p.18), ao investigarem sobre a responsabilidade compartilhada nas atitudes de alunos de Administração, afirmam “ao coproduzir a experiência de aprendizagem, estudantes desempenham dois papéis importantes na criação de um serviço: a) o resultado como um recurso produtivo; b) como um contribuinte para a qualidade, satisfação e Valor”. No primeiro papel, tem-se o intelecto, habilidade de comunicação e linguagem; o segundo papel está relacionado a situação emocional do estudante. Appleton-Knapp & Kreuter (2006), ao investigarem a expectativa e satisfação do aluno afirmam que a satisfação é um construto de experiência pós-decisão e ocorre após a cocriação.

Estudos de cocriação de valor, indicam que o envolvimento do consumidor durante o processo de produção do serviço, pode aumentar a sua satisfação, o valor percebido e obter a lealdade (Bitner et al., 1997; Ching-Jui et al., 2007; Hofstatter, 2010; Jayawardhena et al., 2007).

Do exposto surgem as duas hipóteses a seguir:

H4: A Cocriação de Valor impacta positivamente no Valor Percebido pelo aluno no curso EAD.

H5: A Cocriação de Valor impacta positivamente na Satisfação do Aluno com o curso EAD.

A literatura indica haver Cocriação de Valor em múltiplos contextos, mas também é necessário verificar o que acontece caso ela não ocorra. Isto é, também pode haver codestruição de valor. O conceito de codestruição é apresentado na próxima seção.

3.2.3 Codestruição de Valor

A Codestruição de Valor, conceito recente na literatura, surgiu em Plé e Chumpitaz (2010), como “um processo de interação entre sistemas de serviço que resulte em um declínio em pelo menos um dos sistemas de bem-estar (que, dada a natureza de um sistema de serviço, pode ser individual ou organizacional)” (Plé & Chumpitaz Cáceres, 2010, p. 431).

Echeverri e Skalen (2011) analisaram a Codestruição de Valor e a formação de valores interativos na interface provedor-cliente a partir de uma perspectiva prática-teórica. Argumentam que a formação de valor interativos não é associada apenas à cocriação de valor, também à codestruição. Identificam cinco práticas de interação de valor (informando, cumprimentando, entregando, cobrando e ajudando), distinguindo quatro tipos de práxis de formação de valores interativos: i) reforço, cocriação de valor; ii) coformação de valor de recuperação; iii) coformação de valor redutivo; e iv) reforçando a codestruição de valor. Associa-se a cada uma dessas práxis o papel do sujeito (profissionais ou atores humanos envolvidos na interação): i) cocriador de valor, ii) recuperador de valor, iii) coredutor de valor e iii) codestruidor de valor, necessários na para execução interativa.

A codestruição de valor na relação entre funcionários da linha de frente e cliente, foi verificada. Smith (2013) por meio de abordagem de incidentes críticos, analisou a conservação de recursos no processo de codestruição de valor a partir do uso indevido de recursos de clientes pelas organizações. Identificou que a codestruição de valor é acionada por alguma falha no processo de integração de recursos na cocriação de valor esperado; envolve o cliente; em perdas de recursos primárias (inesperadas) e secundárias (frequentemente); os ciclos de perda impactam negativamente no bem-estar.

A codestruição de valor sob a perspectiva social foi estudada por Kashif e Zarkada (2015) com a técnica de incidentes críticos, analisaram o mau comportamento dos clientes bancários a partir da perspectiva dos funcionários da linha de frente. Como resultado verificaram a existência de lacuna de comunicação entre funcionários e clientes; um joga a culpa no outro, não entendendo os problemas da outra parte

Becker, Aromaa e Eriksson (2015) analisaram como o valor pode ser cocriado ou codestruído na interação social, entre consultor e cliente. Por meio de workshop realizado por

um consultor a um cliente, foi realizada microanálise das dinâmicas e tensões. Sugeriram que, nas relações entre cliente e consultor, tanto de cocriação quanto de codestruição de valor podem ocorrer por meio da aproximação ou da evitação do consultor e do cliente.

A Codestruição de valor foi encontrada no ecossistema de serviço (Tsiotsou, 2016). Por meio de dois estudos analisou se aspectos sociais e parassociais do consumo eram preditor da lealdade do consumidor esportivo em serviços on-line e off-line. Após análise do modelo proposto, verificou que as relações sociais e parassociais são antecedentes significativos da fidelidade à marca de serviços.

A codestruição de valor foi analisada no engajamento do ator (Prior & Marcos-Cuevas, 2016). Um estudo de caso na indústria aeroespacial descreve duas maneiras em que as percepções do ator sobre a codestruição de valor é formada: a) prevenção de metas “prevenção de metas é muito mais provável quando um ator tem um senso claro de suas necessidades”, b) déficits líquido “sugere um conjunto de resultados mais inesperado ou implícito” (Prior & Marcos-Cuevas, 2016, p. 541). Identifica nove comportamentos de engajamento que moderam as experiências do ator na codestruição de valor (1- objetivos explícitos, comportamento ativo; 2- objetivos explícitos, comportamento híbrido; 3- objetivos explícitos, comportamento passivo; 4- objetivos híbridos, comportamento ativo; 5- objetivos híbridos, comportamento híbrido; 6- objetivos híbridos, comportamento passivo; 7- objetivos implícitos, comportamento ativo; 8- objetivos implícitos, comportamento híbrido; 9- metas implícitas, comportamento passivo); os atores adotam um dos estilos de engajamento possível; o estilo de engajamento influencia as percepções de codestruição de valor do ator; o engajamento ator-ator, também ocorre dentro do contexto de serviços e dão origem a processos de normalização; processos de normalização incluem três estágios: o estágio do processo de troca, o estágio de relacionamento e o poder relativo do ator.

Camilleri e Neuhofer (2017) pesquisaram a cocriação e codestruição de valor nas práticas sociais de hóspedes na plataforma Airbnb. Da análise qualitativa de conteúdo on-line, resultou um modelo teórico, com seis práticas sociais hóspede-hospedeiro (1 – acolhimento; 2 – expressão de sentimentos; 3 – Avaliação de localização e acomodação; 4 – ajudando e interagindo; 5 – recomendação; 6 – agradecimento) com suas subcategorias, resultando num

espectro de dimensões de valor (cocriação de valor ou corecuperação; coredução ou codestruição do valor; corecuperação de valor; coredução de valor).

Zainuddin, Dent e Tam (2017), com uma abordagem netnográfica longitudinal, investigaram a maneira como um comportamento é mantido, apoiado ou dificultado pela criação e destruição de valor no marketing. Como resultado identificou as principais barreiras (desconforto mental e físico, tempo e esforço) e facilitadores (encorajamento, apoio e interação; compartilhamento de ideias estratégicas e prazer pessoal e experiências recompensadoras) de comportamento nos níveis, individual, meso e político influenciadores na cocriação e codestruição no marketing social. Como barreiras

Daunt e Harris (2017) analisaram a codestruição de valor para investigar os antecedentes do comportamento de *showrooming* do consumidor⁵. Um modelo conceitual é testado empiricamente por meio da modelagem de equações estruturais. Apurou-se que o comportamento de *showrooming* é complexo e há diferentes graus de codestruição de valor.

Há outros estudos sobre codestruição de valor: a) Kantanen (2017) averiguou a coprodução de valor por meio de consultoria de comunicação externa; b) Peeroo; Samy e Jones (2017) analisou a relação facebook e mercearias, neste contexto, analisaram o papel desempenhado pelas comunidades de marca on-line e pelos clientes sociais na criação e destruição de valor; c) Farquhar e Robson (2017) pesquisou a destruição de valor pelos clientes, de forma que, tomando por base pesquisas sobre codestruição de valor, argumentam que os clientes destroem valor por uso ou incompreensão indevida de como integrar seus recursos operantes com os da empresa, de forma que, por estar as empresas inseridas em um sistema de serviço mais amplo, a falha de integração ressoará por todo o sistema de uma empresa; d) Makkonen e Olkkonen (2017) analisaram a formação de valores interativos nas relações interorganizacionais.

A importância e a aplicabilidade do conceito de Codestruição em vários contextos, já exposta, dá suporte à discussão teórica desta Tese e à pesquisa empírica. A convicção de

⁵ “um fenômeno pelo qual os compradores visitam intencionalmente um canal para examinar e pesquisar mercadorias antes de comprá-las de um canal diferente” (Sevitt e Samuel, 2013, p.26).

(Echeverri & Skalen, 2011; Plé & Chumpitaz Cáceres, 2010) na relação de que valor que não é cocriado pode ser destruído ganha dimensão na literatura e merece aprofundamentos.

A Codestruição de Valor pode ocorrer em vários sistemas de serviços. Por exemplo, no sistema de serviços que as IES adotam para o EAD. Sistemas que almejam cocriar valor, mas o uso inadequado dos recursos nas interações dos sistemas de serviços, pode gerar codestruição de valor. Um “processo de codestruição de valor é desencadeado quando pelo menos um dos sistemas de serviço interagindo desvaloriza seus próprios recursos e / ou os recursos de outro sistema” (Plé & Chumpitaz Cáceres, 2010, p. 434).

O uso indevido de recursos por uma das partes é o núcleo da codestruição de valor. A exemplo, Plé e Chumpitaz Cáceres (2010) citam o caso de um cliente que ao comprar um veículo, não realiza as devidas manutenções, destruindo o valor para si. No entanto, passam a culpar a empresa, fazem marketing negativo e comprometem a imagem da empresa, nesse caso, os autores indicam que esses clientes ao utilizar de forma indevida a proposta de valor da empresa “acionam um processo de codestruição de valor para ambas as partes” (Plé & Chumpitaz Cáceres, 2010, p. 432).

Estudos aprofundados dos antecedentes do uso desses recursos tornam-se primordiais para investigar se há codestruição de valor (Plé & Chumpitaz Cáceres, 2010). É o pretendido nesta Tese que, ao tomar por referência os recursos envolvidos na interação entre aluno e EAD, analisará se valores estão sendo cocriados ou codestruidos.

3.3 VALOR PERCEBIDO

Empresas podem apresentar diferentes desempenhos, mesmo em um ramo de atividade (Porter, 1986), em função de dois fatores: i) o valor percebido pelos clientes nos produtos e serviços recebidos; ii) o custo de criação de valor.

Na mesma linha, Zeithaml e Bitner (1988), remetem a duas dimensões ao explicar o Valor Percebido, A primeira refere-se aos atributos intangíveis e tangíveis do produto (aspectos da qualidade, relevância, utilidade e imagem de marca). A segunda dimensão inclui custos não monetários e monetários envolvidos no processo de escolha (Zeitham & Bitner, 1988). Moliner,

Sánchez, Rodríguez e Callarisa (2007) enfatizam que a primeira dimensão é um componente de valor positivo e a segunda um componente negativo.

Moliner et al. (2007, p. 1398) indicam que “O valor percebido é o resultado essencial das atividades de marketing e é um elemento de primeira ordem no marketing de relacionamento”. No entanto, salientam a evolução de abordagem “baseada na concepção do valor percebido como construto multidimensional”. Moliner et al. (2007, p. 1399) conceituam que “valor percebido é uma comparação entre o que uma compra contribuiu de “obter” e o que ela envolveu de “dar”, sobremodo, a percepção de valor que o cliente obtém em uma compra, influenciará a formação de sua atitude em relação a esse fornecedor, não apenas por meio dos processos (crenças), também pelos processos afetivos primários.

O Valor Percebido, conforme Parasuraman e Grewal (2000, p. 168) enfatizam, “é um determinante da lealdade”, corroborando Woodruff (1997), e mais a diante reafirmado em Espartel (2004). Quanto maior o valor percebido pelo cliente, maior será sua satisfação; Quanto maior a satisfação, maior a probabilidade de recompra, portanto, de lealdade

O conceito de Valor Percebido não é recente, tornou-se importante em pesquisas sobre o comportamento do consumidor e, a partir dos anos 1990 foi revisto quando as organizações passaram a rever suas estratégias na busca de entrega de valor superior que seus concorrentes (Gallarza & Saura, 2006; Jamal, Othman & Muhammad, 2011). Eckert et al. (2013) indicam que cabe ao fornecedor a conquista e a permanência dos clientes, sendo necessário, criar vínculos de modo a fazer com que envolvam com a empresa ou marca, que só ocorrerá ao perceberem receber maior valor do que os ofertados pelos concorrentes (Jiang & Rosembllom, 2005)

A lealdade do consumidor à empresa está ligada ao valor recebido durante as trocas, desde que “as trocas relacionais forneçam valor superior” (Sirdeshmukh, Singh & Sabol, 2002, p. 21). No estudo verificou-se que o valor é objetivo primordial nas trocas e exerce efeito dominante na lealdade.

A associação entre valor percebido e satisfação do cliente aparece em diversas pesquisas (Brei & Rossi, 2005; Sirdeshmukh, Singh & Sabol, 2002; Reichelt, 2012; Urdan & Rodrigues,

1999; Wong & Dioko, 2013), e na metaanalise de Matos Henrique (2006). Kim, Kim e Goh (2001) constataram que o valor percebido é antecedente da satisfação, sendo a intenção de revisitação dos turistas prevista por meio do valor percebido. A relação entre satisfação e valor percebido Wong e Dioko (2013), quando examinaram o papel moderador das expectativas dos clientes sobre a relação entre a satisfação e seus direcionadores. Como resultado, as expectativas do cliente moderam o efeito mediador do valor percebido.

Hussain, Nasser e Hussain (2015), ao investigarem as ligações entre a qualidade do serviço, a imagem do provedor de serviços e as expectativas dos clientes, valor percebido, satisfação e fidelidade em uma companhia aérea por meio de modelagem de equação estrutural. Apuraram que a qualidade de serviço, o valor percebido e a imagem da marca impactam na satisfação do cliente e até pode fidelizá-lo à marca.

Em pesquisa sobre os fatores críticos de sucesso para o valor percebido de estudantes de curso superior presencial e a distância na Educação Brasileira, constatou-se oito fatores: a flexibilidade no estudo; o acolhimento do aluno pelo professor; a usabilidade do sistema; a tecnologia; segurança; interação (relação entre os alunos por meio do espaço virtual); qualidade do curso; reconhecimento pelo MEC (Lima, Soares, Delbei & Backer, 2012). Estes fatores críticos de sucesso se ajusta ao pretendido nesta Tese.

O Valor Percebido pelo cliente reside nas avaliações dos atributos do produto, do modo de desempenho desses atributos e das consequências a partir do seu uso (Woodruff, 1997). Tal Valor é um antecedente da lealdade nos estudos de Brei & Rossi (2005). Sirdeshmukh, Singh & Sabol (2002).

Do exposto, surgem as três hipóteses a seguir:

H6: O Valor Percebido pelo Aluno no curso EAD influencia positivamente na sua Imagem da Marca.

H7: O Valor Percebido pelo Aluno no curso EAD influencia positivamente na sua Satisfação.

H8: O Valor Percebido pelo Aluno no curso EAD influencia positivamente na sua Lealdade.

3.4 SATISFAÇÃO

Satisfação é “a resposta de contentamento do consumidor, o julgamento de que uma característica do produto ou serviço, ou o produto ou serviço em si, ofereceu (ou está oferecendo) um nível prazeroso de contentamento relativo ao consumo, incluindo níveis maiores ou menores de contentamento” (Oliver, 1997, p.13). Já Fornell et al. (1992) definem tal satisfação como a percepção em relação ao desempenho de um produto e/ou serviço e sua relação com as expectativas geradas por esse consumidor em relação aos mesmos.

A literatura relata a relação positiva entre satisfação e imagem da marca (Fornell et al., 1992), nesse estudo a marca foi o antecedente mais importante da lealdade. A relação entre satisfação e lealdade foi detectada em vários estudos (Bitner & Hubbert, 1994; Dick & Basu, 1994; Fornell et al., 1996; Gummrus et al., 2004; Gustafsson; Johnson & Roos, 2005; Neal, 1999, Anderson & Mittal, 2000; Oliver, 1999; Reichheld, 1996; Schneider et al., 2008; Szymansky & Henard, 2001). Nesses estudos a satisfação é um antecedente da lealdade.

Numa vertente, a satisfação do consumidor é regida pelo paradigma da desconformidade. Deste modo, o julgamento de satisfação é implícito na avaliação cognitiva oriunda da desconfirmação e, por outro lado, a avaliação psicológica gera respostas emocionais ou afetivas, influenciando a avaliação da satisfação (Oliver, 1980, 1981, 1988, 1999). A maioria dos estudos destaca o componente emocional no julgamento da satisfação. Nessa linha, Detzel e Desatnick (1995, p. 8) mencionam que “a satisfação se dá pelo cliente e o contentamento do grau de felicidade vivenciada por ele, e produzida através da empresa por todos os departamentos que a compõe, atribuído de todas as funções e todos os colaboradores.” Essa constatação vai ao encontro do pretendido nesta Tese, a oferta de EAD envolve pessoas, processos e tecnologias, diferentes daquelas utilizadas no ensino presencial.

Os achados de Bitner e Hubbert (1994); Fornell et al. (1992); Oliver (1999), da satisfação como antecedente principal da lealdade, se encontra também em Dick & Basu (1994); Lee e Lee (1999); Zeithaml, Berry e Parasuraman (1996).

Outras pesquisas empíricas também relatam a satisfação como expressivo antecedente da lealdade (Gummrus et al., 2004; Gustafsson; Johnson & Roos, 2005). Pelo exposto, apresento as hipóteses:

H9: A Satisfação do aluno com o curso EAD impacta positivamente na imagem de Marca do curso.

H10: A satisfação do aluno com o curso EAD impacta positivamente na sua lealdade ao curso.

3.5 MARCA

Uma marca é “Um nome, um termo, um *design*, um símbolo ou qualquer outra característica que um vendedor de um bem ou um produto utilize para o distinguir de outros vendedores. Uma marca pode identificar um item, uma família de itens, ou todos os itens de um vendedor” (*Marketing Power – American Marketing Association*, 2010).

A marca se tornou um importante ativo organizacional. Mais que um símbolo, a Marca sintetiza o comportamento da empresa de maneira a incidir em sucesso ou fracasso.

Vários autores estudaram os efeitos da marca (Aaker, 1991; Blackett, 2003; Kapferer, 2004, 2008; Keller, 1993; Milberg, Park & McCarthy, 1997; Park; Jun & Shocker, 1996; Stern, 2006). Alves (2014) sintetizou principais definições teóricas referentes as marcas:

Fenômenos em Marcas	Principais Teorias
Imagen da marca	Imagen da marca é o resultado das impressões que os consumidores formam sobre a marca (Pars; Gursel, 2011).
Reconhecimento de marca	A força da presença da marca na mente do consumidor (Aaker, 2002)
Brand Equity	Associação do consumidor em relação à marca, que inclui a consciência, conhecimento e imagem da marca (Keller, 1991, 1993).
Marcas no processo de avaliação	O processo de avaliação de marcas é a coleção ordenada, análise e interpretação das informações necessárias para identificar as alternativas para a tomada de decisão (Aaker; Keller, 1990; Park; Milberg; Lawson, 1991).
Extensão de marca	O uso de marcas estabelecidas para introduzir novas classes ou categorias de produtos (Keller; Aaker, 1992a)
Lealdade à marca	Concebida como a escolha tendenciosa em relação a uma marca comercializada (Tucker, 1964).
Personalidade da marca	Conjunto de características humanas que são associadas às marcas (Aaker, 1997)

Quadro 7. Fenômenos e as principais teorias e autores sobre marcas

Fonte: Alves (2014 pp. 42- 43).

Os relacionamentos e as influências da marca são abordados em Kapferer (2008). Nas representações há um sistema de associações (território da marca, percepção da competência, Serviços, produtos, qualidade, benefício, personalidade e imagem da marca) pelo consumidor

que, interconectadas, faz com que uma ação incida em outra. Considera-se que determinada marca se consolidará quando exerce influência no seu mercado de atuação.

Ghodeswar (2008) indica a evolução da marca por meio de uma pirâmide de cinco níveis:

No primeiro nível tem-se que a marca expressa a identidade do produtor (etiqueta). Em segundo nível, conhecido por sua superioridade funcional (percebida pelo cliente como diferenciação). No terceiro nível, reconhecido como toque emocional. No quarto nível, diz respeito ao poder de auto expressão e por fim no quinto nível, o mais alto da pirâmide, é conhecido como culto (Ghodeswar, 2008, p. 5).

A consciência sobre a marca pelo consumidor é tratada em Aaker (2002) que enfatiza que essa conscientização advém de modo de classificação de uma marca ou produto realizada pelo consumidor. Park, Jaworski e MacInnis (1986), sustentam que a classificação de uma marca em grupos: a) funcional; b) Simbólica e c) Experimental, indicando que qualquer produto pode ter a imagem de marca posicionada nesses grupos, considerando que é criada por gestores de marketing. Na mesma linha, ao considerar que a marca se relaciona com bem ou serviços criados pelas empresas, tem-se que seu significado vão além dos benefícios diretos percebidos pelos consumidores ao adquirirem produtos ou serviços “outras dimensões são acrescentadas à percepção dos consumidores em relação a produtos e serviços. Essas dimensões podem ser racionais e tangíveis (desempenho) ou podem ser simbólicas, emocionais e intangíveis (ao que a marca representa)” (Keller & Machado, 2006, p. 4).

Da verificação da importância que a representação de uma marca exerce, a seção a seguir trata de conceitos da imagem que ela reproduz.

3.5.1 Imagem de marca

Considerando a importância da marca e os efeitos da percepção do consumidor sobre ela, Ghodeswar (2008, p. 10) enfatiza: “Uma imagem de marca deve ser criada para estabelecer um relacionamento emocional com o público-alvo”.

A imagem da marca é a “[...]percepção da marca na mente das pessoas. A imagem da marca é o reflexo da personalidade da marca ou produto. É o que as pessoas acreditam sobre uma marca, seus pensamentos, sentimentos, expectativas” (*American Marketing Association*,

2010). Imagem de marca “é a percepção na mente dos clientes sobre a marca e suas associações” (Ghodeswar, 2008, p. 5)

A Imagem de Marca, no campo do Comportamento do Consumidor, se tornou importante a partir do artigo seminal *Symbols of Sale* a qual apresenta a definição conceitual (Levy, 1959), sugerindo que dada as características sociais e emocionais existentes nos produtos, os consumidores desenvolvem conexões emocionais com as marcas (Li et al., 2011). A partir do conceito de Levy (1959) estudos são desenvolvidos de modo a desenvolver e consolidar o conceito (Aaker, 1991, 1998, 2000; Argenti & Forman, 2002; Gotsi & Wilson, 2001; Ghodeswar, 2008; Li, et al., 2011; De Vance & Angelo, 2007; Walsh & Mitchell, 2005).

Aaker (1991) classificou a imagem de marca como a maneira que o consumidor a percebe. Para o autor a imagem de marca é formada por associações que o consumidor faz da marca, sendo essas complexas e interligadas, consistindo de ideias, episódios, fatos ou ocorrências que estabeleçam uma rede de conhecimento da marca, sendo “qualquer coisa na memória a uma marca. Para Alba e Hutchinson (1987) e Aaker (1991) quando baseadas em exposições ou experiências as associações formadas pelo consumidor ficam mais fortes e nesse contexto, associações resultantes de alta percepção de uma marca são positivamente relacionadas ao *brand equity*. Essa constatação indica que o consumidor pode ser conduzido a um comportamento favorável na decisão de uma marca, já que decorre da alta percepção um sinal de compromisso e qualidade (Walsh & Mitchell, 2005; Yoo, Donthu & Lee, 2000)

O comportamento do consumidor confirmará ou não o sucesso de uma marca, em função de sua percepção sobre a marca e de suas experiências (objetivas e subjetivas, reais ou virtuais) com ela (Biel, 1993). Nessa linha, Keller e Machado (2006, p. 36), indicam: “a força de uma marca está no que os clientes aprenderam, sentiram, viram e ouviram sobre ela como resultado de suas experiências e associações ao longo do tempo”, ratificando Keller (1993) quando indicou que a favorabilidade da marca está sujeita as associações formadas pelos consumidores.

As avaliações e os julgamentos influenciam na atitude e intenção de ação e refletirão na lealdade do consumidor. Portanto, cabe à organização desenvolver imagem de marca positiva na mente dos consumidores (Fatt, 1997; Larán & Espinoza, 2004). O consumidor percebe a

imensagem da marca (Aaker, 2000) e sendo ela positiva, contribuirá para a sua recompra (Portes & Claycomb, 1997).

As impressões que o consumidor forma da marca, influencia suas decisões e seu comportamento de compra, trazendo potenciais benefícios, dentre eles sobressai a lealdade do consumidor (Porter & Claycomb, 1997; Aaker 2000; Keller 2001). Pelo exposto, tem-se a hipótese:

H11: A Imagem da Marca do curso de EAD influencia positivamente na lealdade do aluno.

3.6 LEALDADE DO CONSUMIDOR

A lealdade do consumidor tem sido amplamente tratada na literatura (Day, 1969; Dick & Basu, 1994; Bei & Chiao, 2001; Bloemer & Kasper, 1995; Chen & Quester, 2006; Jacoby & Kyner, 1973; Oliver, 1999; Lovelock & Wright, 2001; Larán & Spinoza, 2004; Lewis & Soureli, 2006; Ornelas, 2013; Reichelt, 2007; Setó-Pamies, 2012; Sheth, Mittal & Newman, 1999; Sirdeshmukh et al., 2002; Strupeit & Palm, 2016), dentre outros autores que, como estes, contribuíram no avanço da teoria. Chen e Quester (2006, p. 188) enfatizam “Clientes fiéis são a força vital de uma organização”.

A lealdade é “um compromisso para recompra futura de um serviço ou bem preferido”. (1999, p. 34). Nessa linha, Ornelas (2013), indica a intenção de um cliente em permanecer comprando de uma empresa pode resultar em lealdade. Para Lovelock e Wright (2001) é um arbítrio do cliente na permanência de compra de bens ou serviços de uma empresa no decorrer do tempo. No relacionamento empresa-cliente a lealdade pode aumentar ou diminuir, a depender do Valor Percebido no processo de troca onde a confiança é um antecedente de valor (Sirdeshmukh et al., 2002).

No entanto, analisar a Lealdade não é simples. Dick e Basu (1994) mencionam que o comportamento de recompra alto pode ser apenas reflexo de condicionantes situacionais. Por exemplo: Um consumidor pode comprar em um determinado local pela simples conveniência de localização, surgindo melhor oferta na mesma localidade, mudara seu local de compras. Por outro lado, um baixo comportamento de recompra pode indicar diferenças situacionais. Nessa

linha de pensamento (Bei & Chiao, 2001) afirmam que um processo de compra pode estar relacionado na conveniência do comprador e não em sua lealdade.

Muitas pesquisas tomaram um único antecedente da lealdade; por exemplo, a satisfação. Mas isso é insuficiente para explicar a lealdade totalmente. Exige-se múltiplos construtos interrelacionados numa abordagem holística (Hennig-Thurau et al., 2002). Essa perspectiva guia esta Tese.

A dificuldade em conquistar a lealdade do consumidor é clara em ramos onde os competidores possuem baixa diferenciação (como em varejos de alta volatilidade) e heterogeneidade de fatores influenciadores na decisão de compra, quando há forte competição de preços (Strupei & Palm, 2016). Entretanto, o esforço dos fornecedores pode buscar condicionar a atitude de seus consumidores ao promover relacionamento que os conduza na formação de preferência, contribuindo assim, de maneira significativa a lealdade (Jones & Sasser, 1995; Strupei & Palm, 2016).

Na lealdade, Oliver (1999) descreve quatro estágios: cognitivo, afetivo, conativo e de ação. O Quadro 8 apresenta os estágios, descrições e pontos críticos de cada estágio.

Estágio	Descrição	Pontos Críticos
Cognitivo	A lealdade relaciona-se com julgamento de informações	Real ou imaginado melhores características competitivas ou preço através da comunicação (por exemplo, publicidade) e experiência vicária ou pessoal. Deterioração nas características da marca ou preço. Variedade buscando e julgamento voluntário.
Afetivo	A lealdade é vista como um sentimento. Sustentada na satisfação, envolvimento e consistência cognitiva	Insatisfação induzida cognitivamente. O gosto aprimorado por marcas competitivas talvez seja transmitido por meio de imagens e associações. Variedade buscando e julgamento voluntário. Deterioração do desempenho.
Conativo	A lealdade é vista como uma intenção ou desejo, sustentada pelo comprometimento e consistência cognitiva	Mensagens competitivas contra-argumentativas persuasivas. Induzível (por exemplo, cupons, amostragem, promoções de ponto de compra). Deterioração do desempenho.
Ação	Lealdade na inércia da ação: junto com sentimento de superação de obstáculos.	Indisponibilidade induzida (ex: stocklifs, comerciante compra o estoque de produto de um concorrente). Obstáculos geralmente aumentados. Deterioração do desempenho.

Quadro 8. Fases de lealdade com vulnerabilidades correspondentes

Fonte: Oliver (1999, p.36).

Várias são as implicações da lealdade, assim como seus antecedentes (Roque, 2016). Setó-Pamies (2012) tomam lealdade de três maneiras: a) lealdade como comportamento, lealdade como processo cognitivo e lealdade como atitude. Roque (2016) observa que a grande

maioria dos autores explicam lealdade por dois componentes: atitudinal e comportamental (Hallowell, 1996; Oliver, 1999, Richard & Zhang, 2012).

Na forma atitudinal, a Lealdade se manifesta na intenção no uso ou de recomendação de produtos, serviços ou marca (Zins, 2001; Lewis & Soureli, 2006). A Lealdade Comportamental se manifesta em compra repetida. A Lealdade Comportamental é medida por meio de indicadores como repetição de compras, valores das compras e quantidade compradas (Bloemer & Kasper, 1995; Jones & Sasser, 1995; Sheth, Mittal & Newman, 1999; Yu & Dean, 2001; Zins, 2001; Lewis & Soureli, 2006). No entanto, as medidas comportamentais são consideradas insuficientes na verificação da Lealdade (Jacoby & Kyner, 1973; Sheth, Mittal & Newman, 1999; Oliver, 1999) considerando que não podem capturar aspectos da relação entre fornecedores e clientes, como exemplo, a falta de recursos dos clientes ou mesmo a indisponibilidade de produtos podem influenciar a recompra de produto ou serviço.

A lealdade Atitudinal, superando a dificuldade de análise da relação entre fornecedores e clientes no modo Comportamental, mede a predisposição do consumidor em repetir a compra ou recomendá-la ao longo de tempo, de maneira a estabelecer um relacionamento com o fornecedor de produto ou serviço (Dick & Basu, 1994; Larán & Espinoza, 2004; Oliver, 1999; Sheth, Mittal & Newman, 1999). A Figura 8 apresenta o Modelo de Lealdade do Consumidor de Dick & Basu (1994).

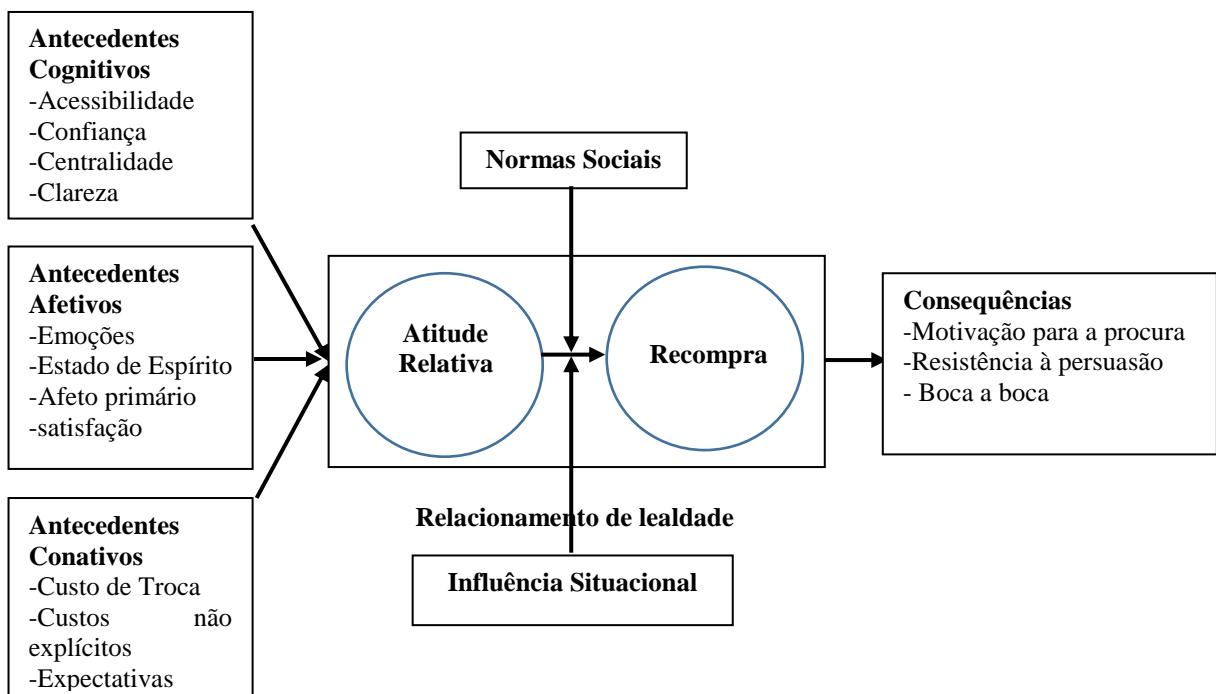


Figura 8. Modelo de lealdade do Consumidor de Dick e Basu

Neste Modelo, a lealdade é a força da relação entre a atitude do indivíduo e a recompra; mediada por normas sociais e fatores situacionais. Nessa relação, antecedentes cognitivos, afetivos e conativos da atitude relativa são tidos como contribuintes à lealdade, assim como as consequências motivacionais, perceptuais e comportamentais.

Sobre os benefícios da lealdade. Morgan e Hunt (1994, p. 24) sustentam que “empresas que recebem benefícios superiores da sua parceria - em relação a outras opções - em dimensões tais como a rentabilidade do produto, a satisfação do cliente e o desempenho do produto, serão comprometidas para o relacionamento”. Nessa perspectiva Sperandio, Milan e Trez (2005) indicam outros benefícios da lealdade: redução de custo de transação futura, diminuição da probabilidade de troca de fornecedor e aumento de receita a longo prazo e aumento da vantagem competitiva (Agrawal, Gaur & Narayanan, 2012; Henning-Thurau, Langer & Hansen, 2001; Marcos & Antunes, 2018).

No segmento da educação não tem sido diferente, há contribuições na literatura, dentre eles (Brambilla, 2010; Hennig-Thurau *et al.*, 2001; Lin & Tsai, 2006; Reichelt, 2007). Reichelt (2007, p. 301) enfatiza “é extremamente importante o estabelecimento de bons relacionamentos com os alunos, como forma de obter a sua lealdade”. Mais adiante o autor indica a relevância estratégica da construção da lealdade: obtém boca-a-boca positivo; diminui evasão; aumenta probabilidade futura do aluno ingressar em cursos de Pós-graduação da IES.

4 MÉTODO DE PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção apresenta o método empírico da Tese. São descritos o delineamento da pesquisa, os Modelos Conceituais (Principal e Rival) da Tese, as escalas e os procedimentos de amostragem, a coleta de dados, as técnicas estatísticas e o tratamento dos dados. Tal é o suporte para a análise dos Modelos no EAD, no Ensino Presencial e da análise multigrupos entre as duas modalidades.

4.1 DELINEAMENTO

Tendo em vista a questão de pesquisa da Tese, realizou-se uma investigação empírica descritiva (Cooper & Chindler, 2011, p. 147/153; Richardson, 1999, p. 326). Técnicas quantitativas viabilizaram, em essência, o exame de antecedentes da lealdade de alunos de cursos de graduação em Administração no EAD e Ensino Presencial.

Partindo das hipóteses, passou-se à seleção de escalas, elaboração do questionário, coleta de dados e as análises estatísticas (Malhotra, 2001; Aaker, Kumar & Day, 2008; Cooper & Schindler, 2016). Adotou-se a Modelagem de Equações Estruturais (SEE) para testar as relações hipotetizadas (Hair et al., 2005), consolidadas nos Modelos Conceituais da Tese, e empreender a análise multigrupos. Conduziu-se um *survey* com amostras não probabilísticas por conveniência (Cooper & Schindler, 2016), de alunos de EAD e do Ensino Presencial.

Nas Figuras 9 e 10 estão os Modelos Conceituais (Principal e Rival), respectivamente. O Modelo Rival diferencia-se do Principal por quatro hipóteses mediadoras (destacadas por traços duplos).

Uma matriz de amarração, proposta por Mazzon (1981), e recomendada por Telles (2001):

“fornece relevante instrumento conceitual para análise metodológica, particularmente para a pesquisa em Administração, na medida em que viabiliza a apreciação por avaliadores diferentes, com significativa aderência de resultados, aspecto que sugere um conceito com tendência unificadora de perspectiva sobre a abordagem da qualidade da metodologia” (Telles, 2001, p. 71).

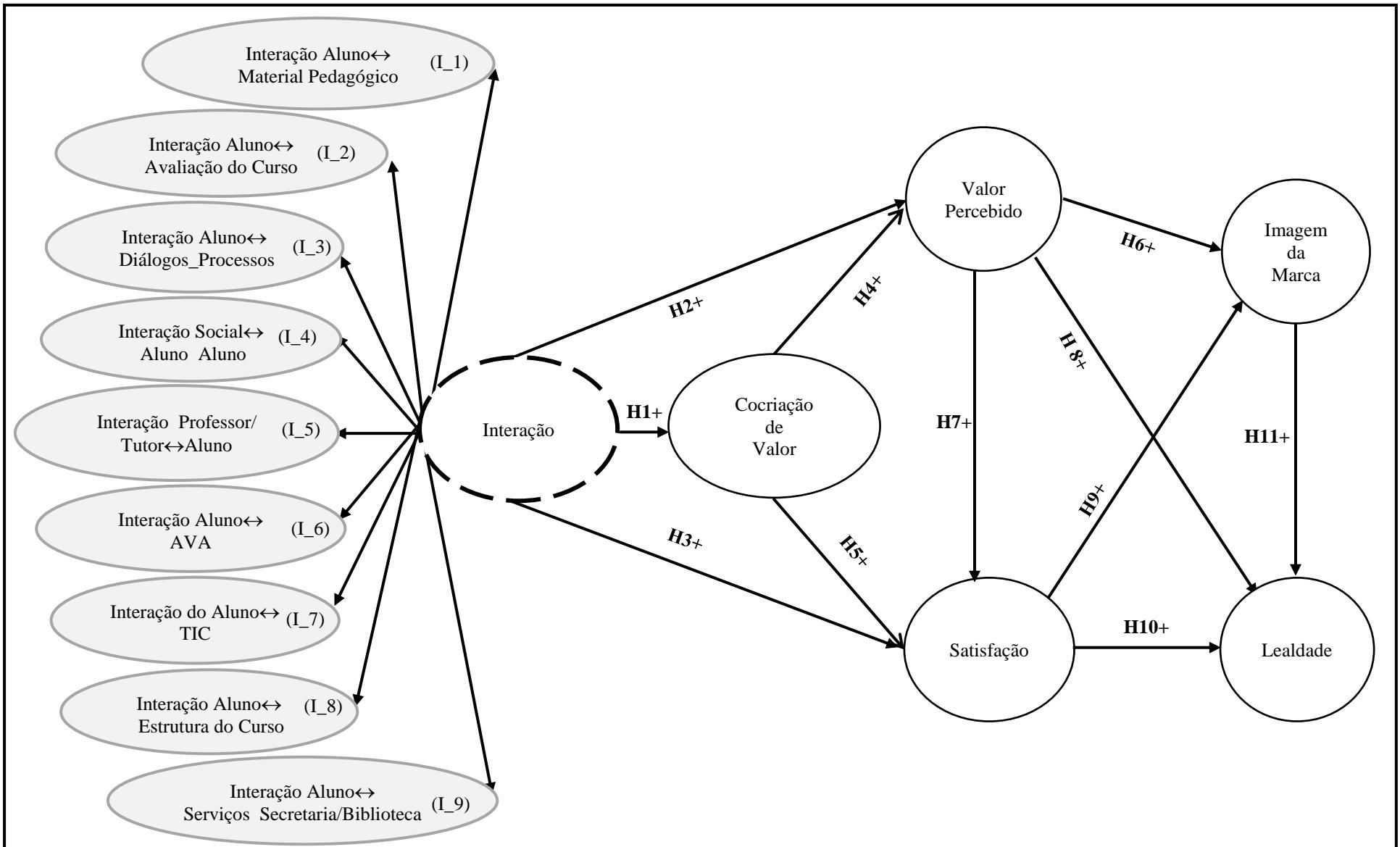


Figura 9. Modelo Principal, dos antecedentes da Lealdade do aluno no EAD e Ensino Presencial -

Hipóteses Originais: Interação ↔ Valor Percebido; Interação ↔ Cocriação de Valor; Interação ↔ Satisfação – (I_1, I_2, I_3, I_4, I_5, I_6, I_7, I_8, I_9) Indicam ordenamento dos componentes da Interação

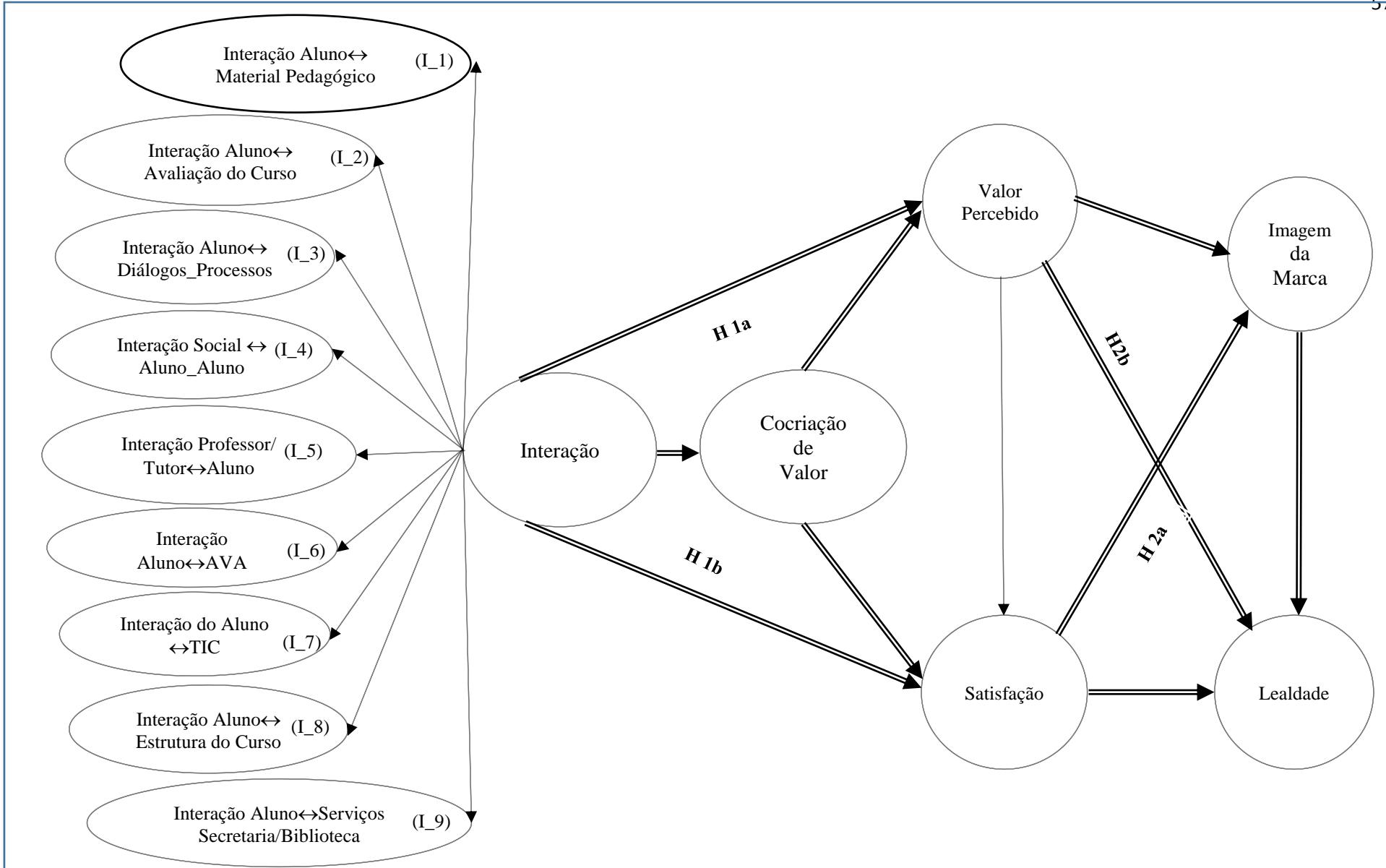


Figura 10 Modelo Rival dos antecedentes da Lealdade do aluno no EAD e no Ensino Presencial

(I_1, I_2, I_3, I_4, I_5, I_6, I_7, I_8, I_9) Indicam ordenamento dos componentes da Interação

O Quadro 9 traz a matriz de amarração e as hipóteses da pesquisa da Tese. Lá o negrito distingue as hipóteses originais dos Modelos Conceituais da Tese.

Objetivos específicos	HIPÓTESES DO MODELO PRINCIPAL	Técnicas de Análise
	H1. A interação impacta positivamente na Cocriação de Valor. H2. A Interação impacta positivamente no Valor Percebido pelo Aluno de curso EAD. H3. A interação impacta positivamente na Satisfação do Aluno EAD. H4. A Cocriação de Valor impacta positivamente no Valor Percebido pelo Aluno de curso EAD. H5. A Cocriação de Valor impacta positivamente na Satisfação do Aluno de curso EAD. H6. O Valor Percebido impacta positivamente na Imagem da Marca ofertante do curso EAD. H7. O Valor Percebido pelo Aluno de curso EAD impacta positivamente em sua Satisfação. H8. O Valor Percebido pelo Aluno de curso EAD impacta positivamente em sua Lealdade H9. A satisfação do Aluno de curso EAD impacta positivamente na Imagem da Marca. H10. A Satisfação do Aluno de Curso EAD impacta positivamente em sua Lealdade. H11. A Imagem da Marca ofertante de curso EAD influencia positivamente na Lealdade do Aluno.	
Objetivo da Tese: Investigar os efeitos na Lealdade da Intereração entre os atores no Ensino a Distância	HIPÓTESES DO MODELO RIVAL H1a. A relação entre a Interação e o Valor Percebido pelo Aluno de curso EAD é mediada pela Cocriação de Valor. H1b. A relação entre a Interação e a Satisfação do Aluno de curso EAD é mediada pela Cocriação de Valor. H2a. A relação entre a Satisfação e a Lealdade do Aluno de curso EAD é mediada pela Imagem da Marca. H2b. A relação entre o Valor Percebido e a Lealdade do Aluno de curso EAD é mediada pela Imagem da Marca.	I- Analisar os antecedentes da lealdade no EAD II - Analisar comparativamente o modelo Conceitual no EAD e no Ensino Presencial
Análise Quantitativa: Definir Escalas Coletar Dados Analizar dados		
Análise Qualitativa: Revisão Sistemática da literatura (web of Science/Scopus/Spell), bibliométrica e documental		

Revisão da Literatura e (Bibliométrica – Cocriação de Valor),
Modelagem de Equações Estruturais (MEE) e Análise Multigrupos - AMG

Quadro 9.Matriz de Amarração para os Modelos Principal e Rival da Tese

4.1.1 Construtos e Escalas

Esta seção contempla, dos Modelos Conceituais da Tese, a mensuração: a) dos construtos de primeira ordem Cocriação de Valor; Valor Percebido; Satisfação; Imagem de Marca e Lealdade; b) do construto de segunda ordem Interação. Os itens das escalas para os construtos de primeira ordem estão no Quadro 10.

Construto	Variáveis Mensuradas	Fontes
	<p>CV1 - Os resultados da minha aprendizagem são controlados por mim e pelo tutor/professor.</p> <p>CV2 - Os meus tutores/professores são abertos a novas ideias e aos pontos de vista de outros alunos.</p> <p>CV3 - Confio em mim e no tutor/professor para desenvolvêrmos o processo de aprendizagem com sucesso.</p> <p>CV4 - Eu e o tutor/professor temos responsabilidade para o sucesso do processo de aprendizagem.</p> <p>CV5 - O tutor/professor é considerado um facilitador na educação, mas não o único responsável pela aprendizagem.</p> <p>CV6 - Sinto que eu e o tutor/professor trabalhamos igualmente para obtermos uma aprendizagem bem-sucedida.</p> <p>CV7 - Eu me beneficio dos comentários (feedback) dos tutores/professores para melhorar meu aprendizado.</p> <p>CV8 - Os meus tutores/professores me encorajam para que eu expresse minha opinião.</p> <p>CV9 - As minhas notas não são dadas, são obtidas.</p> <p>CV10 - A IES interage com seus alunos a fim de melhor atendê-los.</p> <p>CV11 - A IES interage com seus alunos para projetar ofertas (cursos) que atendam às suas necessidades.</p> <p>CV12 - A IES estimula o envolvimento dos alunos no desenvolvimento de soluções (serviços) para as suas necessidades.</p>	<p>Arnould, Price & Malshe, 2006; Auh et al, 2007; Brambilla, 2010, 2012; Costa, 2013; Dal bó et al, 2016; Damascena & Brasil, 2014; Frio & Brasil, 2016a, 2016b; Fitzsimmons, 1985; Gabarrone, 2017; Goodwin, 1988; Higuchi, 2017; Hofstatter, 2010; Kelley, 1990; Nascimento, Saraceni, 2015; Nunes, 2018; Payne et al., 2009; Sierra 2009; Prahalad & Ramaswamy, 2004a; Vargo & Lusch, 2004a, 2008, Vieira, 2017)</p>
Cocriação de Valor		
Satisfação	<p>SA1 - Eu gosto de estudar por distância.</p> <p>SA2 - A educação a distância é estimulante.</p> <p>SA3 - Eu prefiro educação a distância.</p> <p>SA4 - A educação a distância é emocionante.</p> <p>SA5 - A educação a distância vale o meu tempo.</p> <p>SA6 - O curso atende minhas expectativas.</p> <p>SA7 - Estou satisfeito com minha decisão de estudar a distância.</p>	<p>Dick & Basu, 1994; Gummerus et al, 2004; Gustafsson, Johnson & Roos, 2005; Mantovani, 2012; Menchaca & Bekele, 2008; Oliver, 1997; Pascual et al., 2015; Schleich, Polydoro & Santos, 2006; Silva et al, 2016; Tolentino, et al., 2013.</p>
Imagen de Marca	<p>IM1 - Sempre tive uma boa impressão da Instituição de Ensino Superior.</p> <p>IM2 - Esta Instituição de Ensino Superior possui uma boa imagem na mente dos alunos.</p> <p>IM3 - Esta Instituição de Ensino Superior serve de exemplo em educação a distância no Brasil.</p> <p>IM4 - Esta Instituição de Ensino Superior é confiável.</p>	<p>Aaker, 1991, 1998, 2000; Carvalho, 2017; He & Li, 2011; Ghodeswar, 2008; Mantovani, 2012; Nguyen & LeBlanc, 2001; Stanzani, 2015; Tolentino, et al., 2013; Walsh & Mitchell, 2005.</p>
Valor Percebido	<p>VP1 - Globalmente, considero que ser aluno nesta IES, vale a energia que gasto.</p> <p>VP2 - Globalmente, para ser aluno nesta IES vale a pena os sacrifícios que faço.</p> <p>VP3 - Globalmente, acho que nesta IES vale a pena o tempo e dinheiro que gasto.</p>	<p>Basaran e Aksoy, 2015; Brei & Rossi, 2005; Parasuraman & Grewal, 2000; Reichelt, 2012; Stanzani, 2015; Sirdeshmukh, Singh & Sabol, 2002; Wong & Dioko, 2013; Zeitham & Bitner, 1988.</p>
Lealdade	<p>LE1 - Tenho certeza que vou continuar o curso até eu me formar.</p> <p>LE2 - Sempre menciono para outras pessoas os aspectos positivos da minha IES.</p> <p>LE3 - Quando parentes ou amigos me perguntam sobre cursos na modalidade EAD eu recomendo a minha Instituição de Ensino Superior – IES.</p> <p>LE4 - Considero como primeira opção a minha IES caso fosse fazer outro curso.</p> <p>LE5 - Qual a possibilidade de você considerar a sua IES para realizar outros cursos, como pós-graduação e extensão?</p>	<p>Bei & Chiao, 2001; Bloemer & Ruyter, 1998; Cronin & Taylor, 2003; Dick & Basu, 1994; Henning-Thurau; Langer; Hansen, 2001; Lewis & Soureli, 2006; Oliver, 1997, 1999; Reichelt, 2007; Roque, 2016; Silva et al, 2016; Setó-Pamies, 2012; Yu & Dean, 2001; Zins, 2001; Tolentino, et al., 2013.</p>

Quadro 10. Operacionalização dos construtos de primeira ordem dos Modelos da Tese

Já o Quadro 11 refere-se à operacionalização do construto de segunda ordem Interação, composto por: i) Material Pedagógico; ii) Avaliação do Curso; iii) Diálogos e Processos; iv) Interação Social; v) Ambiente Virtual de Aprendizagem; vi) Tutor/Professor; vii) Tecnologia de Informação e Comunicação; viii) Estrutura do Curso; ix) Serviços.

	Construto	Composição do Construto	Variáveis	Fonte
INTERAÇÃO	Material Pedagógico	MP1 - Os materiais (apostilas, livros, vídeos etc) apresentam informações recentes sobre o conhecimento da área.		Internacional (Chaney et al., 2007; Fernández-Pascual et al., 2015; Friesen & Kuskis, 2013; Harroff & Valentine, 2006; Hillman et al, 1994; Lemak et al., 2005; Menchaca & Bekeleb, 2008; McGill et al., 2014; Moore, 1989; Thistoll & Yates, 2016; Volery & Lord, 2000); Nacional (Cabral, 2017; Garcia et al., 2016; Oliveira, 2012; Oliveira et al., 2015; Mantovani, 2012; Marcuzzo et al., 2015; Primo, 2003; Rodrigues, 2014; Silva et al., 2016; Silva, 2017; Silva, 2017; Tractenberg et al. 2004; Tolentino et al., 2013; Vieira et al., 2013)
		MP2 - Os debates via internet, exigidos pelo EAD são mais interessantes em virtude da maior interação entre alunos.		
		MP3 - Os recursos TICS utilizados no EAD permitem entender melhor às necessidades das disciplinas		
		MP4 - Depois de começar a fazer um curso EAD passei a ver melhor essa modalidade de forma muito positiva.		
		MP5 - O EAD é a modalidade ideal, pois permite que o aluno aprenda no seu próprio ritmo.		
	Avaliação do Curso	AC1 - No início do curso, os critérios para composição das notas foram muito bem apresentados.		
		AC2 - No início do curso, o processo de avaliação foi claramente apresentado.		
		AC3 - No início do curso, os objetivos do curso foram claramente definidos.		
		AC4 - No início do curso, os critérios de avaliação são claramente apresentados.		
		AC5 - No início, o tutor/professor forneceu claramente as instruções dos objetivos do curso.		
	Diálogos e Processos	DP1 - A execução de minhas tarefas feita em casa (exercícios, trabalhos etc.) melhoraram muito a minha aprendizagem.		
		DP2 - O curso sempre incentiva o pensamento criativo.		
		DP3 - Tenho certeza que desenvolvi habilidades participando deste curso.		
		DP4 - O tutor/professor sempre incentiva os estudantes a analisarem diferentes visões sobre o tema da aula.		
		IS1 - Eu relaciono meu trabalho ao trabalho de outros estudantes.		
	Interação Social	IS2 - Eu compartilho informações com outros estudantes.		
		IS3 - Eu discuto minhas idéias com outros estudantes.		
		IS4 - Eu colaboro com outros alunos da turma.		
		IS5 - O trabalho em grupo faz parte das minhas atividades.		
		IS6 - Trabalhar em grupos tem um efeito positivo no valor da minha educação.		
	Ambiente Virtual de Aprendizagem	IS7 - Atividades sociais na minha universidade tornam meus estudos mais interessantes.		
		AV1 - A interface do AVA facilita às informações e melhora o meu desempenho.		
		AV2 - A quantidade de informações disponibilizadas no AVA facilita meu aprendizado.		
		AV3 - O aprendizado no AVA tem melhorado meu rendimento no trabalho.		
		AV4 - O AVA adotado no Curso são de fácil utilização.		

Continua...

Continuação...

Construto	Composição do Construto	Variáveis	Fonte
INTERAÇÃO	Tutor/Professor	<ul style="list-style-type: none"> (TP1) O tutor/professor responde de forma construtiva minhas perguntas. (TP2) O tutor/professor é muito interessado em me ajudar. (TP3) O tutor/professor forneceu oportunidades adicionais para me atender, fora das sessões online (discussão individual e feedback, redes sociais etc.). (TP4) O tutor/professor forneceu feedback rapidamente para as minhas questões/dúvidas. (TP5) O tutor/professor sempre incentiva os estudantes a fazerem perguntas sobre os conteúdos das aulas. (TP6) Há muitas opções ou caminhos para interagir com o tutor/professor (e-mail, telefone, redes sociais, plantão de dúvidas, etc.). (TP7) Reconheço que há elevada qualidade na interação com o tutor/professor. (TP8) É sempre possível tirar dúvidas com o tutor/professor. (TP9) O tutor/professor de cada disciplina sempre apresenta claramente as instruções para acompanhar as aulas. (TP10) O tutor/professor é muito eficaz em orientar a minha aprendizagem. 	
	Tecnologia de Informação e Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> (TI1) As tecnologias de Informação e Comunicação utilizadas no curso são fáceis de usar. (TI2) As tecnologias de Informação e Comunicação oferecem funções úteis ao meu aprendizado. (TI3) As tecnologias de Informação e Comunicação facilitam a realização das tarefas. (TI4) As Ferramentas (Chats, internet, telefone, etc, disponíveis cumprem com seus propósitos. 	
	Estrutura do Curso	<ul style="list-style-type: none"> (EC1) As vídeo-aulas são bem elaboradas. (EC2) As vídeo aulas são dinâmicas. (EC3) Os materiais (textos, apostilas, etc) são muito bem elaborados. (EC4) As palestras do instrutor e o material do curso incluíram desenvolvimentos recentes em pesquisa e prática. (EC5) As avaliações (provas, trabalhos e exercícios) são muito bem elaborados. (EC6) A secretaria tem conhecimento suficiente para atender as solicitações dos alunos. 	
Serviços		<ul style="list-style-type: none"> (SE1) Houve uma excelente orientação quanto às habilidades necessárias para realizar o curso. (SE2) Houve uma excelente orientação quanto às exigências tecnológicas necessárias para acessar as aulas. (SE3) Houve uma excelente orientação quanto às tecnologias usadas no curso. (SE4) Recebi informações suficientes sobre os pré-requisitos para as aulas. (SE5) Há sempre possibilidade do uso de laboratórios ou espaços presenciais na IES/polo. (SE6) O sistema tem uma excelente orientação para as dúvidas mais frequentes (FAQ). (SE7) Houve uma excelente orientação sobre o comprometimento necessário para ter sucesso no curso a distância (EAD). (SE8) Há informações claras sobre como se deve assistir as vídeo-aulas. (SE9) O suporte técnico sempre dá assistência quando necessário. (SE10) Há informações suficientes sobre os livros, apostilas e materiais requeridos. 	<p>Internacional (Chaney et al., 2007; Fernández-Pascual et al., 2015; Friesen & Kuskis, 2013; Harruff & Valentine, 2006; Hillman et al., 1994; Lemak et al., 2005; Menchaca & Bekteleb, 2008; McGill et al., 2014; Moore, 1989; Thistoll & Yates, 2016; Volery & Lord, 2000);</p> <p>Nacional (Cabral, 2017; Garcia et al., 2016; Oliveira, 2012; Oliveira et.al, 2015; Marcuzzo et al., 2015; Primo, 2003; Rodrigues, 2014; Silva et al., 2016; Silva, 2017; Silva, 2017; Tolentino et al., 2013; Tractenberg et al. 2004, Vieira et al., 2013)</p>

Quadro 11. Operacionalização dos construtos de segunda ordem do Modelo da Tese.

4.1.2 Formação Final dos Construtos

Pelos Quadros 10 e 11, se verifica os construtos, suas variáveis e as fontes que subsidiaram sua formação. Dentre as fontes de estudos, se apresenta àquelas escolhidas na formação final do questionário de pesquisa.

4.1.2.1 Construto de Segunda Ordem

Para mensuração da Interação do Aluno com o Material Pedagógico, foi utilizada a escala apresentada no Quadro 10, validada e aplicada por Garcia et al. (2009) e Silva et al. (2016).

Para mensuração da Interação do Aluno com a Avaliação do Curso, foi utilizada a escala apresentada no Quadro 10, validada e aplicada em Silva et al. (2016) com base na escala original de Chaney et al. (2007).

Para Mensuração da Interação do Aluno com Diálogos e Processos, definiu-se pela utilização da escala utilizada nos estudos de Silva et al. (2016), validade a partir de Lemak et al. (2005), apresentada no Quadro 10.

Na mensuração da Interação Social do Aluno, foi definida a escala utilizada por Silva et al. (2016), validada e aplicada por Pascual et al. (2015), apresentada no Quadro 10.

Para mensuração da Interação do Aluno com seus Tutores e/ou Professores, foi utilizada a escala de Marcuzzo et al. (2016) e Silva et al. (2016), Vieira (2008), validadas e aplicadas a partir de Lemak et al. (2005) e Chaney et al. (2007).

Para mensuração da Interação do Aluno com o Ambiente Virtual de Aprendizagem, se utilizou da escala validada e aplicada por Marcuzzo (2015), Rodrigues (2014) e Silva et al. (2016), apresentada no Quadro 10.

Para mensuração da Interação do Aluno com as Tecnologias de Informação e Comunicações – TICs, foi utilizada de Marcuzzo et al. (2015), apresentada no Quadro 10.

Para mensuração da Interação do Aluno com a Estrutura do Curso, foi utilizada a escala, já apresentada no Quadro 10, validada e aplicada em Silva et al. (2016), a partir de Pascual et al. (2015) e Lemak et al. (2005).

Para a mensuração da Interação do Aluno com os Serviços, foi utilizada a escala utilizada e apresentada no Quadro 10, validade e aplicada em Silva (2016) a partir de Chaney et al. (2007), Tolentino et al. (2013).

4.1.2.2 Demais Construtos (Primeira Ordem)

A escala utilizada para mensuração de Criação de Valor, apresentada no Quadro 11, foi a escala validade e aplicada por Nunes (2018), Dal Bó (2016), Hofstatter (2010) e Vieira (2017), a partir de Sierra & McQuitty (2005) e Sierra (2009).

Para mensuração da Satisfação do Aluno foi utilizada a escala apresentada no Quadro 11, de Pascual et al. (2015) e Menchaca & Bekeleb (2008), validadas e aplicada em Silva et al. (2016).

Para mensuração do Valor Percebido foi utilizada a escala apresentada no Quadro 11, de Doods (1991), adaptada ao contexto educacional por Basaran e Aksoy (2015) e Stanzani, (2015).

A mensuração da Imagem da Marca percebida pelo aluno contou a escala apresentada no Quadro 11, de Carvalho (2017) a partir de Nguyen e LeBlanc (2001) e Stanzani (2015).

A escala utilizada para verificação da Lealdade do Aluno, contou com a colaboração da escala validade e aplicada em Silva et al. (2016), a partir de Cronin & Taylor (2003) e da escala de Reichelt (2007).

4.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população-Alvo na Tese é o estudante de graduação em Administração, com aproximados 700 mil matriculados (Censo EAD, 2017) em IES pública ou privada, nas modalidades EAD e Ensino Presencial. A escolha desse curso se deu pela representatividade

no país. Atualmente é o segundo curso com maior número de matriculados (INEP/MEC, 2018, p. 13).

Na amostragem (Cooper & Schindler, 2011, pg. 376), “se selecionam alguns elementos em uma população”, a amostra, com vistas a “tirar conclusões sobre toda a população.” Quanto maior a amostra, maior a probabilidade de ela refletir a população (Field, 2009). Daí a relevância da amostra, para aumentar a probabilidade de detecção de efeitos estatísticos (Tabachnick & Fidell, 2013). Cohen (1988, p. 12) lembra que “o tamanho da amostra auxilia a responder à questão de pesquisa”.

No caso de MEE, Hair et al., (2014) sugerem programas como o G*Power para definir o tamanho mínimo da amostra. Dois parâmetros são utilizados (*a priori*) na determinação mínima da amostra ($\text{Power}=1-\beta$ erro prob. II) e o tamanho do efeito (f^2). Para estimação, se recomenda “poder 0,80, f^2 mediano = 0,15” (Hair et al., 2014; Ringle, Silva & Bido, 2014, p. 58).

Estimou-se aqui o tamanho da amostra por meio do G*Power, nos moldes e com o rigor recomendado por Ringle, Silva e Bido (2014) e Hair et al. (2014). Tomou-se o construto latente, nos Modelos Conceituais da Tese, que recebe o maior número de setas (no caso três). Com 0,80 para o poder e um f^2 (mediano) de 0,15, resulta uma amostra mínima de 77 elementos. Ringle, Silva e Bido (2014) recomendam o dobro ou triplo desse tamanho. O triplo implica 231 elementos na amostra. O teste de significância da amostra (2.73) superou o F test 1.6, com o poder de 0.80.

No entanto, pela complexidade do Modelo Conceitual Principal (quantidade de variáveis latentes), se acatou a recomendação de Hair, Black, Babin, Anderson e Tathan (2009, p. 108): “pelo menos cinco vezes mais observações do que o número de variáveis a serem analisadas”. O questionário da Tese abriga 86 variáveis mensuradas. Indo além, foram formadas amostras de 682 questionários no EAD; 707 no Ensino Presencial (7,9 e 8,2 respondentes/variável, respectivamente).

4.3 QUESTIONÁRIO

O questionário aplicado no EAD e no Ensino Presencial contém duas seções: Na primeira estão os itens em escala *Likert* de 7 pontos, os respondentes assinalavam o quanto

concordavam de cada uma delas; Da segunda seção constaram as variáveis de características demográficas da amostra.

Cumpriu-se um pré-teste com alunos do EAD e do Ensino Presencial. Entre 1º e 13 de outubro de 2018, os participantes foram instruídos a responder o questionário e relatar eventuais dúvidas, críticas, sugestões. No caso do EAD, a coordenadores de dois cursos foi enviado o questionário por e-mail. Dos 20 questionários submetidos para alunos, 4 foram respondidos, sem despontar dúvida nem sugestão de alteração. No caso do Ensino Presencial, o pré-teste foi realizado em uma faculdade particular. 40 alunos (10 alunos de cada um dos 4 anos do curso de graduação em Administração), após introdução do autor da Tese, se disponibilizaram a participar do pré-teste (Malhotra, 2012, pp. 308-309). Dos respondentes, apenas 4 indicaram dúvida com o fraseado de dois itens (ISI; CV2) de escala, que foram ajustadas

4.4 – PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados com alunos de EAD e do Ensino Presencial estendeu-se por dois meses, entre 17 de outubro e 18 de dezembro de 2018.

Tal coleta, no EAD, deu-se online (via plataforma Google Docs) (Apêndice A) e presencialmente (questionário impresso) (Apêndices B). Nas IES que franquearam a coleta de dados online com seus alunos, o coordenador do curso enviou aos alunos mensagem de e-mail com um convite para a participar da pesquisa. Sua mensagem sintetizava o contexto e a importância da Tese, a não obrigatoriedade em responder, informações sobre o autor da Tese (nome, IES afiliado e de realização do doutorado, contato telefônico, e-mail pessoal e agradecimentos) (Apêndice C). O e-mail incluía o link para o questionário⁶. A coleta de dados presencial com alunos de EAD ocorreu em polos de ensino, em um dia em que eles compareciam para fazer prova. Aí, o autor da Tese abordava pessoalmente os alunos para convidá-los, expondo seu perfil, o tema e a importância da Tese e a não obrigatoriedade em responder. Dados foram obtidos em duas IES públicas (uma do Mato Grosso, outra do Mato Grosso do Sul) e em quatro IES privadas (uma do Paraná, duas de São Paulo e uma de Goiás).

No Ensino Presencial, a coleta foi conduzida pessoalmente pelo autor da Tese, por vezes com o auxílio de coordenador de curso. O procedimento, similar ao da coleta presencial com

⁶ https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc...omHkTKCJonyMMT_5Dx9kveV_TkkjuW_fgg-hW3b679w/viewform?usp=pp_url

alunos do EAD (apêndice D), também evitou pressionar alunos a responder ao questionário. Colaboraram 3 IES públicas (do Paraná, de Goiás e de São Paulo) e 5 privadas (uma de Goiás e quatro de São Paulo).

4.5 EXAME PRELIMINAR DOS DADOS

Digitados os dados em um banco digital, se passou ao seu exame preliminar em termos de normalidade, dados ausentes e “*outliers*” (Hair et al., 2005, 2014). Seguiu-se Hair et al. (2017, pp. 82-83) *outliers*, por fazerem parte da amostra, só devem ser excluídos caso haja razão forte.

A amostra inicial de alunos dos EAD totalizava 824 elementos. Da coleta pela plataforma docs.google, dos 118 questionários respondidos, 36 foram descartados por conter dados faltantes; restaram 82 questionários válidos. Da coleta presencial com alunos do EAD, dos 706 questionários respondidos, foram descartados 89 por dado faltante e 17 por trazerem o mesmo número de resposta para todos os itens de uma escala (*outliers* univariados) (Freire, Senise, Reis & Ono, 2017); restaram 600 questionários válidos. A amostra final de alunos dos EAD totalizou 682 elementos.

Para os alunos do Ensino Presencial repetiu-se o procedimento adotado no EAD. Dos 813 questionários, 79 foram descartados por conter dado faltante e 27 por trazerem o mesmo número de resposta para todos os itens de uma escala (*outliers* univariados). A amostra final de alunos do Ensino Presencial ficou com 707 elementos.

4.6 TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

O software IBM SPSS Statistics 21 prestou-se às análises de adequação da amostra (Testes de Kaiser Meyer Olkin e de Esfericidade de Bartlett) e de normalidade de Kolmogorov-Smirnov e do perfil demográfico da amostra. O teste Kaiser Meyer Olkin e de Esfericidade de Bartlett verifica se as variáveis não estão correlacionadas na população.

A normalidade da amostra é definida por meio de testes de frequência e de aderência à distribuição Normal de Kolmogorov-Smirnov (KS), indicado para amostras acima de 50 casos. Uma distribuição de amostra é considerada normal com $p > 0,05$ (Lilliefors, 1967; Hair, 2006; Field, 2009; Margotto, 2012; Ringle et al., 2014). Na análise de KS, se comparam os escores da amostra com um modelo de distribuição normal de mesma média e variância.

Para a MEE recorreu-se ao software SmartPLS 3.2.8, que usa o Método de Mínimos Quadrados Parciais e atende a situações específicas da pesquisa de Marketing (Ringle, Silva, & Bido, 2014; Ringle, Wende & Will, 2005). Software que também serviu à análise multigrupos entre os modelos do EAD e Ensino Presencial (Hair, S, Ringle & Gudergan, 2018; Henseler, Ringle & Sinkovics, 2009; Sarstedt, Henseler & Ringle, 2011). A aplicabilidade do método de análise multigrupos se comprova em vários contextos de estudos (Afthanorhan & Nazin, 2014, Chin & Dibbern, 2010; Henseler, 2007; Vieira, 2018). O Teste MGA revela se estimativas de relações diferem entre grupos (Sarstedt et al., 2011; Hair et al., 2018).

Os resultados da análise multigrupos surgem por meio da análise do algoritmo do *bootstrapping* de cada grupo. Os valores de referência são: nível de erro de 5% se p-value (< 0,05) ou (> 0,95) (Henseler et al., 2009). Sarstedt et al. (2011) e Hair et al. (2018), indicam, como métodos de Análise Multigrupos: 1) Intervalos de confiança, corrigidos para estimativas específicas, parametrizado por grupo no modelo de caminho do PLS; 2) Análise de Mínimos Quadrados Parciais Multigrupos, teste de significância não-paramétrico para as diferenças entre os resultados de cada grupo, a partir da técnica de *bootstrapping* do PLS; 3) Teste Paramétrico, que testa a significância paramétrica nas diferenças dos resultados específicos de grupo, assumindo a igualdade de variância entre os grupos; 4) Teste de Welch-Satterthwait, testa a significância paramétrica dos grupos que assume a desigualdade de variância entre os grupos.

Pela maior robustez em estudos de marketing, optou-se pela PLS-MGA com a abordagem de Henseler (Sarstedt, Henseler & Ringle, 2011). Abordagem que abrange as seguintes etapas: i) a amostra de dados é separada de acordo com a categoria do estudo (EAD e Ensino Presencial); ii) é realizado a técnica de *bootstrapping* para cada uma das amostras da categoria, obtendo os coeficientes de caminho das amostras; iii) é realizada comparação dos coeficientes de caminhos, aos pares, entre as categorias, para assim verificar a existência de diferenças e iv) o número de casos diferentes é dividido pelo número de comparações de maneira que, resultados acima de 0,95 e abaixo de 0,05, indicam diferenças significativas entre amostras.

5 RESULTADOS

Os resultados empíricos são relatados neste capítulo. Para a amostra de alunos do EAD, se expõem o perfil demográfico, os exames de normalidade e de adequação da amostra e os resultados da MEE. Então, sequência análoga é cumprida com a amostra de alunos do Ensino Presencial. Finda-se com a AMG dos Modelos Conceituais da Tese.

5.1 AMOSTRA DE ALUNOS DO EAD

5.1.1 – Perfil Demográfico

O perfil demográfico da amostra de 682 alunos de EAD está na Tabela 2.

Variável		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Gênero	Homem	259	38,0	38,0	38,0
	Mulher	423	62,0	62,0	100,0
	Total	682	100,0	100,0	
Faixa Etária	Até 25 anos	118	17,3	17,3	17,3
	de 25 a 35 anos	327	47,9	47,9	65,2
	de 35 a 45 anos	178	26,1	26,1	91,3
	acima de 45 anos	59	8,7	8,7	100,0
	Total	682	100,0	100,0	
Estado Civil	Solteiro(a)	302	44,3	44,3	44,3
	Casado(a)	346	50,8	50,8	95,1
	Divorciado(a)	31	4,5	4,5	99,6
	Viúvo(a)	3	,4	,4	100,0
	Total	682	100,0	100,0	
Renda	Até 1 Salário	24	3,5	3,5	3,5
	De 1 a 3 Salários	243	35,6	35,6	39,1
	De 3 a 6 Salários	226	33,1	33,1	72,3
	De 6 a 9 Salários	118	17,3	17,3	89,6
	De 9 a 12 Salários	28	4,1	4,1	93,7
	De 12 a 15 salários	20	2,9	2,9	96,6
	Acima de 15 Salários	23	3,4	3,4	100,0
	Total	682	100,0	100,0	
Possui Graduação anterior	Primeira	430	63,0	63,0	63,0
	Segunda	252	37,0	37,0	100,0
	Total	682	100,0	100,0	

Tabela 2. Perfil demográfico da amostra de alunos do EAD

Pela Tabela 2, na amostra de alunos do EAD, a maioria (62%) é do sexo feminino; 38% são do sexo masculino. Na faixa etária, a maioria (47,9%) possui entre 25 e 30 anos; entre 18 e 15 anos são 17,3%; entre 35 a 45 anos, 26,1 %; acima de 45 anos, 8,6%. Sobre o estado civil,

há pouca variação entre as proporções de solteiros e casados/união estável: 44,3% e 50,8% da amostra respectivamente. Na renda sobressaem os respondentes de 1 a 3 salários mínimos (35,6 % da amostra) e de 3 a 6 salários mínimos (33,1 %). Nota-se que as rendas classificadas nos extremos, até um salário mínimo e mais de 15 salários mínimos obtiveram os indicies aproximados entre 3,5% para a primeira e 3,4 para a última. A maioria (63%) da amostra realiza sua primeira graduação. Próximo de um terço (37%) afirmou possuir uma graduação anterior.

5.1.2 Teste de Normalidade

Os testes de normalidade foram não significantes ($p < 0,05$) [Apêndice E]. Tais resultados, conforme Ringle et al. (2014), apontam para a MEE baseada em Mínimos Quadrados Parciais (Ringle et al, 2005).

5.1.3 Testes de Adequação da Amostra

Os resultados sobre a adequação da amostra (KMO e Esfericidade de Bartlett) encontram-se no Quadro 13. O KMO de 0,968 supera o mínimo 0,5 indicado por Hair et al (2009), com Qui-quadrado aproximado de 5.93. A esfericidade de Bartlett com significância zero (0,000) indica a boa adequação da amostra.

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação da amostra.	0,968	
Teste de esfericidade de Bartlett	Qui-quadrado aprox.	59332,57
	df	3655
	Sig.	0

Quadro 12. Testes KMO e Barlett para a amostra de alunos do EAD

5.2 ANÁLISE MULTIVARIADA

A Figura 11 esquematiza o Modelo Principal da Tese, com suas variáveis latentes e mensuradas.

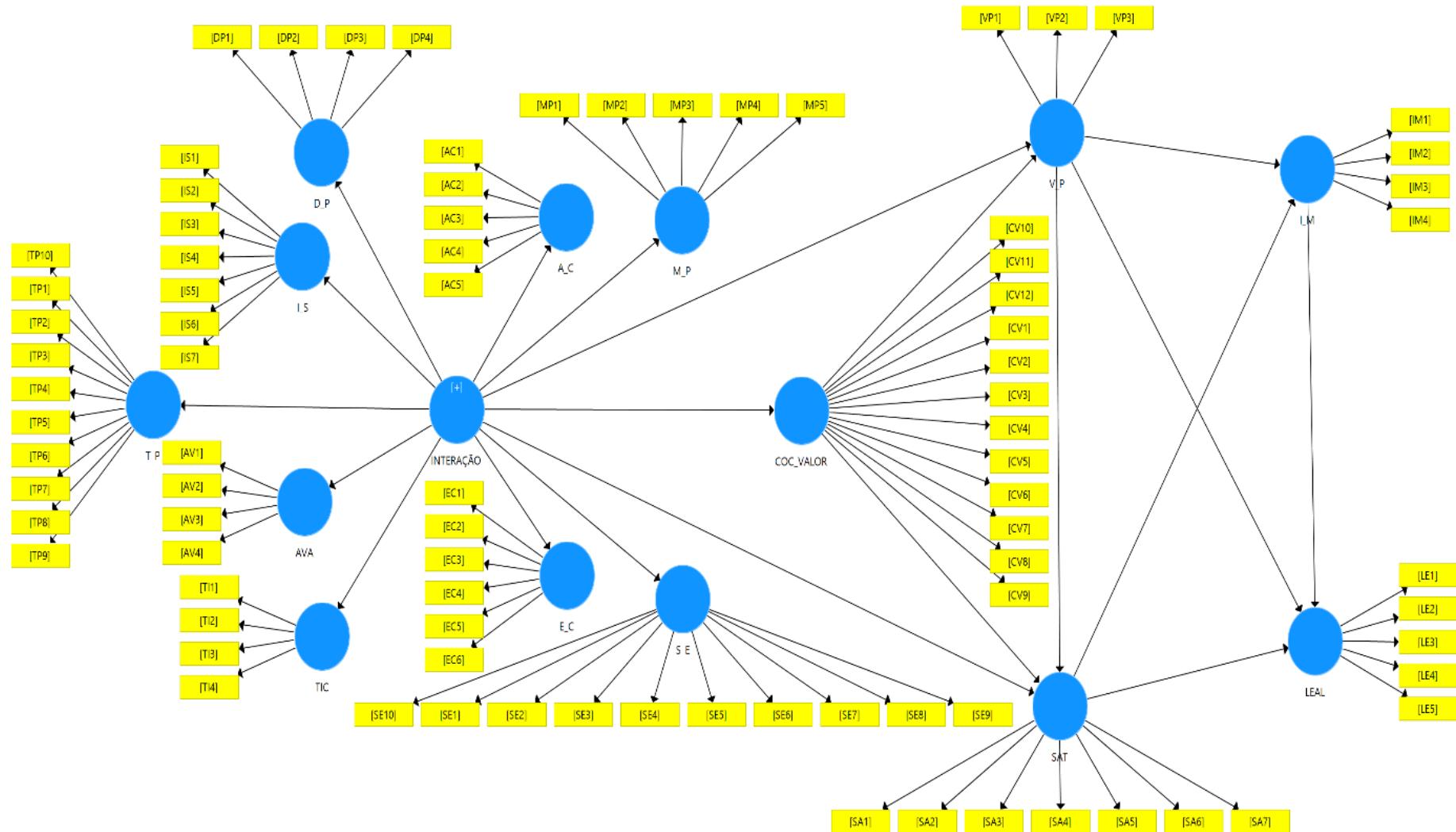


Figura 11. Modelo Principal da Tese

A seguir a Figura 12, mostra os resultados da primeira rodada para verificação das AVEs

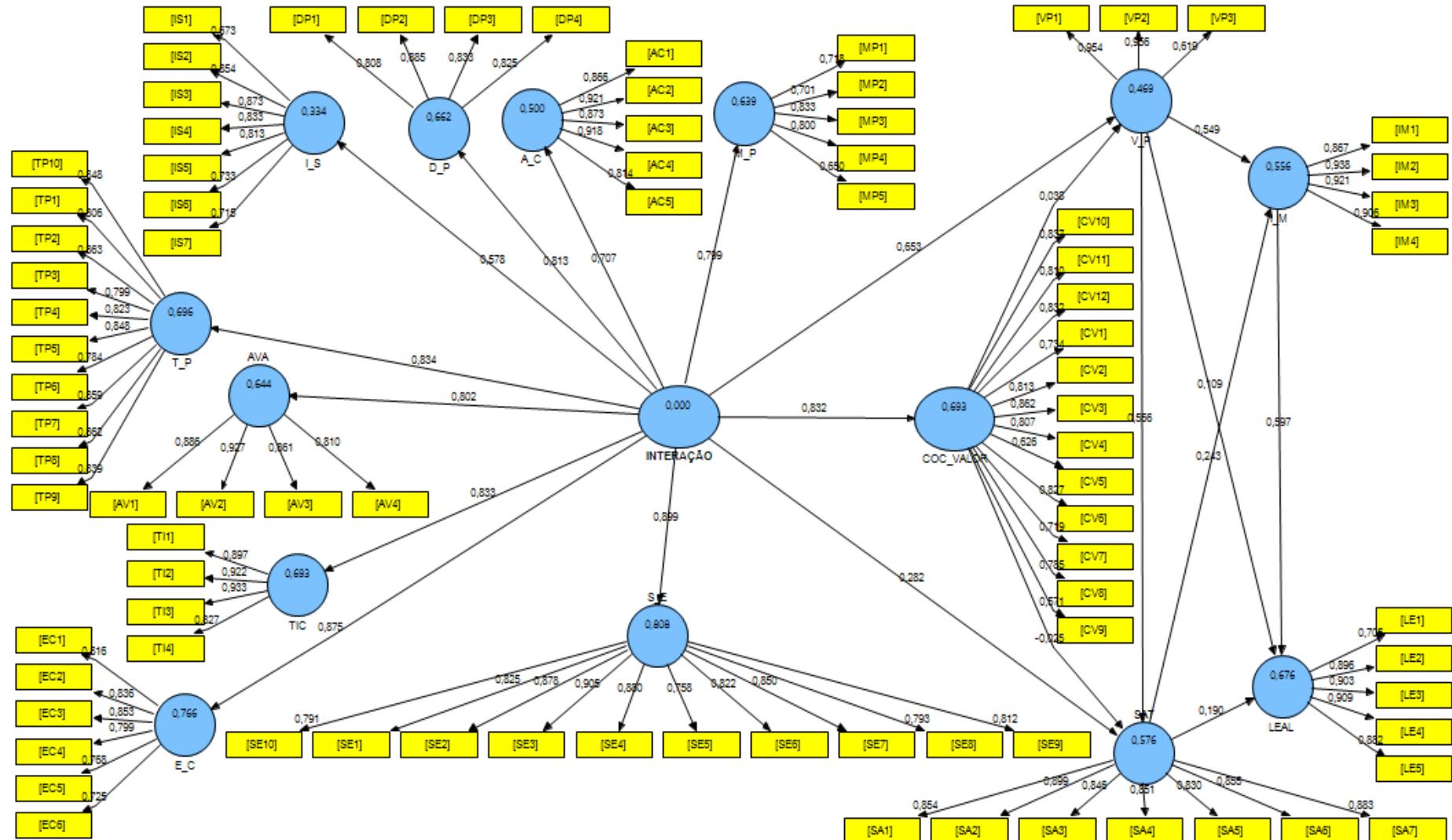


Figura 12.Resultados da primeira rodada para verificação das AVEs

5.2.1 Validação Convergente

A Tabela 3 lista, para cada modelo de mensuração de construto (Figura 11), a Variância Média Extraída (AVEs). As AVEs todas acima de 0,50 indicam bom ajuste do modelo e baixa carga de vieses de respostas (Henseler et al., 2009).

Construto	Alfa de Cronbach	R ²	Confiabilidade Composta	Variâncias Médias Extraídas (AVE)
AVA	0,894	0,901	0,927	0,760
A_C	0,926	0,930	0,945	0,773
COC_VALOR	0,937	0,942	0,946	0,598
D_P	0,859	0,862	0,904	0,703
E_C	0,887	0,888	0,914	0,641
I_M	0,929	0,931	0,950	0,825
L_S	0,897	0,900	0,919	0,621
LEAL	0,912	0,924	0,935	0,744
M_P	0,796	0,809	0,860	0,552
SAT	0,941	0,947	0,952	0,740
S_E	0,950	0,952	0,958	0,693
TIC	0,917	0,917	0,942	0,802
T_P	0,951	0,953	0,958	0,695
V_P	0,815	0,926	0,890	0,736

Tabela 3. Índices de AVEs, R², Alfa de Cronbach e Confiabilidade Composta do Modelo Conceitual Principal na amostra de alunos do EAD

Como mostrado na Tabela 3, não há necessidade de exclusão de variável, já que as variáveis mensuradas de cada construto se correlacionam coerentemente com ele, conforme valores mostrados na coluna de AVE.

Após garantida a Validação Convergente, na próxima etapa se analisa a Consistência Interna (Alfa de Cronbach - AC), considerando valores referência acima de 0,60 e 0,70 adequados para pesquisas exploratórias, e por fim, os valores da Confiabilidade Composta (CC) (ρ -rho de Dillon-Goldstein) (Ringle et al., 2014), considera-se valores 0,70 e 0,90 como satisfatórios (Hair et al., 2014, p. 65). Os valores da AC e da CC são mostrados na Tabela 4.

Construtos	AVE	Confiabilidade Composta	R ²	Alfa de Cronbach
AVA	0,760	0,927	0,901	0,894
A_C	0,773	0,945	0,930	0,926
COC_VALOR	0,598	0,946	0,942	0,937
D_P	0,703	0,904	0,862	0,859
E_C	0,641	0,914	0,888	0,887
INTERAÇÃO	0,825	0,977	-----	0,976
I_M	0,825	0,950	0,931	0,929
I_S	0,621	0,919	0,900	0,897
LEAL	0,744	0,935	0,924	0,912
M_P	0,552	0,860	0,809	0,796
SAT	0,740	0,952	0,947	0,941
S_E	0,693	0,958	0,952	0,950
TIC	0,802	0,942	0,917	0,917
T_P	0,695	0,958	0,953	0,951
V_P	0,736	0,890	0,926	0,815
Valores de Referência (Ringle et al., 2014)	> 0,50	> 0,70		> 0,70

Tabela 4. Valores de Alfa de Cronbach (AC) e Confiabilidade Composta (CC)

A Tabela 4 indica bom ajuste do modelo nas Variâncias Médias Extraídas (AVE), no Alpha de Cronbach (AC) e na Confiabilidade Composta (CC), abonando a confiabilidade.

5.2.2 Validade Discriminante

O Exame da Validade Discriminante, cujos resultados compõem a Tabela 5, fundou-se no critério de Fornell e Larcker (1981). Incide ali um problema de validade discriminante entre os construtos COCRIAÇÃO DE VALOR e SERVIÇOS.

	AVA	A_C	COC_VALOR	D_P	E_C	I_M	I_S	LEAL	M_P	SAT	S_E	TIC	T_P	V_P
AVA	0,871985													
A_C	0,601326	0,879407												
COC_VALOR	0,578989	0,512536	0,773466											
D_P	0,704332	0,612912	0,665905	0,838214										
E_C	0,66616	0,565013	0,708522	0,676552	0,800511									
I_M	0,601787	0,488037	0,603238	0,57045	0,615803	0,908393								
I_S	0,44115	0,26163	0,5023	0,450389	0,381157	0,368971	0,788157							
LEAL	0,556696	0,426935	0,534826	0,524958	0,534163	0,79874	0,337972	0,862473						
M_P	0,700235	0,602735	0,627431	0,734214	0,695366	0,609857	0,402907	0,563507	0,743293					
SAT	0,536117	0,463075	0,532606	0,565619	0,603757	0,64588	0,315904	0,655521	0,644779	0,86				
S_E	0,652969	0,60207	0,797138	0,653343	0,790991	0,608769	0,463814	0,516802	0,630372	0,529892	0,832646			
TIC	0,691236	0,52998	0,651925	0,601574	0,769097	0,650972	0,354715	0,603009	0,632112	0,581661	0,731035	0,895785		
T_P	0,538877	0,453803	0,761782	0,607215	0,674349	0,558124	0,519529	0,515916	0,573509	0,468344	0,68577	0,655084	0,833377	
V_P	0,582534	0,51792	0,581158	0,576568	0,608934	0,727296	0,309828	0,68248	0,605793	0,734381	0,588834	0,645053	0,524479	0,857925

Tabela 5. Resultado da 1ª análise da Validade Discriminantes – Valores das correlações entre VL e raízes quadradas dos valores das AVEs na diagonal principal (em verde).

Conforme mostrado na Tabela 5, identificado o problema, seguiu-se o critério de Fornell e Larcker (1981). Olhando-se os *Cross Loadings*⁷, se eliminaram, sucessivamente e uma por vez, as variáveis, S_E 7, S_E 3, S_E 10 e S_E1. Variáveis que ostentavam as maiores correlações entre os construtos. A Tabela 6 apresenta os resultados com adequada Validade Discriminante.

⁷ Há duas maneiras de verificação do Cross Loading: a) observado as cargas cruzadas (Cross Loading) - indicadores com cargas fatoriais mais altas nas suas respectivas VL (ou constructos) do que em outras (CHIN, 1998); b) o critério de Fornell e Larcker (1981): Compara-se as raízes quadradas dos valores das AVEs de cada constructo com as correlações (de Pearson) entre os constructos (ou variáveis latentes). As raízes quadradas das AVEs devem ser maiores que as correlações entre os dos constructos. Ringle Silva e Bido (2014, p. 65)

	AVA	A_C	COC_VALOR	D_P	E_C	I_M	I_S	LEAL	M_P	SAT	S_E	TIC	T_P	V_P
AVA	0,87199													
A_C	0,60128	0,879417												
COC_VALOR	0,578926	0,512413	0,773466											
D_P	0,704208	0,612902	0,665822	0,838226										
E_C	0,666104	0,564748	0,708348	0,676342	0,800543									
I_M	0,601775	0,488016	0,603234	0,570433	0,615701	0,908393								
I_S	0,441002	0,26127	0,502055	0,45005	0,380713	0,368698	0,788238							
LEAL	0,556695	0,426922	0,534826	0,525013	0,534141	0,79874	0,33766	0,862473						
M_P	0,70007	0,602547	0,627321	0,734154	0,695173	0,609829	0,402717	0,563548	0,743323					
SAT	0,536084	0,46306	0,532615	0,565657	0,603692	0,645868	0,315668	0,655509	0,644962	0,860001				
S_E	0,62825	0,583158	0,76958	0,620135	0,762193	0,580175	0,449055	0,483823	0,596894	0,493496	0,838437			
TIC	0,691315	0,529978	0,652044	0,60167	0,769187	0,650996	0,354544	0,602989	0,632044	0,581602	0,710399	0,895773		
T_P	0,538699	0,45361	0,761774	0,607006	0,674041	0,558017	0,519363	0,515918	0,573261	0,46832	0,669863	0,655047	0,833387	
V_P	0,582462	0,517896	0,581135	0,576629	0,608703	0,727276	0,309477	0,682462	0,605778	0,734355	0,561724	0,645011	0,524336	0,857932

Tabela 6. Resultado final de análise da Validade Discriminantes – Valores das correlações entre VL e raízes quadradas dos valores das AVEs na diagonal principal (em verde).

5.2.3. Modelo Estrutural

No coeficiente de determinação de Pearson (R^2), para Ciências Sociais e Comportamentais, um efeito de: i) até 2% é um efeito pequeno; ii) até 13% é médio; iii) igual ou superior a 26% é grande. A Tabela 6 apresenta, para o modelo ajustado, o R^2 e também a Confiabilidade Composta e o Alfa de Cronbach).

Construto	AVE	Confiabilidade Composta	R^2	Alpha de Cronbach
AVA	0,760	0,927	0,901	0,894
A_C	0,773	0,945	0,930	0,926
COC_VALOR	0,598	0,946	0,942	0,937
D_P	0,703	0,904	0,862	0,859
INTERAÇÃO	0,433	0,974	-----	0,973
E_C	0,641	0,914	0,888	0,887
I_M	0,825	0,950	0,931	0,929
I_S	0,621	0,919	0,900	0,897
LEAL	0,744	0,935	0,924	0,912
M_P	0,553	0,860	0,809	0,796
SAT	0,740	0,952	0,947	0,941
S_E	0,703	0,934	0,918	0,915
TIC	0,802	0,942	0,917	0,917
T_P	0,695	0,958	0,953	0,951
V_P	0,736	0,890	0,926	0,815
Valores de Referência (Ringle et al., 2014)	> 0,50	> 0,70	$R^2 = 2\%$ (efeito pequeno) $R^2 = 13\%$ (efeito médio) $R^2 = 26\%$ (efeito grande)	> 0,70

Tabela 7. Valores finais dos indicadores da qualidade do ajuste do Modelo Principal de MEE no EAD

Na Tabela 7, todos os R^2 são de efeito grande. A AVEs, a Confiabilidade Composta e dos Alfabetos de Cronbach seguem bem ajustados. O Modelo Conceitual Principal ajustado é mostrado [Apêndice F].

5.2.4 Teste t de Student e Bootstrapping

No modelo estrutural, as relações foram avaliadas por meio do teste t de *Student*, cujos resultados estão na Figura 13, aplicada a técnica de *bootstrapping* de validação (682 elementos e 5.000 reamostragens) (Hair et al., 2014). Ali duas relações não se confirmaram: i) Criação de Valor → Valor Percebido, teste t de *Student* 0,893; ii) Criação de Valor → Satisfação, 0,376; ambos abaixo do valor de referência 1,96 (Hair et al., 2014).

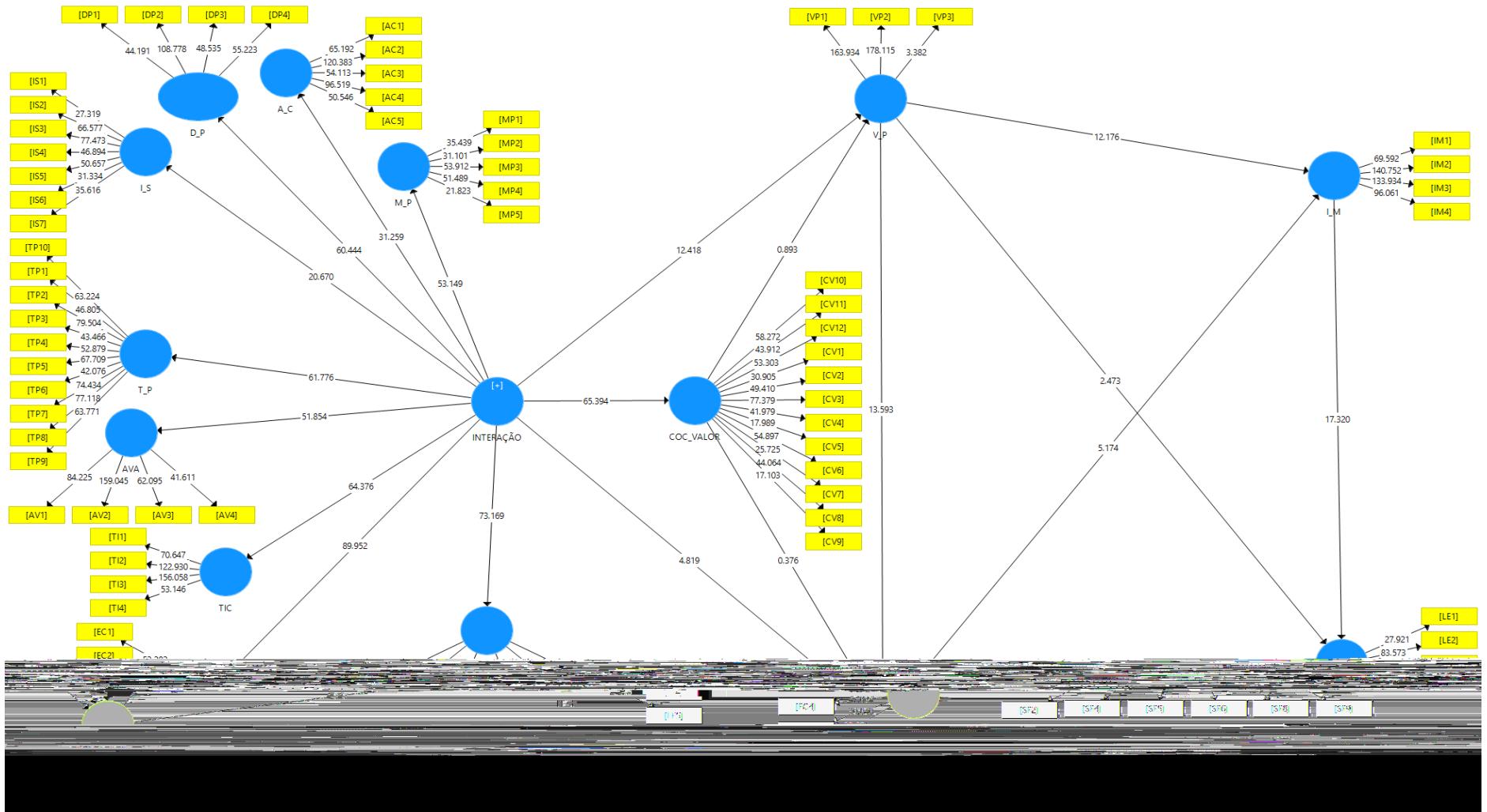


Figura 13. Resultados do Modelo Conceitual Principal com bootstrapping para alunos do EAD

Da análise, duas relações não se confirmaram: i) Cocriação de Valor → Valor Percebido, teste t de Student 0,893; ii) Cocriação de Valor → Satisfação, 0,376; ambos abaixo do valor de referência 1,96 (Hair et al., 2014). A Figura 14 apresenta o Modelo Conceitual Principal final.

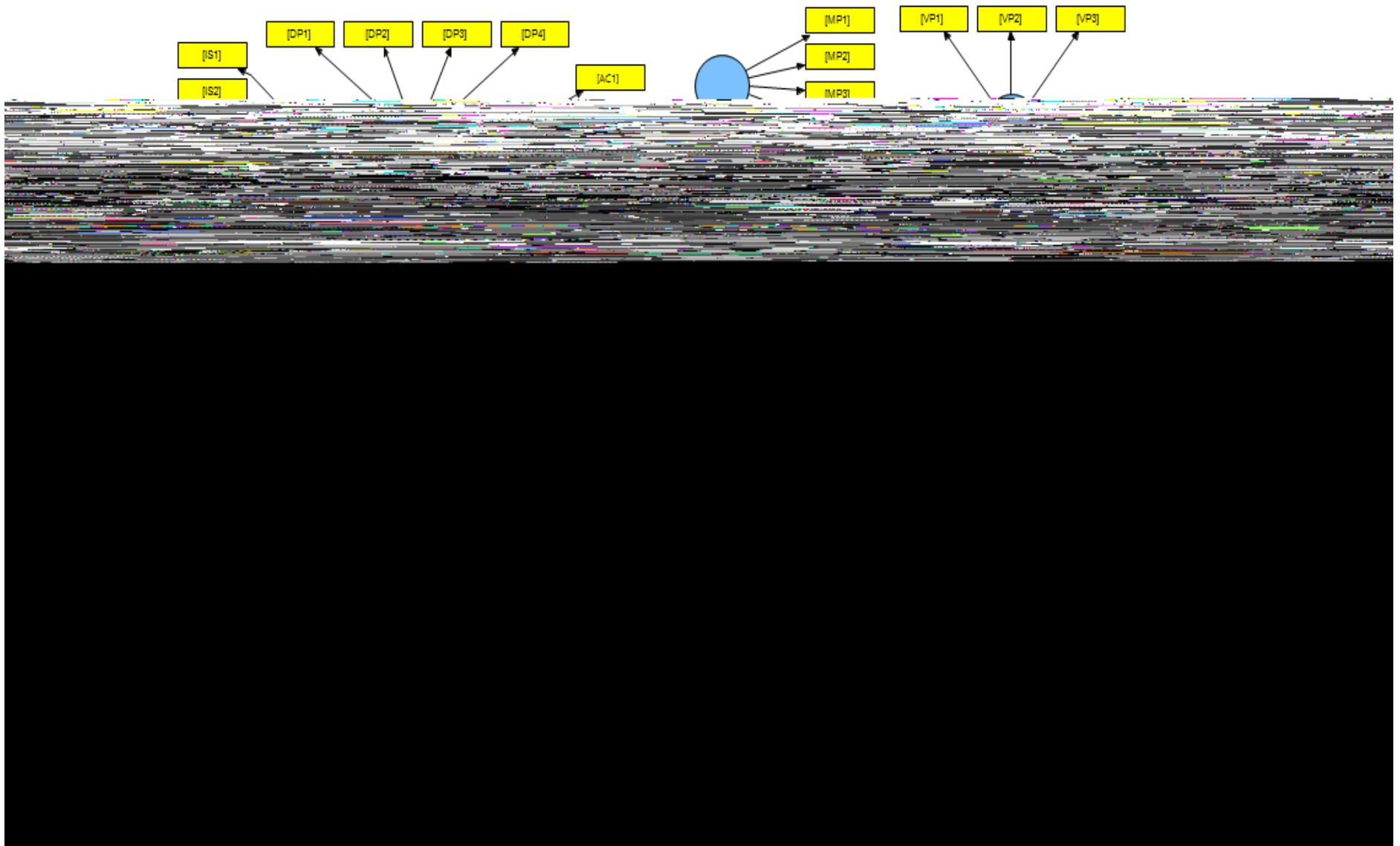


Figura 14. Modelo Final EAD

5.2.5 Técnica de Blindfolding

O tamanho do efeito (f^2) e a Validade Preditiva (Q^2) são analisados por meio da técnica *Blindfolding*. Os valores de Stone-Geisser's (Q^2) e do tamanho do efeito (f^2) - indicador de Cohen) estão na Tabela 8. Todos os construtos mostram validade preditiva e são importantes para o ajuste do modelo geral. 11 construtos apresentam valores, nos dois indicadores, acima de 0,35, ou seja, elevados. Apenas três construtos estão com valores medianos: Interação Social ($Q^2=0,184$; $f^2=0,190$), levemente acima do limiar de 0,15; Material Pedagógico ($Q^2=0,335$; $f^2=0,315$), levemente abaixo do limiar 0,35 de efeito elevado; Valor Percebido ($Q^2=0,318$; $f^2=0,376$) com Q^2 abaixo desse limiar.

Construto	Q^2	F^2	Efeito F^2
AVA	0,467	0,435	Elevado
A_C	0,357	0,360	Elevado
COC_VALOR	0,377	0,388	Elevado
D_P	0,443	0,421	Elevado
E_C	0,455	0,462	Elevado
I_M	0,430	0,426	Elevado
I_S	0,184	0,190	Mediano
LEAL	0,469	0,516	Elevado
M_P	0,335	0,315	Médio-elevado
SAT	0,390	0,412	Elevado
S_E	0,479	0,470	Elevado
TIC	0,520	0,524	Elevado
T_P	0,457	0,455	Elevado
V_P	0,318	0,376	Elevado
Valores referenciais	$Q^2 > 0$	0,02 = pequenos 0,15 = medianos 0,35 = elevados	

Tabela 8. Valores dos indicadores de Validade Preditiva (Q^2) e tamanho do efeito (f^2) na amostra de alunos

5.2.6 Coeficiente de Caminho

Os valores dos coeficientes de caminhos “são interpretados tais como os betas das regressões simples” (Ringle, Silva & Bido, 2014, p. 71). Valores próximo a zero indicam relação fraca ($a+1$ indica relação forte e positiva, $a - 1$, forte relação negativa), sobremaneira, o coeficiente de caminho indica a direção e a força da relação entre os construtos (Ayres, Nascimento &, Macedo, 2017, p. 10; Hair et al., 2014).

	Relações Causais	Estatística t
HIPÓTESES	COC_VALOR -> SAT	-0,020
	COC_VALOR -> V_P	0,052
	INTERAÇÃO -> COC_VALOR	0,824
	INTERAÇÃO -> SAT	0,280
	INTERAÇÃO -> V_P	0,642
	I_M -> LEAL	0,597
	SAT -> I_M	0,243
	SAT -> LEAL	0,190
	V_P -> I_M	0,549
	V_P -> LEAL	0,109
	V_P -> SAT	0,555
CONSTRUTO DE 2 ORDEM	INTERAÇÃO -> AVA	0,808
	INTERAÇÃO -> A_C	0,710
	INTERAÇÃO -> D_P	0,819
	INTERAÇÃO -> E_C	0,872
	INTERAÇÃO -> I_S	0,583
	INTERAÇÃO -> M_P	0,806
	INTERAÇÃO -> S_E	0,855
	INTERAÇÃO -> TIC	0,834
	INTERAÇÃO -> T_P	0,841

Tabela 9. Coeficientes de caminhos

A Tabela 9 mostra os valores do coeficiente de caminho. Só não são significantes as relações: Cocriação de Valor→Valor Percebido e Cocriação de Valor→Satisfação, em que os índices de caminho ficaram abaixo de 1,96. Duas relações causais de fraca força (Valor Percebido→Lealdade; Satisfação→Lealdade). Há relações causais de fraca e média força (Satisfação→Imagen da Marca; Interação→Satisfação); relações causais de força entre moderada e forte (Valor Percebido→Imagen de Marca; Valor Percebido→Satisfação; Imagem da Marca→Lealdade; Interação Valor Percebido) e relação de elevada força (Interação Cocriação de Valor). A força das relações no construto de segunda ordem são na maioria de força elevada.

A Tabela 10 resume os testes das hipóteses do Modelo Conceitual Principal para os alunos do EAD.

No	Hipóteses do Modelo Principal	Relação causal	t-valor	(Γ)	Resultado
H1	No curso EAD, a interação impacta positivamente na Cocriação de Valor.	INTERAÇÃO → COC_VALOR	65.394	0,824	Suportada
H2	A Interação impacta positivamente no Valor Percebido pelo Aluno de curso EAD.	INTERAÇÃO → V_P	26.908	0,642	Suportada
H3	A Interação impacta positivamente na Satisfação do Aluno de curso EAD.	INTERAÇÃO → SAT	24.182	0,280	Suportada
H4	A Cocriação de Valor impacta positivamente no Valor Percebido pelo Aluno de curso EAD.	COC_VALOR → V_P	0,893	0,052	Não suportada
H5	A Cocriação de Valor impacta positivamente na Satisfação do Aluno com o curso EAD.	COC_VALOR → SAT	0,145	-0,020	Não suportada
H6	O Valor Percebido pelo Aluno de curso EAD influencia positivamente na sua Imagem da Marca.	V_P → I_M	25.181	0,549	Suportada
H7	O Valor Percebido pelo Aluno no curso EAD influencia positivamente na sua Satisfação.	V_P → SAT	13.593	0,555	Suportada
H8	O Valor Percebido pelo Aluno no curso EAD influencia positivamente na sua Lealdade.	V_P → LEAL	23.971	0,109	Suportada
H9	A Satisfação do Aluno com o curso EAD impacta positivamente na Imagem da Marca do Curso.	SAT → I_M	5.174	0,243	Suportada
H10	A Satisfação do Aluno de curso EAD impacta positivamente em sua Lealdade ao Curso.	SAT → LEAL	7.155	0,190	Suportada
H11	A Imagem da Marca do curso EAD influencia positivamente na Lealdade do aluno EAD.	I_M → LEAL	17.320	0,597	Suportada

Tabela 10. Resultado de confirmação e não confirmação das hipóteses testadas no Modelo Principal no EAD.

5.2.7 Análise do Modelo Rival (Hipóteses de Mediação)

O Modelo Conceitual Rival, que se distingue do Principal pelas quatro hipóteses de mediação: H1a; H1b; H2a e H2b, foi examinado com o teste Sobel (Baron e Kenny, 1986). Sua calculadora online (<https://www.danielsoper.com/statcalc/default.aspx>) (Soper, 2019), para valores de referência: $\leq -1,96$ ou $\geq 1,96$ e significância $\leq 0,05$, gerou os resultados da Tabela 11. As hipóteses H2a e H2b receberam suporte. Mas as hipóteses de mediação H1a e H1b não foram suportadas, sendo que também havia faltado suporte para as correspondentes relações diretas, que compõem as hipóteses H4 e H5, respectivamente.

Hipótese	Itens do cálculo	Valores	Estatística do teste	Significância	Resultado
H1a. A relação entre a Interação e o Valor Percebido é mediada pela Cocreção de Valor.	<i>A</i> <i>B</i> <i>SEA</i> <i>SEB</i>	0,824 0,052 0,01266 0,04793	1,08476481	0,27802583	Não confirmada
Valores de referências (Mackinon, Fairchild & Fritz, 2007)			≤ - 1,96 ou ≥ 1,96	≤ 0,05	
H1b. A Relação entre a Interação e a Satisfação é mediada pela Cocreção de Valor	<i>A</i> <i>B</i> <i>SEA</i> <i>SEB</i>	0,824 -0,20 0,012667 0,034481	0,56209259	0,57405294	Não confirmada
Valores de referências (Mackinon, Fairchild & Fritz, 2007)			≤ - 1,96 ou ≥ 1,96	≤ 0,05	
H2a. A relação entre a Satisfação e a Lealdade do Aluno de curso EAD é mediada pela Imagem da Marca.	<i>A</i> <i>B</i> <i>SEA</i> <i>SEB</i>	0,242638 0,596815 0,046731 0,034388	4,97442331	0,00000065	Confirmada
Valores de referências (Mackinon, Fairchild & Fritz, 2007)			≤ - 1,96 ou ≥ 1,96	≤ 0,05	
H2b. A relação entre o Valor Percebido e a Lealdade do Aluno de curso EAD é mediada pela Imagem da Marca	<i>A</i> <i>B</i> <i>SEA</i> <i>SEB</i>	0,549094 0,596815 0,04472 0,034388	10,02429708	0,0	Confirmada
Valores de referências (Mackinon, Fairchild & Fritz, 2007)			≤ - 1,96 ou ≥ 1,96	≤ 0,05	

Tabela 11. Resultados do Teste de Sobel de mediação das hipóteses H1a; H1b; H2a e H2b na amostra de alunos do EAD.

5.3 AMOSTRA DE ALUNO DO ENSINO PRESENCIAL

Nesta seção é apresentado os resultados das análises dos dados no Ensino Presencial.

5.3.1 Estrutura da Pesquisa para o Ensino Presencial

As informações da análise descritiva já foram tratadas nas seções em conjunto com as tratativas para o EAD, de modo que, nesta seção, inicia-se diretamente com a descrição dos resultados a partir das análises de mensuração do Modelo Principal.

Verificação da Normalidade. Conforme [Apêndice H], se verifica os resultados do teste de normalidade foram não significantes ($p < 0,05$) e acomodam a não normalidade e atende recomendações de Ringle et al. (2014).

5.3.2 Verificação da Adequação da Amostra

A verificação de adequação da (KMO e esfericidade de Bartlett) encontram-se no Quadro 13. O KMO de 0,944 supera ao mínimo 0,5 indicado por Hair et al. (2009), com Qui-

quadrado aproximado de 4.27 e esfericidade de Bartlett com significância (0,000), indicando a boa adequação da amostra.

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		0,944
Teste de esfericidade de Bartlett	Qui-quadrado aprox.	42714,53
	df	3655
	Sig.	0

Quadro 13. Teste de KMO e Barlett para o Ensino Presencial.

5.4 ANÁLISE DESCRIPTIVA UNIVARIADA

A seguir é apresentado a descrição da amostra da pesquisa no Ensino Presencial.

5.4.1 Descrição da amostra

A pesquisa no Ensino Presencial com 707 respondentes são apresentados na Tabela 12.

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Gênero	Homem	304	43,0	43,0	43,0
	Mulher	403	57,0	57,0	100,0
	Total	707	100,0	100,0	
Faixa Etária	Até 25 anos	490	69,3	69,3	69,3
	De 25 a 35 anos	164	23,2	23,2	92,5
	De 35 a 45 anos	44	6,2	6,2	98,7
	Acima de 45anos	9	1,3	1,3	100,0
	Total	707	100,0		
Estado Civil	Solteiro(a)	567	80,2	80,2	80,2
	Casado(a)	122	17,3	17,3	97,3
	Divorciado(a)	18	2,5	2,5	100,0
	Total	707	100,0		
Renda	Até 1 Salário	74	10,5	10,5	10,5
	De 1 a 3 Salários	235	33,2	33,2	43,7
	De 3 a 6 Salários	213	30,1	30,1	73,8
	De 6 a 9 Salários	113	16,0	16,0	89,8
	De 9 a 12 Salários	38	5,4	5,4	95,2
	De 12 a 15 salários	12	1,7	1,7	96,9
	Acima de 15 Salários	22	3,1	3,1	100,0
	Total	707	100,0		
Possui Graduação anterior	Primeira	648	91,7	91,7	91,7
	Segunda	59	8,3	8,3	100,0
	Total	707	100,0		

Tabela 12. Dados sócio-demográficos da Amostra – Ensino Presencial

Conforme Tabela 12, os alunos do Ensino Presencial da amostra desta Tese, (57%) são do sexo feminino; (43%) do sexo Masculino). Na faixa etária, a maioria (69,3%) possuem idade até 25 anos, demonstrando um público jovem, (23,2 %) tem idade entre 25 e 30 anos, os de idade entre 35 e 45 anos representam (6,2 %), e por fim, os de idade acima de 45 anos (8,6 %). Quanto ao estado civil, a maioria (80,2%) de solteiros, 17,3 % de casados/união estável e 2,5 % divorciados/separados. Na renda, verificou-se que as distribuições de maiores respondentes estão entre as rendas de 1 a 3 salários mínimos com (33,2 %) das respostas e de 3 a 6 salários mínimos com (30,1 %). A faixa de renda entre 6 a 9 salários mínimos obteve 16 % dos respondentes. Renda de até um salário mínimo 10,5 % da amostra. Nos níveis de rendas entre 9 e 12 salários mínimos, de 12 a 15 salários mínimos e rendas acima de 15 salários mínimos totalizaram 5,4%, 1,7% e 3,1 % respectivamente. A maioria (91,7%) da amostra realiza sua primeira graduação. Apenas 8,3% afirmaram possuir uma graduação anterior.

5.5 ANÁLISE DESCRIPTIVA MULTIVARIADA

5.5.1 Verificação dos Ajustes do Modelo

A Figura 11 apresentou o Modelo Principal da Tese com todas as variáveis mensuradas.

5.5.2 Validade Convergente

A primeira verificação realizada no Modelo de Mensuração são os valores das AVEs. Os resultados estão na Tabela 13.

Construtos	<i>Alpha</i> de Cronbach	<i>rho_A</i>	Confiabilidade Composta	Variâncias Médias Extraídas (AVE)
AVA	0,870	0,876	0,911	0,720
A_C	0,870	0,886	0,906	0,659
COC_VALOR	0,893	0,903	0,912	0,468
D_P	0,753	0,755	0,844	0,576
E_C	0,802	0,816	0,860	0,510
I_M	0,910	0,914	0,937	0,787
I_S	0,819	0,826	0,867	0,487
LEAL	0,841	0,852	0,888	0,616
M_P	0,672	0,697	0,788	0,432
SAT	0,873	0,874	0,902	0,568
S_E	0,905	0,911	0,921	0,540
TIC	0,872	0,877	0,913	0,725
T_P	0,926	0,928	0,938	0,603
V_P	0,924	0,925	0,952	0,868

Tabela 13. Índices de AVEs – do Modelo Principal no Ensino Presencial

Os construtos Cocriação de valor, Interação Social e Materiais Pedagógicos, apresentaram AVE inferiores ao valor de referência 0,50, sendo necessário eliminar, uma a uma, as variáveis de menor valor no construto, recalculando o modelo a cada variável eliminada, até que o valor da AVE atendesse o critério mínimo para o bom ajuste do Modelo e prosseguimento da avaliação do modelo de mensuração.

Eliminados itens dos construtos Cocriação de Valor, Interação Social e Material Pedagógico (C_V4, C_V 1; I_S1; M_P5 e M_P 4) o modelo foi ajustado e garantida a validade convergente. Os resultados são apresentados na Tabela 14.

Construtos	Alfa de Cronbach	rho_A	Confiabilidade Composta	Variâncias Média Extraídas (AVE)
AVA	0.870	0.876	0.911	0.720
A_C	0.870	0.886	0.906	0.659
COC_VALOR	0.895	0.898	0.914	0.515
D_P	0.753	0.755	0.844	0.576
E_C	0.802	0.818	0.860	0.510
I_M	0.910	0.914	0.937	0.787
I_S	0.821	0.824	0.871	0.532
LEAL	0.841	0.852	0.888	0.616
M_P	0.634	0.646	0.804	0.579
SAT	0.873	0.874	0.902	0.568
S_E	0.862	0.870	0.894	0.548
TIC	0.872	0.877	0.913	0.725
T_P	0.926	0.928	0.938	0.603
V_P	0.924	0.925	0.952	0.868

Tabela 14. Índices de AVEs do Modelo Principal no Ensino Presencial ajustada

Após a Análise Convergente, executou-se a etapa seguinte, analisando o Alfa de Cronbach (AC) e de Confiabilidade Composta (CC). O valor referência em ambas análises é >0,70 para determinação da confiabilidade do Modelo.

Construtos	AVE	Confiabilidade Composta	rho_A	Alfa de Cronbach
AVA	0,720	0,911	0,297	0,870
A_C	0,659	0,906	0,472	0,870
COC_VALOR	0,515	0,914	0,600	0,895
D_P	0,576	0,844	0,542	0,753
E_C	0,510	0,860	0,654	0,802
INTERAÇÃO	0,336	0,962		0,960

Continua...

...continuação

Construtos	AVE	Confiabilidade Composta	rho_A	Alfa de Cronbach
I_M	0,787	0,937	0,525	0,910
I_S	0,531	0,871	0,428	0,821
LEAL	0,616	0,888	0,597	0,841
M_P	0,579	0,804	0,391	0,634
SAT	0,568	0,902	0,322	0,873
S_E	0,540	0,921	0,679	0,905
TIC	0,725	0,913	0,539	0,872
T_P	0,603	0,938	0,765	0,926
V_P	0,868	0,952	0,353	0,924
Valores de Referência (Ringle et al., 2014)	> 0,50	> 0,70		> 0,70

Tabela 15. Valores de Alfa de Cronbach (AC) e Confiabilidade Composta (CC)

A Tabela 15, indica o bom ajuste de modelo nas Variâncias Médias Extraídas (AVE), no Alpha de Cronbach (AC) e na Confiabilidade Composta (CC), abonando a confiabilidade do modelo. O Modelo Conceitual apóis AVEs, é apresentado [Apêndice G].

5.5.3 Validade Discriminante

Os valores da análise da Validade Discriminante, são apresentados na Tabela 16.

	AVA	A_C	COC_VALOR	D_P	E_C	I_M	I_S	LEAL	M_P	SAT	S_E	TIC	T_P	V_P
AVA	0.849													
A_C	0.231	0.812												
COC_VALOR	0.355	0.484	0.718											
D_P	0.383	0.545	0.565	0.759										
E_C	0.433	0.461	0.624	0.512	0.714									
I_M	0.227	0.384	0.551	0.404	0.357	0.887								
I_S	0.349	0.438	0.499	0.550	0.381	0.434	0.729							
LEAL	0.244	0.333	0.515	0.366	0.325	0.743	0.417	0.785						
M_P	0.342	0.413	0.454	0.501	0.383	0.403	0.509	0.358	0.761					
SAT	0.195	0.323	0.492	0.391	0.358	0.460	0.458	0.448	0.342	0.753				
S_E	0.427	0.502	0.668	0.469	0.741	0.465	0.372	0.397	0.403	0.366	0.735			
TIC	0.466	0.354	0.547	0.512	0.614	0.400	0.406	0.369	0.432	0.343	0.542	0.852		
T_P	0.330	0.570	0.715	0.601	0.635	0.460	0.530	0.444	0.524	0.443	0.624	0.583	0.776	
V_P	0.253	0.382	0.576	0.366	0.400	0.713	0.394	0.671	0.352	0.487	0.438	0.379	0.493	0.932

Tabela 16. Resultado da 1ª análise da Validade Discriminantes – Valores das correlações entre VL e raízes quadradas dos valores das AVEs na diagonal principal (em verde). Em vermelho, sinaliza problema encontrado na primeira verificação.

A Tabela 16 mostra que a validade discriminante entre os construtos Estrutura do Curso e Serviços é maior que a correlação do próprio construto, para solução deste problema, procedeu-se o tratamento de dados. Por meio da análise do *Cross Loading*, foi eliminado as variáveis, S_E 2, S_E 3 e S_E1, uma a uma e na mesma ordem aqui apresentada. A partir do critério de correlação interna, considerou-se para eliminação as variáveis de maior valor elevado das correlações entre os construtos até que fosse garantida a validade discriminante. A Tabela 17 apresenta os resultados finais.

	AVA	A_C	COC_VALOR	D_P	E_C	I_M	I_S	LEAL	M_P	SAT	S_E	TIC	T_P	V_P
AVA	0.849													
A_C	0.231	0.812												
COC_VALOR	0.354	0.484	0.718											
D_P	0.383	0.546	0.565	0.759										
E_C	0.433	0.460	0.624	0.512	0.714									
I_M	0.227	0.384	0.551	0.404	0.356	0.887								
I_S	0.349	0.438	0.499	0.551	0.381	0.434	0.729							
LEAL	0.244	0.333	0.515	0.366	0.324	0.743	0.417	0.785						
M_P	0.342	0.413	0.454	0.502	0.383	0.403	0.509	0.358	0.761					
SAT	0.195	0.323	0.492	0.391	0.358	0.460	0.458	0.448	0.342	0.753				
S_E	0.417	0.454	0.643	0.419	0.709	0.443	0.318	0.380	0.379	0.342	0.740			
TIC	0.466	0.354	0.547	0.512	0.614	0.400	0.406	0.369	0.433	0.343	0.500	0.852		
T_P	0.330	0.571	0.716	0.602	0.635	0.460	0.530	0.444	0.524	0.443	0.590	0.583	0.776	
V_P	0.253	0.382	0.576	0.366	0.400	0.713	0.394	0.671	0.352	0.487	0.422	0.379	0.494	0.932

Tabela 17. Resultado final de análise da Validade Discriminantes – Valores das correlações entre VL e raízes quadradas dos valores das AVEs na diagonal principal (em verde).

No exame do modelo estrutural, indicou qualidade do modelo ajustado conforme indicado por Cohen (1988). Após ajuste da Validade Discriminante, encerrou-se os ajustes dos modelos de mensuração.

5.5.4 Modelo Estrutural

A primeira etapa de análise do modelo estrutural é avaliar os coeficientes de determinação de Pearson (R^2). Os resultados da qualidade do modelo ajustado (AVE, Confiabilidade Composta, R^2 e Alfa de Cronbach), são apresentados na Tabela 18, juntamente com os valores referência do tamanho do efeito.

Construtos	AVE	Confiabilidade Composta	R^2	Alfa de Cronbach
AVA	0.720	0.911	0,302	0.870
A_C	0.659	0.906	0,474	0.870
COC_VALOR	0.515	0.914	0,597	0.895
D_P	0.576	0.844	0,554	0.753
E_C	0.510	0.860	0,642	0.802
INTERAÇÃO	0.330	0.959	-----	0.956
I_M	0.787	0.937	0,525	0.910
I_S	0.532	0.871	0,440	0.821
LEAL	0.616	0.888	0,597	0.841
M_P	0.579	0.804	0,404	0.634
SAT	0.568	0.902	0,323	0.873
S_E	0.548	0.894	0,574	0.862
TIC	0.725	0.913	0,543	0.872
T_P	0.603	0.938	0,779	0.926
V_P	0.868	0.952	0,354	0.924
Valores de Referência (Ringle et al., 2014)	> 0,50	> 0,70	$R^2 = 2\%$ (efeito pequeno) $R^2 = 13\%$ (efeito médio) $R^2 = 26\%$ (efeito grande)	> 0,70

Tabela 18. Valores finais da qualidade do ajuste do modelo de MEE

Na Tabela 18, verifica-se que todos os R^2 são de efeito grande. Os demais valores, AVEs, Confiabilidade Composta e dos Alfabetos de Cronbach, seguem devidamente ajustados. A seção seguinte trata da análise do modelo estrutural.

5.5.5 Teste t de Student e Bootstrapping

A análise das significâncias das correlações e regressões no modelo de mensuração foi avaliada por meio do Teste t de Student. O resultado e modelo final é mostrado na Figura 15.

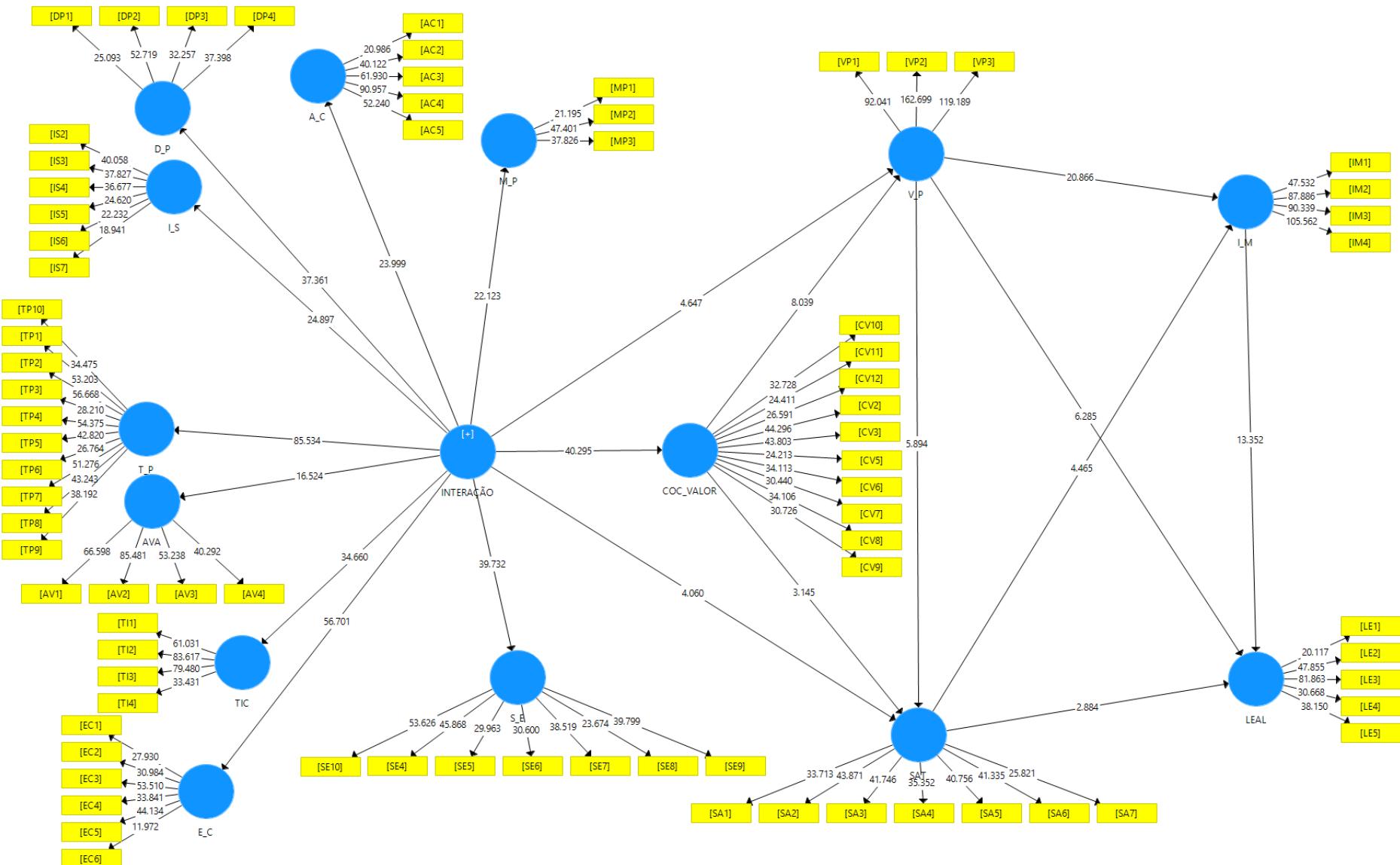


Figura 15. Modelo Conceitual Principal (final) do Ensino Presencial com p-valores apóis realizado Bootstrapping – 5000 sub-amostras

A Figura 15, apresentou os valores dos resultados após utilização da técnica de *bootstrapping*, para validação do modelo multivariado, com número de casos igual ao tamanho amostral, qual seja, 707 respondentes e 5000 reamostragens (Hair, et al, 2014).

Verifica-se que a hipótese nula foi rejeitada em todas as hipóteses propostas, validando o modelo proposto, com índices superiores a 1,96, valor de referência indicado por Hair et al (2014). Sobremodo, é o Modelo Conceitual Final.

5.5.6 Blindfolding

Tendo analisado o teste t de *Student*, analisou-se o tamanho do efeito (f^2) e a Validade Preditiva (Q^2), ambos, analisados por meio do módulo *Blindfolding*. Como indicado, considerou-se valores de referência para análise dos efeitos: 0,02 = pequenos, 0,15 = medianos e 0,35 = elevados. Os dados são apresentados na Tabela 19.

Construtos	Q^2	F^2	Efeito F^2
AVA	0.202	0.504	Elevado
A_C	0.293	0.479	Elevado
COC_VALOR	0.289	0.400	Elevado
D_P	0.304	0.304	Mediano
E_C	0.310	0.327	Médio-elevado
I_M	0.393	0.598	Elevado
I_S	0.220	0.349	Médio-elevado
LEAL	0.349	0.422	Elevado
M_P	0.224	0.198	Pequeno
SAT	0.171	0.418	Elevado
S_E	0.294	0.396	Elevado
TIC	0.376	0.516	Elevado
T_P	0.444	0.496	Elevado
V_P	0.293	0.642	Elevado
Valores referenciais	$Q^2 > 0$	0,02 = pequenos 0,15 = medianos 0,35 = elevados	

Tabela 19. Valores indicadores de Validade Preditiva (Q^2) e tamanho do efeito (f^2) na amostra de alunos do curso Presencial

A análise indicou haver validade preditiva para todos os construtos, sendo todos importantes para o ajuste do modelo geral. Os resultados do Q^2 estão todas > 0 . Quanto ao f^2 verifica-se que a maioria, 10 (dez) construtos possui efeito elevado. Outros três construtos obtiveram efeito medianos, porém acima de 0,30 e próximo do valor referência 0,35 para efeito

elevado. D_P (0,304; E_C (0,327e I_S (0,349), por fim o construto M_P (0,198), foi o que obteve menor efeito, muito embora, mediano.

5.5.7 Análise dos Coeficientes de Caminhos

Os valores dos coeficientes de caminhos estão na Tabela 20.

	Relações Causais	Estatística t
HIPÓTESES	COC_VALOR → SAT	0,164
	COC_VALOR → V_P	0,394
	INTERAÇÃO → COC_VALOR	0,773
	INTERAÇÃO → SAT	0,221
	INTERAÇÃO → V_P	0,236
	I_M → LEAL	0,519
	SAT → I_M	0,147
	SAT → LEAL	0,082
	V_P → I_M	0,642
	V_P → LEAL	0,261
CONSTRUTO DE 2 ORDEM	V_P → SAT	0,274
	INTERAÇÃO → AVA	0,549
	INTERAÇÃO → A_C	0,688
	INTERAÇÃO → D_P	0,744
	INTERAÇÃO → E_C	0,801
	INTERAÇÃO → I_S	0,664
	INTERAÇÃO → M_P	0,635
	INTERAÇÃO → S_E	0,758
	INTERAÇÃO → TIC	0,737
	INTERAÇÃO → T_P	0,883

Tabela 20. Índices de Coeficientes de caminhos

Os coeficientes de caminhos foram significantes para todas as relações. Nota-se que nas relações do construto de segunda ordem, os valores obtidos indicam força das relações causais moderadas e fortes. Em oito relações das hipóteses, constatou-se forças da relações entre pequenas e moderadas(Satisfação→Lealdade; Satisfação→Imagen da Marca; Cocriação de Valor→Satisfação; Valor Percebido→Lealdade; Valor Percebido→Satisfação; Interação→Satisfação; Interação→Valor Percebido; Cocriação de valor→Valor Percebido) e por fim, em três das hipóteses constatou-se haver força moderada e forte nas relações causais (Interação→Cocriação de Valor; Imagen da Marca→Lealdade; Valor Percebido→Imagen da Marca).

Então, após realizada as etapas de análises de ajuste de modelo e a interpretação dos caminhos, a Tabela 21, lista os resultados das hipóteses.

No	Hipóteses do Modelo 1	Relação causal	t-valor	(Γ)	Resultado
H1	No curso Presencial, a Interação impacta positivamente na Cocriação de Valor.	INTERAÇÃO → COC_VALOR	40.295	0,773	Suportada
H2	A Interação impacta positivamente no Valor Percebido pelo Aluno de curso Presencial.	INTERAÇÃO → V_P	4.647	0,236	Suportada
H3	A Interação impacta positivamente na Satisfação do Aluno de curso Presencial.	INTERAÇÃO → SAT	4.060	0,221	Suportada
H4	A Cocriação de Valor impacta positivamente no Valor Percebido pelo Aluno de curso Presencial.	COC_VALOR → V_P	8.039	0,394	Suportada
H5	A Cocriação de Valor impacta positivamente na Satisfação do Aluno com o curso Presencial.	COC_VALOR → SAT	3.145	1,164	Suportada
H6	O Valor Percebido pelo Aluno de curso Presencial influencia positivamente na sua Imagem da Marca.	V_P → I_M	20.866	0,642	Suportada
H7	O Valor Percebido pelo Aluno no curso Presencial influencia positivamente na sua Satisfação.	V_P → SAT	5.894	0,274	Suportada
H8	O Valor Percebido pelo Aluno no curso Presencial influencia positivamente na sua Lealdade.	V_P → LEAL	6.285	0,261	Suportada
H9	A Satisfação do Aluno com o curso Presencial impacta positivamente na Imagem da Marca do Curso.	SAT → I_M	4.465	0,147	Suportada
H10	A Satisfação do Aluno de curso Presencial impacta positivamente em sua Lealdade ao Curso.	SAT → LEAL	2.884	0,082	Suportada
H11	A Imagem da Marca do curso Presencial influencia positivamente na Lealdade do aluno no Ensino Presencial.	I_M → LEAL	13.352	0,519	Suportada

Tabela 21. Resultado de confirmação das hipóteses testadas no Ensino Presencial

5.5.8 Análise do Modelo Rival (Hipóteses de Mediação) – Ensino Presencial

Assim como para o EAD, no Ensino Presencial, também foi Investigado se existe relação de mediação conforme propostos nas hipóteses H1a; H1b; H2a e H2b. Após os ajustes no Modelo Rival proposto nesta Tese, foi rodado o teste SOBEL. Considera-se valores de referência: $\leq -1,96$ ou $\geq 1,96$ e significância $\leq 0,05$. Os resultados são apresentados na Tabela 22.

Hipótese	Itens do cálculo	Valores	Estatística do teste	Significância	Resultado
H1a. A relação entre a Interação e o Valor Percebido é mediada pela Cocriação de Valor.	A B SEA SEB	0,773 0,394 0,019292 0,049366	7.82837615	0.0	Confirmada
Valores de referências (Mackinon, Fairchild & Fritz, 2007)			$\leq -1,96$ ou $\geq 1,96$	$\leq 0,05$	
H1b. A Relação entre a Interação e a Satisfação é mediada pela Cocriação de Valor	A B SEA SEB	0,773 0,164 0,019292 0,051311	3.18613911	0.00144185	Confirmada
Valores de referências (Mackinon, Fairchild & Fritz, 2007)			$\leq -1,96$ ou $\geq 1,96$	$\leq 0,05$	
H2a. A relação entre a Satisfação e a Lealdade do Aluno de curso EAD é mediada pela Imagem da Marca.	A B SEA SEB	0,147053 0,519196 0,032914 0,03979	4.22726029	0.00002366	Confirmada
Valores de referências (Mackinon, Fairchild & Fritz, 2007)			$\leq -1,96$ ou $\geq 1,96$	$\leq 0,05$	
H2b. A relação entre o Valor Percebido e a Lealdade do Aluno de curso EAD é mediada pela Imagem da Marca	A B SEA SEB	0,641783 0,519196 0,0311 0,03979	11.02853692	0.0	Confirmada
Valores de referências (Mackinon, Fairchild & Fritz, 2007)			$\leq -1,96$ ou $\geq 1,96$	$\leq 0,05$	

Tabela 22.. Resultados Teste de Sobel para análise das mediações das hipóteses H1a; H1b; H2a e H2b.

Verifica-se haver efeito mediador em todas as hipóteses, confirmando as hipóteses propostas.

Após apresentar os resultados da MEE para os modelos do EAD e Presencial, na seção a seguir apresenta-se os resultados do segundo e último objetivo desta Tese, que é a análise de Multigrupos.

5.6 ANÁLISE MULTIGRUPOS (EAD versus ENSINO PRESENCIAL)

Nesta Tese, segue-se as etapas da abordagem de Henseler: i) a amostra de dados foi separada em dois grupos, EAD e Presencial; ii) foi realizado a técnica de *bootstrapping* para cada uma das amostras; iii) a Tabela 23, apresenta (coeficientes de caminhos, valores de “t” e os valores de “p”) para análise das diferenças e iv) procedeu-se a análise para verificação de existência de diferenças significantes.

Neste sentido, nas condições parametrizadas nesta Tese, formularam-se duas hipóteses nulas:

H_{01} : Não existe diferença entre o caminho do EAD e o caminho do Ensino Presencial.

H_{02} : Tanto para o EAD como para o Ensino Presencial, o caminho é zero.

	Coeficientes Estruturais Originais, Valores de t e Valores de p						Teste de Welch-Satterthwait–PLS-MGA		
	CEO do EAD	CEO do EP	V(t) do EAD	V(t) do EP	Vp EAD	Valor de p do EP	CE EAD_EP	V(t) EAD x EP	V(P) EAD x EP
COC_VALOR → SAT	-0,025	0,181	0,456	3,439	0,649	0,001	0,206	2,688	0,007
COC_VALOR → V_P	0,038	0,410	0,636	7,953	0,525	0,000	0,372	4,734	0,000
INTERAÇÃO → AVA	0,802	0,548	50,991	16,359	0,000	0,000	0,254	6,867	0,000
INTERAÇÃO → A_C	0,707	0,686	31,627	23,970	0,000	0,000	0,021	0,579	0,563
INTERAÇÃO → COC_VALOR	0,832	0,786	67,882	41,998	0,000	0,000	0,047	2,081	0,038
INTERAÇÃO → D_P	0,813	0,738	58,660	37,839	0,000	0,000	0,076	3,159	0,002
INTERAÇÃO → E_C	0,875	0,806	90,986	58,487	0,000	0,000	0,069	4,123	0,000
INTERAÇÃO → L_S	0,578	0,675	20,978	26,145	0,000	0,000	0,097	2,560	0,011
INTERAÇÃO → M_P	0,799	0,640	51,846	23,697	0,000	0,000	0,160	5,141	0,000
INTERAÇÃO → SAT	0,282	0,207	4,846	3,945	0,000	0,000	0,075	0,960	0,337
INTERAÇÃO → S_E	0,899	0,820	111,044	55,112	0,000	0,000	0,078	4,634	0,000
INTERAÇÃO → TIC	0,833	0,732	62,810	32,948	0,000	0,000	0,101	3,894	0,000
INTERAÇÃO → T_P	0,834	0,873	56,815	78,597	0,000	0,000	0,039	2,103	0,036
INTERAÇÃO → V_P	0,653	0,218	12,346	4,056	0,000	0,000	0,435	5,784	0,000
I_M → LEAL	0,597	0,519	17,530	13,033	0,000	0,000	0,078	1,482	0,139
SAT → I_M	0,243	0,147	5,153	4,476	0,000	0,000	0,096	1,666	0,096
SAT → LEAL	0,190	0,082	4,521	2,806	0,000	0,005	0,108	2,122	0,034
V_P → I_M	0,549	0,642	12,134	20,962	0,000	0,000	0,093	1,697	0,090
V_P → LEAL	0,109	0,261	2,440	6,135	0,015	0,000	0,152	2,470	0,014
V_P → SAT	0,556	0,271	13,848	5,856	0,000	0,000	0,285	4,660	0,000

Tabela 23. Coeficientes Estruturais, valores de t e valores de p da análise Multigrupos

Nota: Coeficientes Estruturais Originais_EAD = CEO(EAD); Coeficientes Estruturais Originais_Presencial = CEO (P); Valor de t_EAD = V(t) EAD; Valor de t (Presencial) =V(t)_P; Valores de p (EAD) =VP_EAD; Valores de p (Presencial); VP_P; Coeficiente Estruturais-dif. EAD-Presencial = CE – EAD_P; Valores de t EAD vs Presencial = V(t) EAD x P; Valores de p EAD vs Presencial = V(P) EAD x P. A cor verde nas colunas (V (t) EAD e V (t) P) indicam o domínio de um modelo sobre o outro.

Pela Tabela 23, cinco relações aceitaram a hipótese nula: Uma no construto de segunda ordem (Interação→Avaliação de Curso; e quatro nas hipóteses formuladas (Interação→Satisfação; Imagem da Marca→Lealdade; Satisfação→Imagem da Marca e Valor Percebido Imagem da Marca). As demais hipóteses rejeitaram a H_{01} . Em apenas duas hipóteses não rejeitou a H_{02} (Cocriação de Valor→Satisfação e Cocriação de Valor→Valor Percebido).

6 DISCUSSÃO

Neste capítulo são discutidos os resultados empíricos do EAD e do Ensino Presencial.

6.1 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS UNIVARIADOS

Há diferença no Gênero dos respondentes entre o EAD e o Ensino Presencial. O índice de respondentes do sexo masculino foi de 38% para o EAD e 43% para o Ensino Presencial; respondentes do sexo feminino foram de 62% e 57%, respectivamente. Destaca-se que nesse estudo, no EAD há maior número de mulheres.

Na faixa etária há diferença entre os respondentes do EAD e do Ensino Presencial. No EAD verificou-se uma distribuição etária superior ao Ensino Presencial, aproximados 50% da amostra concentram-se na idade entre 25 e 35 anos e 26,1% com idade entre 35 e 45 anos, por outro lado no Ensino Presencial, a amostra representou muito mais jovem, com maioria dos respondentes 69,3%, com idade de no máximo 25 anos de idade e a segunda maior concentração com idade entre 25 e 35 anos.

Quanto ao estado civil, também se constatou diferença, no EAD, embora haja ligeiro equilíbrio entre casados e/ou união estável e solteiros com 50,8% e 44,3 % da amostra respectivamente, no Ensino Presencial, a maioria, 80,2% são solteiros.

A análise da renda, muito embora verificou-se haver distribuição em todas as faixas apresentadas, não há discrepâncias entre o EAD e o Ensino Presencial, em ambas a distribuição de renda se concentram entre 1 a 3 salários mínimos, 3 a 6 salários mínimos e de 6 a 9 salários mínimos. No EAD, foram 86% da amostra 35,6%, 33,1% e 17,3% respectivamente. No Ensino Presencial, aproximados 80% da amostra com 33,2%, 30,1% e 16% respectivamente. As demais classificações, tiveram representatividade abaixo de 10% e destaque menos significativos.

No EAD mais de um terço dos respondentes, 37% indicaram possuir outra graduação. Já no Ensino Presencial, apenas 8,3% possuem tal graduação.

6.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS MULTIVARIADOS

Para as hipóteses originais (H1, H2 e H3), do Modelo Conceitual Principal houve suporte tanto nos alunos do EAD quanto nos do Ensino Presencial. As hipóteses foram

formuladas de forma inédita envolvendo a Interação (construto de segunda ordem formado pela junção de nove componentes) num modelo integrativo a obtenção da Lealdade.

Os Modelos Conceituais Principal e Rival propostos apresentaram resultados parcialmente diferentes. Com os alunos do EAD, não foram suportadas duas hipóteses do Principal (H4; H5) e duas hipóteses do Modelo Rival (H1a e H1b). Já com os alunos do Ensino Presencial, todas as hipóteses foram suportadas em ambos os Modelos.

A Análise Multigrupos revelou diferenças, entre os grupos de alunos do EAD e do Ensino Presencial, na maioria das relações hipotetizadas: nove relações de formação do construto de segunda ordem Interação e 11 relações (hipóteses), Tabela 23. Apenas cinco das vinte relações do modelo Conceitual não tiveram diferenças: i) Interação → Avaliação de Curso (componente do construto de segunda ordem); ii) Interação → Satisfação (H3); Imagem de Marca → Lealdade (H11); Satisfação → Imagem de Marca (H9) e Valor Percebido → Lealdade (H8) (Tabela 23). Entretanto, das relações que se diferenciaram significantemente, a maioria (dez) foi mais significante para alunos do EAD, dessas, oito envolveram a interação.

6.2.1 Discussão da Interação, Construto de Segunda Ordem

Há peculiaridades nos componentes do construto Interação nos estudos revisados (Chaney et al., 2007; Fernandez & Cruz, 2016; Friezen & Kuskis, 2013; Gunawardena, Lowe & Anderson, 1997; Harrof & Valentine, 2006; Hillman, Willis & Gunawardena, 1994; Menchaca & Bekele, 2008; Moore, 1989; Oliveira et al., 2015; Pascual et al., 2015; Silva et al., 2016; Thistoll & Yates, 2016; Tractemberg, Barbastefano & Kubota, 2004; Vieira et al., 2013; Volery & Lord, 2000). Já a estrutura da Interação na tese é original, ao abranger as variadas dimensões – da interação do aluno de EAD com a IES - mencionadas na literatura.

6.2.2 Discussão das hipóteses

As três primeiras hipóteses (No Curso EAD/Presencial a Interação Impacta positivamente na Cocriação de Valor, H1; A interação impacta positivamente no Valor Percebido pelo Aluno de Curso EAD/Presencial, H2,e A Interação impacta positivamente na Satisfação do Aluno de Curso EAD/Presencial, H3) foram suportadas e alicerça a Interação como base no Modelo Principal e Rival para verificação de antecedentes à lealdade do aluno. Corroboram também a indicação de que o que determina valor são os processos geradores de

valor e não mais o fornecedor (Gronroos, 2000; Vargo & Lusch, 2008), conforme preconizada na LSD.

A relação Interação→Cocriação de Valor (H1) foi na Tese suportada tanto no EAD quanto no Ensino Presencial. Isso converge com Gronroos (2011); Kember (2007); McColl-Kennedy et al. (2012), Primo (2000, 2003, 2007, 2008). Gronroos (2011) salienta não haver Cocriação de Valor sem interações.

A relação Interação→Satisfação do Aluno (hipótese H2) foi suportada tanto no EAD como no Ensino Presencial. Tal confirmação dessa relação que obteve índices de caminhos próximos, com 4.819 e 4.060 para EAD e Ensino Presencial respectivamente, corrobora com Camargos, Camargo & Machado (2006); De Souza e Reinert (2010); Douglas, Douglas e Barners (2006); Vamosi, Pierce e Slotkin (2004). Vamosi, Pierce e Slotkin (2004) indicam que os estudantes acreditam que o aprendizado melhora com a interação. Também corrobora estudos de que a Interação Social promove um aprendizado mais eficiente (Fernandez & Cruz, 2016; Thistoll & Yates, 2016; Vygotsky, 1986).

A relação Interação→Valor Percebido (H3) foi suportada no EAD e no Ensino Presencial. Corroborando a constatação de que o Valor Percebido pelo cliente advém das avaliações de uso de um produto, e que os consumidores podem “considerar atributos e consequências um pouco diferentes ao comprar *versus* ao usar um produto” (Woodruff, 1997, p. 141). A hipótese foi elaborada considerando que a interação é um valor em “uso” e pode ser percebida, logo, a relação testou se o aluno percebe valor nesse uso. A hipótese foi confirmada no EAD e no Ensino Presencial com índices de caminho 12,418 no EAD e 4,647 no Ensino Presencial.

A relação entre Cocriação de Valor→Valor Percebido (H4) foi diferente entre o EAD e o Ensino Presencial. A hipótese não foi suportada no EAD, o que contraria indicativos de desenvolvimento de “propostas de valor” (Maglio & Spohrer, 2013; Vargo & Lusch, 2004, 2006, 2008a; 2008b). Segundo Payne, Storbacka & Frow (2008), a Cocriação de Valor só ocorrerá se o fornecedor propor valor superior percebido pelo cliente no consumo do bem e/ou serviço. Nessa linha, indicam Hantt e Santos (2011, p. 11) que “a Cocriação aparece como uma ferramenta para que empresas potencializem o valor percebido por parte de seus clientes através

de suas experiências com o processo”. Essa condição indica oportunidade de aprofundamentos de estudos futuros no EAD, pois, muito embora a teoria de Cocriação de Valor tenha solidez na literatura, há um *gap* a ser verificada. O não suporte a H4 contraria a LSD, sendo que Prahalad & Ramaswamy (2004, p.12) indicam, “pontos de interação” entre empresa e consumidor são os caminhos para Cocriação de Valor, que surgem nas experiências únicas e pessoais de cada consumidor.

No Ensino Presencial a relação Cocriação de valor→Valor Percebido (H4) é suportada, corroborando Brambilla e Damascena (2012); Gronroos (2000); Payne, Storbacka, & Frow (2008); Prahalad & Ramaswamy (2004); Vargo & Lusch (2008). A literatura não é clara quanto ao Valor Percebido como consequente à Cocriação de Valor, contudo, os indícios de que o Valor Percebido pode em geral ser impactado positivamente pela Cocriação de Valor é que possibilitaram hipotetizar, tanto que para o Ensino Presencial, a hipótese foi confirmada. A “ideia de maior interatividade entre empresa e cliente e as experiências geradas no encontro, podem representar valor ao consumidor” (Brambilla & Damascena (2012, p. 152; Payne, Storbacka, & Frow, 2008). Kinnula, Iivari1, Isomursu & Laari-Salmela (2018, p. 27) indicam “O valor da lente de cocriação também pode nos ajudar a avaliar o sucesso de um projeto se conhecermos as expectativas e depois analisarmos o valor percebido”. A confirmação da hipótese no Ensino Presencial confirmada a LSD: não é o fornecedor quem determina o valor, sim os processos geradores de valor do cliente (Auh et al., 2007; Benapudi & Leone, 2003; Gronroos, 2000; Payne et al., 2009; Vargo & Lusch, 2008).

A relação Cocriação de Valor→Satisfação do aluno (H5), tal qual a hipótese anterior (H4), não foi confirmada no EAD, mas confirmada no Ensino Presencial. Isso contraria achados de Appleton-Knapp e Kreter (2006), Brambilla (2010), Bitner et al. (1997), Pacheco, Lunardo e Santos (2013), Prahalad e Ramaswamy (2004b). Yim, Chan e Lan (2012). Para Prahalad e Ramaswamy (2004b) a satisfação é consequência da Cocriação de Valor e, assim foi aqui verificado no Ensino Presencial quando a hipótese é suportada.

A relação Valor Percebido→Imagem da Marca (H6) foi suportada no EAD e no Ensino Presencial, com efeito mais forte nesta modalidade do que naquela. Isso converge com achados de Lima, Soares, Delbei & Backer (2012) em que o reconhecimento da IES junto ao MEC surge

como um dos fatores críticos de sucesso para os estudantes; também em Hussain, Nasser e Hussain (2015). Também ao estudo de Stanzani (2015).

A relação entre Valor Percebido→Satisfação do Aluno (H7) foi suportada no EAD e no Ensino Presencial, com maior efeito no EAD. Isso converge com estudos de Batista (2005), Brei e Rossi (2005), Hussain, Nasser e Hussain (2015), Kim, Kim e Goh (2001), Matos Henrique (2006), Sirdeshmukh, Singh e Sabol (2002), Reichelt (2012), Urdan e Rodrigues (1999), Wong e Dioko (2013). Também ao estudo de Stanzani (2015).

A relação Valor Percebido→Lealdade do Aluno (H8) foi suportada no EAD e no Ensino Presencial, com efeitos maiores nesta última modalidade. Tais resultados corroboram estudos de Brei e Rossi (2005) e Sirdeshmukh, Singh e Sabol (2002). Mas esses achados da Tese divergem dos resultados reportados por Batista (2004): relações “não significantes ou bem reduzidos”.

A relação Satisfação→Imagem da Marca (H9) foi suportada, tanto no EAD como no Ensino Presencial. São resultados convergentes com os de estudo de Fornell et al. (1992; 1996).

A relação Satisfação→Lealdade do Aluno (H10) foi suportada no EAD e no Ensino Presencial. Na Tese a Satisfação impacta positivamente à Lealdade do aluno tanto no EAD quanto no Ensino Presencial. Na literatura tem-se a Satisfação como importante antecedente da Lealdade (Bitner & Hubbert, 1994; Dick & Basu, 1994; Fornell et al., 1996; Gummrus et al., 2004; Gustafsson, Johnson & Roos, 2005; Neal, 1999, Anderson & Mittal, 2000; Oliver, 1999; Reichheld, 1996; Schneider et al., 2008; Szymansky & Henard, 2001).

Kumar, Pozza e Ganesh (2013) reconhecem a Satisfação como antecedente da Lealdade na maioria dos estudos, mas que a explicação apenas pela satisfação tem sido pequena. Afirmam que a inclusão de variáveis moderadoras e mediadoras melhoram os resultados e que “o relacionamento de satisfação e lealdade tem o potencial de mudar com o tempo” (Kumar, Pozza & Ganesh, 2013, p. 246). Nessa linha, no Modelo Rival se testou se a relação Satisfação→Lealdade é mais bem explicada se mediada pela Imagem de Marca (seção 6.2.3). Destaca-se ainda o estudo Homburg e Furst (2005), em que a relação entre Satisfação e Lealdade resultou “não significativa”. Embora raro verificar estudos não significantes nessa

relação, Kumar, Pozza e Ganesh (2013) indicam que o estudo ocorreria num ambiente de reclamações registradas após haver interação com o serviço ao cliente e com o tamanho da amostra pequeno para a análise, de modo que o cenário investigado pode influenciar no resultado.

A relação positiva Imagem de Marca→Lealdade do Aluno (H11) foi suportada no estudo tanto para o EAD como para o Ensino Presencial. Isso converge com achados de Aaker (2000); Chacal e Kumari (2014); Eisenbeiss, Cornelissen; Backhaus e Hoyer (2014); Keller (2001); Milan, Eberle e Nespolo (2016); Silva e Giraldi (2010); Perillo (2007); Porter e Claycomb (1997).

6.2.3 Discussão do Modelo Rival com as Mediações

No Modelo Rival foram testadas mediações (H1a; H1b; H2a e H2b) no EAD e no Ensino Presencial.

A mediação da relação Interação→Valor Percebido pela Cocriação de Valor (H1a), assim como na análise da relação direta testada na hipótese H1, não foi suportada para o EAD, mas foi suportada no Ensino Presencial. Portanto, a Cocriação de Valor potencializa aquela relação: a Cocriação de Valor para o Aluno de Ensino Presencial aumenta o Valor Percebido no seu relacionamento com a IES durante a realização de seu curso.

A mediação da relação Interação→Satisfação do aluno mediada pela Cocriação de Valor (H1b) não foi suportada no EAD. Embora trate-se de uma hipótese inédita ao envolver a Interação (na maneira proposta na Tese), no Ensino Presencial houve suporte à hipótese com significância (0,00144185). Neste contexto, corroborando a literatura de Cocriação de Valor, valorizando a LSD no contexto desta Tese. Cabe investigar as razões da não confirmação da hipótese no EAD.

A mediação da Imagem da Marca na relação Satisfação→Lealdade do Aluno (H2a) foi suportada no EAD e no Ensino Presencial. Tal suporte exatamente corrobora Kumar, Pozza & Ganesh (2013).

A mediação da Imagem da Marca na relação Valor Percebido → Lealdade do Aluno (H2b) se suportou, no EAD e no Ensino Presencial. Essa descoberta colabora com a literatura no sentido de apontar a Imagem da Marca como significante para estudos em que envolvam Valor Percebido como antecedente da Lealdade (Breit & Rossi, 2005; Hussain, Nasser & Hussain (2015); Lima, Soares, Delbe & Backer (2012); Sirdeshmukh, Singh & Sabol, 2002).

6.2.4 Discussão da Análise Multigrupos

Entre os grupos de alunos de EAD e de EPR, há 15 relações significativamente diferentes (a maioria) e cinco, não significantes; é o que mostra a Tabela 24.

Relação	Natureza	Valores de p (EAD vs PRESENCIAL)	Resultado
Interação → Materiais Pedagógicos	2ª Ordem_ Interação	0,000	Significante
Interação → Avaliação do Curso	2ª Ordem_ Interação	0,563	Não Significante
Interação → Diálogos e Processos	2ª Ordem_ Interação	0,002	Significante
Interação → Interação Social	2ª Ordem_ Interação	0,011	Significante
Interação → Tutor/Professor	2ª Ordem_ Interação	0,036	Significante
Interação → Ambiente Virtual de Aprendizagem	2ª Ordem_ Interação	0,000	Significante
Interação → Tecnologia da Informação e Comunicação	2ª Ordem_ Interação	0,000	Significante
Interação → Estrutura do Curso	2ª Ordem_ Interação	0,000	Significante
Interação → Serviços	2ª Ordem_ Interação	0,000	Significante
Interação → Cocriação de Valor	H1	0,038	Significante
Interação → Valor Percebido	H2	0,000	Significante
Interação → Satisfação	H3	0,337	Não Significante
Cocriação de Valor → Valor Percebido	H4	0,000	Significante
Cocriação de Valor → Satisfação	H5	0,007	Significante
Valor Percebido → Imagem da Marca	H6	0,090	Não Significante
Valor Percebido → Satisfação	H7	0,000	Significante
Valor Percebido → Lealdade	H8	0,014	Significante
Satisfação → Imagem da Marca	H9	0,096	Não Significante
Satisfação → Lealdade	H10	0,034	Significante
Imagen da Marca → Lealdade	H11	0,139	Não Significante

Tabela 24. Análise Multigrupos, Verificação de diferenças entre os Modelos EAD e Ensino Presencial

Nota: * Significante $p < 0,05$; ** não significante $p > 0,05$ e $< 0,95$

Cinco relações indicaram haver comportamento semelhante. A primeira relação, interação→Avaliação do Curso, pertence a formação do construto de segunda ordem. As demais oito relações propostas na formação desse construto indicaram haver comportamentos distintos entre EAD e Ensino Presencial. A segunda relação de comportamento similar refere-se a hipótese 3 em que analisou a relação Interação→Satisfação do aluno; a terceira relação verificou a relação Valor Percebido→Imagen da Marca (H6), a quarta relação analisou a relação Satisfação→Lealdade, (H9) e, por fim, na quinta relação quando testado a relação Imagen da Marca→ Lealdade, (H11).

As diferenças encontradas no Modelo Conceitual Principal entre o EAD e o Ensino Presencial foram nas relações: Interação→Cocriação de Valor (H1); Interação→Valor Percebido (H2); Cocriação de Valor→Valor Percebido (H4); Cocriação de Valor→Satisfação (H5); Valor Percebido→Imagen da Marca (H6); Valor Percebido→Satisfação (H7); Valor Percebido→Lealdade (H8) e Satisfação→Lealdade (H10).

No EAD, os efeitos mais fortes do que no Ensino Presencial ocorreram nas relações: a) de segunda ordem (Interação→Ambiente Virtual de Aprendizagem; Interação→Estrutura do Curso; Interação→Materiais Pedagógicos; Interação→Serviços; Interação→Tecnologia da Informação e Comunicação); b) nas hipóteses Interação→Cocriação de Valor (H1); Interação Valor Percebido (H2); Satisfação→Lealdade (H10); Valor Percebido→Satisfação (H7).

No Ensino Presencial, os efeitos mais fortes do que no EAD foram nas relações: a) de segunda ordem Interação→Interação Social; Interação→Professor Tutor); b) das hipóteses Cocriação de Valor→Satisfação (H5); Cocriação de Valor→Valor Percebido (H4); Valor Percebido→Lealdade (H8).

Se por um lado o Modelo Principal no EAD pareça semelhante ao Modelo Principal no Ensino Presencial (exceto nas hipóteses H4 e H5, não suportadas no EAD) quando analisados isoladamente, por outro, a análise Multigrupos revelou diferenças na maioria das hipóteses. Há diferença de percepção entre alunos do EAD e do aluno do Ensino Presencial.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversas foram as características e os desafios detectados nas literaturas acadêmica e profissional sobre o EAD: acelerada expansão, dúvidas quanto à qualidade da oferta, pouca adequação pedagógica, insuficiente conhecimento sobre o ferramental de ensino virtual, desatenção aos modos de interação entre IES e Alunos e, por fim, a alta taxa de evasão de discentes. Desse contexto surgiu o problema de pesquisa da Tese, abordado sob a ótica do Marketing e do Comportamento do Consumidor (cocriação de valor, valor percebido, satisfação, imagem de marca e lealdade), com o objetivo principal de compreender os efeitos - no EAD - das interações entre os diversos atores e recursos na lealdade do aluno, ao par com um exame comparativo com o Ensino Presencial. Para tanto, se propuseram dois Modelos Conceituais focados nos Antecedentes da Lealdade, sendo um Principal e outro Rival (contemplando possíveis mediações).

O teste empírico do Modelo Conceitual Proposto no EAD suportou os efeitos dos antecedentes da Lealdade, com exceção de duas relações, envolvendo o construto cocriação: Cocriação de Valor → Valor Percebido e Cocriação de Valor → Satisfação. Mas para tais relações houve suporte no Ensino Presencial, corroborando com algo da essência da LSD (Brambilla, 2010; Frio & Brasil, 2016; Pacheco, Lunardo & Santos, 2013; Prahalad & Ramaswamy, 2004a, 2004b; Roggeveen, Tsilos & Grewal, 2012; Yim, Chan & Lam, 2012). Indo além, no Ensino Presencial todas as onze hipóteses foram suportadas, apontando para a robustez do Modelo, que cobre antecedentes da Lealdade do aluno. Logo, os construtos exógenos à Lealdade no Modelo são relevantes: Interação, Cocriação de Valor, Valor Percebido, Satisfação e Imagem de Marca.

O suporte às três hipóteses originais (H1, H2 e H3), que partem do antecedente Interação (construto de segunda ordem, com componentes) - Interação → Cocriação de Valor, Interação → Valor Percebido e Interação → Satisfação - no EAD e no Ensino Presencial realçam os modos de interagir com o aluno e o impacto deles na cocriação de valor. Isso corrobora com um preceito generalizado, para se cocriar valor, de Gronroos (2011), e Interação que também influencia o Valor Percebido (H2) e a Satisfação (H3) do aluno.

O suporte à Interação Social como um componente formativo da Interação converge com Thistoll & Yates (2016). Estes promoveram maior interação entre alunos do EAD por meio de computador, e então a evasão se reduziu a patamares correspondentes às do Ensino

Presencial; o índice de conclusão de curso subiu de 62% para 80%, além de melhor aprendizado. Em estudo brasileiro, a interação social do aluno impactou positivamente no todo do processo de aprendizagem (Fernandez & Cruz, 2016). Para Asfaranjan et al., (2013), a interação social é capacidores chave no relacionamento com alunos. Thistoll & Yates (2016) alertam que, a ausência de Interação Social barra o envolvimento do aluno no EAD.

Ao sustentar a Interação Social como componente formativo do construto Interação no modelo proposto nesta Tese, além de corroborar estudos anteriores como já referido, alerta e necessidade de desenvolvimento de meios para que os alunos interajam com seus pares, já que dessa interação se resulta maior aprendizado e menos evasão, ou seja, maior lealdade.

A relação Satisfação→Lealdade, embora suportada na Tese, corroborou com Kumar, Pozza e Ganesh (2013): ela é mediada. De fato, tal relação foi aqui mais bem explicada ao ser mediada pela Imagem da Marca. A relação direta Valor Percebido→Lealdade foi suportada, porém mais significativa é a mediação da Imagem da Marca, o que reforça: i) o trunfo de uma marca forte para se gerir a Lealdade; ii) Hemsley-Brown e Oplatka (2006) que, acerca de serviços de Educação Superior, sugerem estudo dessa mediação.

A Cocriação de Valor - no EAD - não impactar no Valor Percebido e na Satisfação do Aluno, diferentemente do que se deu no Ensino Presencial, desperta dúvidas quanto à gestão da oferta do EAD com vistas à melhoria das respostas discentes. Esses achados da Tese vão contra a LSD, a Teoria da Distância Transacional de Moore (1983,1993) e o conceito de Interação Social – Teoria da Aprendizagem Vygotsky (1984, 1986). Reconhecendo que “nem toda cocriação pode funcionar como esperado”, Brambilla (2010, p. 186) alertou para as “situações negativas”. Então, o efeito inverso da Cocriação de Valor pode ocorrer: a Codestruição de Valor, decorrente da inadequação dos recursos ou do uso deles (Echeverri & Skalen, 2011; Plé & Chumpitaz Cáceres, 2010).

Pelo visto, no EAD mediado por TIC se contraindica uma IES não utilizar apropriadamente os modos de interação, articulados nas nove dimensões do construto, no desenvolvimento de suas ofertas no nível de graduação (talvez em outros de seus níveis também, como os de *lato sensu* e *stricto sensu*). No contexto desta Tese, sem Interação, uma IES - ao invés de fomentar a cocriação de valor – pode alimentar a codestruição, prejudicando o valor percebido pelo discente e sua satisfação com o curso que realiza. Na sequência da

cadeira de efeitos sobrevêm a baixa lealdade comportamental do aluno, como exprime o índice de evasão.

As relações suportadas na Tese entre Valor Percebido→Imagem da Marca; Valor Percebido→Satisfação e Valor Percebido→Lealdade revelam a influência central da percepção de valor do aluno rumo à Lealdade. Isso alinha-se com caudalosa literatura: Bitner et al. (1997), Dominguez (2000), Espartel (2005), Hofstatter (2010), Jayawardhena et al. (2007), Kim, Kim e Goh (2001), Parasuraman e Grewal (2000) e Rynes (1991). Cabe à IES prover meios para a formação favorável de valor percebido pelo aluno. Entretanto, embora tenham sido suportadas as relações diretas que incluem Valor Percebido, no Modelo Rival a relação Valor Percebido→Lealdade foi mais bem explicada quando mediada pela Imagem de Marca (repisando a relevância de se consolidar tal Imagem).

A Tese evidenciou a importância da Imagem da Marca como preditor da Lealdade, ao mediar a relação Satisfação→Lealdade. Isso discrepa de múltiplas pesquisas em diversos contextos, que constataram a Imagem da Marca e a Satisfação como antecedentes da Lealdade: Anderson e Mittal (2000), Bitner e Hubbert (1994), Brei e Rossi (2005), Dick e Basu (1994), Fornell et al. (1992, 1996), Oliver (1997, 1999), Gummrus et al. (2004), Gustafsson, Johnson e Roos (2005), Reichheld (1996) e Schneider et al. (2008).

A junção, na Tese, do contexto do ensino superior de graduação, de concepções de Marketing e Comportamento do Consumidor e dos achados de seus Modelos Conceituais culminam em implicações sociais favoráveis e surpreendentes. É favorável compreender a interação, na robustez desses Modelos, como importante antecedente da Lealdade. Surpreende que não tenha se pronunciado os efeitos da Criação de Valor no Valor Percebido e na Satisfação do Aluno; mas antes de se levar à prática de gestão educacional esse fato, três aportes teóricos merecem ser aqui considerados.

- (1) A LSD sustenta que o fornecedor promove “propostas de valor” a seus clientes (Maglio & Spohrer, 2013; Payne, Storbacka & Frow, 2008; Vargo & Lusch, 2004; 2006; 2008a; 2008b), sendo que outros recursos, mormente os do próprio cliente, precisam ser operados no relacionamento para que se forme um serviço de expressivo valor percebido (Bettencourt, Lusch & Vargo, 2014). O provedor de serviço, pode e deve ajudar na criação de valor pelo cliente, por meio de interações competentes (Echeverri & Skalen, 2011; Gronroos, 2008; Prahalad & Ramaswamy, 2004a;), mas é o cliente, em última instância, o criador idiossincrático de valor.

- (2) A Teoria da Distância Transacional de Moore (1983,1993) preconiza que, além do distanciamento espacial, há o distanciamento psicológico do aluno, reduzido pelas interações (quanto mais interação, menos distanciamento).
- (3) A Interação Social “promove aprendizado mais eficiente”, conforme Vygotsky (1986). Fernandez & Cruz (2016) reportam que a interação “permeia positivamente todo o aprendizado do aluno, contribuindo para o desempenho e a produção coletiva e colaborativa”.

No conjunto dos resultados empíricos da Tese confirmam-se as influências de fatores internos e externos na Criação de Valor. Avultam os papéis da Interação, a corroborar estudos anteriores. Algo similar se dá com o Valor Percebido, a Satisfação e a Imagem de Marca.

No seu todo, a criação de valor recebe influências de fatores internos (realização de atividades e interações entre atores) (Brambilla & Damacena, 2012; Mccoll-Kennedy et al., 2012; Neghina et al., 2015) e de fatores externos (lógicas institucionais habilitam e/ou restringem as ações dos atores) (Neghina, et al, 2015). Esse leque de influências vem sendo estudado no EAD: Baran, Correia e Thompson (2011), Buck (2001), Casey (2008), Hockridge (2013), Kenski (2006), Law (1997), Moran (2007), Neves (2006), Novak (2002), Polak, Mello e Pazoti (2015), Silva, Santos, Cortez e Cordeiro (2015), Silva et al. (2016), Souza Patto (2013), Van Rooij e Zirkle (2016) e Xu e Jaggars (2013).

No geral, a Tese somou evidências às indicações de necessidade de ajustar estruturas, processos e pessoas no EAD: Carraro e Behr (2017), Cordeiro e Buzzi Rauschi (2011), Daudt e Behar (2013), Klozovski (2013), Moran (2007), Rosini (2013), Sanchez, Sanchez e Albertin (2015), Silva, Amaral Moretti & Garcia (2017). Sem isto, não há como colher a desejada resposta de Lealdade dos seus alunos.

Os achados desta Tese, além de corroborarem críticas na literatura, colocam o modo mais comum de oferta do EAD em cheque.

As IES, embora concorram bastante entre si, balizam-se pelas mesmas instruções do órgão regulador, o MEC. Mudança recente nessa regulação dobrou o limite máximo de oferta (20% para 40%) de disciplinas ministradas a distância nos cursos de graduação presencial (Portaria nº 1.428/18). Então, se inicialmente o EAD recebia influências da oferta do Ensino

Presencial, doravante o Ensino Presencial tende a ser mais afetado e a depender mais do gabarito da oferta de ensino a distância.

Nessa mudança, o MEC tornou possível e provável uma menor interação no Ensino Superior Presencial (da IES com seus alunos e entre os alunos), o que eleva o distanciamento psicológico de Moore (1983,1993). Talvez as dificuldades no EAD daí decorrentes (como a pesada taxa de evasão) se pronunciem também no Ensino Presencial, supondo que o modo de ensino a distância se assemelhe ao EAD capacitado na amostra da Tese.

O EAD é encontrado em muitos países (Estados Unidos, Inglaterra, Reino Unido, Rússia, Nova Zelândia) e inúmeras universidades (Stanford, Massachusetts Institute of Technology, University of Oxford, London School of Economics), reportam Malganova e Rahkimova (2015) em estudo das 70 melhores universidades do mundo. No Brasil a expansão do EAD tem sido estupenda, representando oportunidades de enorme vulto. Resta às IES reunir, ativar e integrar recursos para ofertá-lo de maneira tal a garantir a Lealdade de seus alunos.

Contrastar os resultados da AMG com a literatura. Nas amostras da Tese e em Carvalho (2017), os alunos do EAD tem, na média, idade superior à dos alunos de Ensino Presencial. Talvez esta seja uma explicação parcial para as diferenças detectadas entre os dois modos de oferta nos Modelos Conceituais. Alunos mais maduros podem ser mais exigentes ou, pelo menos, diferentes nas suas expectativas.

Ademais, pouco mais de um terço dos alunos de EAD na amostra da Tese já possui uma graduação anterior. Quais seriam as consequências de no EAD haver mais universitários em busca de uma segunda graduação? Respostas a essa pergunta talvez ajudem a explicar as diferenças nas relações do Modelo Conceitual entre EAD e Ensino Presencial.

7.1 CONTRIBUIÇÕES ACADÊMICAS

Os resultados da Tese confirmam a robustez do Modelo Conceitual Proposto, no suporte às relações a seguir listadas. Eis um reforço e uma complementação à modelagem acadêmica desse fenômeno.

Interação→Cocriação de Valor;

Interação→Valor Percebido;

Interação→Satisfação;
 Valor Percebido→Satisfação;
 Valor Percebido→Imagen da Marca;
 Valor Percebido→Lealdade;
 Imagen de Marca→Lealdade;
 Satisfação→Imagen da Marca;
 Satisfação→Lealdade.

Sob outro prisma, faltou suporte à relação da Cocriação de Valor como antecedente tanto do Valor Percebido quanto da Satisfação.

Contribui à ciência do tema a configuração, na Tese, do construto Interação em duas ordens. Construto que, além disso, no Modelo Conceitual entra em três hipóteses - originais comparativamente à literatura – suportadas: Interação impactando positivamente no Valor Percebido, na Satisfação e na Cocriação de Valor (e esta última, com força notável).

Indo além dos resultados empíricos da Tese, lembra-se que a interação social entre os alunos da IES favorece o aprendizado do aluno (Fernandez & Cruz, 2016; Vygotsky (1986). Maior interação atende aos requisitos indicados na teoria do Distância Transacional de Moore (1993), minimiza o efeito psicológico do distanciamento do aluno para com a IES.

O suporte à mediação pela Imagem da Marca nas relações Satisfação→Lealdade e Valor Percebido→Lealdade para alunos do EAD complementa a literatura, sendo que ali radicam alguns dos construtos mais pesquisados no Comportamento do Consumidor: Valor Percebido, Satisfação e Lealdade.

Há diferenças de percepção dos alunos do EAD versus o Ensino Presencial. Na maioria das relações testadas, as indicações dos alunos do EAD foram mais significantes. Das dez relações mais significantes para o EAD, em oito se constatou envolver a Interação (Tabela 23). Esse achado sustenta a importância da Interação para alunos no EAD e fortalece ainda mais a literatura.

7.2 CONTRIBUIÇÕES GERENCIAIS

Os resultados da Tese levam a recomendações gerenciais para as IES e as Políticas Públicas da Educação.

Profissionais de Marketing/Gestor Acadêmico nas IES - O Modelo Conceitual da Tese, de antecedentes da Lealdade, evidenciou a importância dos modos de Interação no EAD, a afetar positivamente o Valor Percebido, a Cocriação de Valor e a Cocriação de Valor. As ações de comunicação de desse ensino devem incorporar os modos de interação ativados pela IES e, antes, espera-se que os profissionais da IES desenvolvam propostas de valor superior a partir dos modos de interação com seus alunos.

A Imagem da Marca a potencializar as relações Valor Percebido → Lealdade e Satisfação → Lealdade recomenda desenvolver e comunicar a marca da IES e do próprio curso em EAD.

Os vários modos de Interação entre IES e Alunos devem receber atenção efetiva dos gestores educacionais. Destaca-se a Interação Social com os alunos e entre os alunos. A interação social entre alunos, mesmo no EAD mediado por computador, parece capaz de gerar resultados animadores (Thistoll & Yates, 2016).

Parece recomendável que a IES desenvolva plataforma virtual para que alunos do EAD e mesmo do Ensino Presencial se contatem e troquem experiências e conhecimento. Outra ação a ser considerada é a Interação promovida por outros serviços e palestras temáticas que aproximem os alunos e reforce o contato com a IES.

Recomenda-se urgência aos executivos do Ensino Superior no fomento aos processos de interação entre alunos e IES e entre alunos, condições para cocriar valor. Mais ainda, é o cliente - e não o fornecedor - quem determina o valor, como confirmado nesta Tese.

Os profissionais da Educação Superior devem elaborar estratégias a partir dos modos de interação já relatados, desenvolver processos que permitam o envolvimento do aluno de modo a permitir “cocriar experiências únicas” (Prahala & Ramaswamy, 2004a, p.7), valorosa e

cocriativa, incidindo na Imagem de Marca da IES e assim, almejar a obtenção da Lealdade do Aluno.

Também podem os profissionais de Ensino Superior presencial não utilizar as prerrogativas das Portarias MEC 4.059/2004 e 1.428/2018 de aplicação de EAD no Ensino Presencial. Talvez esse possa ser uma fonte de diferenciação, com garantias a plena condição de relacionamento cocriativo para aqueles que buscam ofertar valor superior. Resta lembrar que esse relacionamento cocriativo, é a essência de condição para o aprendizado.

Formuladores de Políticas Públicas - A Tese tem algo a alimentar a formulação de políticas públicas com vistas a elevar o aprendizado do aluno do EAD. No Ensino Presencial e no EAD, a Interação afeta positivamente a Cocriação de Valor. Já as aludidas Portarias do MEC (4.059/2004 e 1.428/2018) podem reduzir a Interação, aí aumentar o distanciamento psicológico do aluno e quiçá Codestruir Valor no Ensino Presencial. Implica ao menos revisar bem tal regulamento tação da oferta de cursos.

Ao gestor de políticas públicas cabe a defesa do interesse do cidadão de receber um ensino que o satisfaça e no qual ele perceba valor. Isto, pela Tese, remete à exigência de interação social do aluno no EAD. Assim respalda a Teoria da Distância Transacional (Moore, 1993): minimizar o efeito psicológico de abandono por meio da interação com o aluno (ainda que mediada por computador), melhora o aprendizado (Asfaranjam et al., 2013; Vygotsky, 1986; Thistoll & Yates, 2016).

7.3 LIMITAÇÕES DA PESQUISA E SUGESTÕES PARA NOVOS ESTUDOS

A Tese possui algumas limitações e as principais delas precisam ser agora explicitadas. As amostras por conveniência não ensejam generalizar os resultados para as respectivas populações (Malhotra, 2008, p. 326).

Não se logrou, na Tese, a amostragem de um conjunto mais amplo e até mais heterogêneo de IES, porque diversas daquelas que foram convidadas não aceitaram colaborar para que dados fossem coletados de seus alunos. Por exemplo, duas IES alegaram, para não participar, que o questionário poderia despertar o alunado para situações negativas, ainda não pensadas por ele.

Dados foram obtidos de alunos com pelo menos um semestre letivo passado no curso, porém uma amostra mais madura (alunos com mais tempo de curso) talvez trouxesse resultados diversos. A experiência do aluno, ao longo do tempo no curso, talvez modifique sua perspectiva e seu comportamento, reforçando ou enfraquecendo sua lealdade. É o que aduzem Kumar, Pozza e Ganesh, (2013, p. 246): “a relação entre satisfação e lealdade tem o potencial de mudar com o tempo”. Uma indicação é formar uma subamostra de alunos que tenham cursado ao menos a metade do curso e compará-los com alunos que contem menos tempo no curso.

O esquema transversal da pesquisa da Tese empírica é um fator limitante. Por conseguinte, se sugere empreender estudos longitudinais. Uma ideia seria levantar dados dos mesmos alunos ao longo dos anos curriculares, detectando possíveis diferenças nos construtos e nas relações constituintes do Modelo Conceitual da Tese.

A influência de fatores externos (lógicas institucionais), foi um fator limitante. Neghina et al., (2015) indicam que as lógicas institucionais habilitam ou restringem as ações dos atores. É necessário mais habilitação e menos restrição. Ao habilitar mais condições de interação entre atores e processos no EAD, resultará em lealdade do aluno.

Na Tese, os alunos de EAD têm, na média, idade superior as dos alunos de Ensino Presencial e um terço da amostra daqueles alunos indicou já possuir outra graduação. Recomenda-se, por isso, investigar as razões de escolha do EAD versus as do Ensino Presencial.

A falta de suporte às relações Criação de Valor → Valor Percebido e Criação de Valor → Satisfação (H4 e H5, respectivamente) contraria a LSD e numerosos estudos (Appleton-Knapp & Kreter, 2006; Brambilla 2010; Bitner et al., 1997; Maglio & Spohrer, 2013; Pacheco, Lunardo & Santos, 2013; Prahalad & Ramaswamy, Vargo & Lusch, 2004; 2006, 2008a; 2008b 2004b; Yim, Chan & Lan, 2012). Por essa razão, se alvitram novos esforços de pesquisa nos rumos das questões a seguir.

- i) O serviço das IES de graduação em Administração por EAD não permitem aos alunos cocriar experiências únicas nos “pontos de interação da IES”? (Prahalad & Ramaswamy, 2004a).
- ii) Na Codestruição de Valor sucede “um processo de interação entre sistemas de serviço que resulte em um declínio em pelo menos um dos sistemas de bem-estar (que, dada a

natureza de um sistema de serviço, pode ser individual ou organizacional)" (Plé & Chumpitaz Cáceres, 2010, p. 431). Mas ao não gerar oportunidade de Cocriar Valor, as IES ofertantes de EAD chegam a Codestruir valor?

- iii) Já que a Interação conduz à Cocriação de Valor e resulta em Lealdade, o efeito inverso extremo deve ser pesquisado. Será que os serviços ofertados pelas IES em EAD chegam a ser fonte de Codestruição de Valor e a afetar muito negativamente o Valor Percebido, a Satisfação e a Lealdade? A Interação Social é antecedente significante a fidelidade a Marca de Serviços (Tsiotsou, 2016).

Em face do não suporte no EAD às relações Cocriação de Valor → Valor Percebido e Cocriação de Valor → Satisfação - relações consagradas na literatura – sugere-se outra maneira de análise, com a Técnica de Incidentes Críticos. Técnica que aplicar-se-ia a alunos evadidos, para sondar razões da evasão, as condições que a alimentaram. Técnica essa já empregada para investigar a Codestruição de Valor (Flanagan, 1954; Kashif & Zarkada, 2015; Smith, 2013).

Sugere-se ainda analisar, com dados secundários, os resultados obtidos por alunos de IES de Ensino Presencial que passarem a receber 40% da carga didática em ensino a distância. Resultados que deveriam incluir o desempenho acadêmico do discente registrado em histórico escolar. Também poderiam ser testadas diferenças de desempenho em função da escolarização prévia do aluno (ensino médio público ou privado). Dessa análise talvez surjam úteis indicações para Políticas Públicas de regulação da oferta de Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

- Aaker D. A. (1991). *Managing Brand Equity*. New York: Free Press.
- Aaker D. A. (1998). *Marcas: Brand Equity Gerenciando o Valor da Marca*. (9^a ed.). São Paulo: Elsevier.
- Aaker, D. A., & Joachimsthaler, E. (2000). Brand Leadership'. A new book based on 300-plus case studies. *Brandweek-New York*, 41(8), 30-36.
- Aaker, D.A. (2002), “Building strong brands”, *Academy of Management Journal*, Vol. 37 No. 4, pp. 765-802.
- Aaker, D. A., Kumar, V., & Day, G. S. (2008). *Marketing research*. John Wiley & Sons.
- Aaker, D. A., & Joachimsthaler, E. (2012). *Brand Leadership*. Simon and Schuster.
- Afthanorhan, A., Ahmad, N., & Sabri, A. (2015). Uma abordagem paramétrica usando o teste z para comparar duas médias à análise de grupos múltiplos na modelagem de equações estruturais de mínimos quadrados parciais (PLS-SEM). *British Journal of Applied Science & Technology*, 6 (2), 194.
- Agrawal, R., Gaur, S.S. & Narayanan, A. (2012). Determining Customer Loyalty: Review and model. *The Marketing Review*, 12 (3), 275-289.
- Agustin, C., & Singh, J. (2005). Curvilinear Effects of Consumer Loyalty Determinants in Relational Exchanges. *Journal of marketing research*, 42(1), 96-108.
- Alba, J. W., & Hutchinson, J. W. (1987). Dimensions of Consumer Expertise. *Journal of consumer research*, 13(4), 411-454.
- Al-Fahad, F. N. (2010). The Learners' Satisfaction Toward Online E-Learning Implemented in The College of Applied Studies and Community Service, King Saud University, Saudi Arabia: can e-learning replace the conventional system of education?. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 11(2).
- Almeida, M. E. B. (2003). Educação a Distância na Internet: Abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e pesquisa*, 29(2), 327-340.
- Alves, C.A. (2014). A Influência da Marca no Efeito Placebo: Um quase experimento em academias de ginástica. /Carlos Alberto Alves. 2014. 209 f. Tese (doutorado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo.
- American Marketing Association, Dictionary of Marketing Terms - AMA. (2015). Disponível em <http://www.marketingpower.com> Acesso em: 10 nov. 2016.
- Anderson, E. W., & Mittal, V. (2000). Strengthening the Satisfaction-profit Chain. *Journal of Service research*, 3(2), 107-120.
- Andreassen, T. W. (1999). What Drives Customer Loyalty With Complaint Resolution?. *Journal of Service Research*, 1(4), 324-332.

- Anuário 2016 ABED, disponível em: <<http://www.abed.com.br>>. Acesso em: 20 jun. 2017.
Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED.
- Anuário 2017 ABED, disponível em: <<http://www.abed.com.br>>. Acesso em: 05 nov. 2018.
Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED.
- Appleton-Knapp, S. L., & Krentler, K. A. (2006). Measuring Student Expectations and Their Effects on Satisfaction: The importance of managing student expectations. *Journal of marketing education*, 28(3), 254-264.
- Arbaugh, J. B. (2000). Virtual Classroom Characteristics and Student Satisfaction with Internet-Based MBA Courses. *Journal of management education*, 24(1), 32-54.
- Argenti, P. A.; Forman, J. *The Power of Corporate Communication – Crafting the Voice and Image of Your Business*. McGraw-Hill, 2002.
- Arnould, E. J. (2006). Service-Dominant Logic and Consumer Culture Theory: Natural allies in an emerging paradigm. *Marketing Theory*, 6(3), 293.
- Arnould, E. J. (2007). Service-Dominant Logic and Consumer Culture Theory: Natural allies in an emerging paradigm. In *Consumer culture theory* (57-76). Emerald Group Publishing Limited.
- Arnould, E. J., Price, L. L., & Malshe, A. (2006). Toward a Cultural Resource-based Theory of the Customer. *The service-dominant logic of marketing: Dialog, debate and directions*, 34(3), 320-333.
- Asfaranjan, Y. S., Shirzad, F., Baradari, F., Salimi, M., & Salehi, M. (2013). Alleviating the Senses of Isolation and Alienation in the Virtual World: Saocialization in distance education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 93, 332-337.
- Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) (2017). Recuperado em http://abed.org.br/arquivos/Censo_EAD_2015_POR.pdf, acesso em 13 de fevereiro de 2017.
- Auh, S., Bell, S. J., McLeod, C. S., & Shih, E. (2007). Co-production and Customer Loyalty in Financial Services. *Journal of Retailing*, 83(3), 359–370.
- Ayres, R. M., Nascimento, J. C. H. B. D., & Macedo, M. Á. D. S. (2017). Satisfação do Profissional de Contabilidade do Estado do Rio de Janeiro quanto à Qualidade de Vida no Trabalho–QVT (2014-2015): Uma Análise por PLS-SEM com base no Modelo Dimensional de Walton. *Pensar Contábil*, 18(67).
- Ballantyne, D. & Varey, R.J. (2006) ‘Creating Value-in-use Through Marketing Interaction: The Exchange Logic of Relating, Communicating and Knowing’, *Marketing Theory* 6(3): 335–48.
- Balabanis, G., Reynolds, N., & Simintiras, A. (2006). Bases of e-store Loyalty: Perceived switching barriers and satisfaction. *Journal of Business Research*, 59(2), 214-224.

- Baran, E., Correia, AP, & Thompson, A. (2011). Transformando a Prática de Ensino On-line: Análise crítica da literatura sobre os papéis e competências dos professores online. *Educação a Distância*, 32 (3), 421-439.
- Baron, R. M., & Kenny, D. a. (1986). The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182.
- Batista, M. W., & Enumo, S. R. F. (2004). Inclusão Escolar e Deficiência Mental: Análise da interação social entre companheiros. *Estudos de psicologia*, 9(1), 101-111.
- Basaran, Ü., & Aksoy, R. (2015). Algılanan fayda ve fedakarlık bilesenlerinin algılanan müsteri değeri üzerindeki Etkisi/The effect of perceived benefit and sacrifice components on perceived customer value. *Ege Akademik Bakış*, 15(3), 379-399
- Becker, S. V., Aromaa, E., & Eriksson, P. (2015). Client-Consultant Interaction: the dynamics of and conflicts in value co-creation and co-destruction. *International Journal of Services Technology and Management*, 21(1-3), 40-54.
- Bei, L. T., & Chiao, Y. C. (2001). An Integrated Model for the Effects of Perceived Product, Perceived Service Quality, and Perceived Price Fairness on Consumer Satisfaction and Loyalty. *Journal of consumer satisfaction, dissatisfaction and complaining behavior*, 14, 125.
- Belloni, M. L. (1999). *Professor Coletivo: Quem ensina a distância*. *Educação à distância*. São Paulo, SP: Autores Associados.
- Belloni, M. L. (2003). *Educação a Distância*. 4.ed. São Paulo: Autores associados.
- Bendapudi, N., & Leone, R. P. (2003). Psychological Implications of Customer Participation in Co-production. *Journal of marketing*, 67(1), 14-28.
- Berge, Z., & Muilenburg, L. (2000). Barriers to Distance Education as Perceived by Managers and Administrators: Results of a survey. *Distance learning administration annual*, 2000.
- Berlo, D. K. (1991). *O Processo da Comunicação à Teoria e à Prática*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bettencourt, L., Lusch, R. F., & Vargo, S. L. (2014). A Service Lens on Value Creation: How marketing should enable strategic advantage. *California Management Review*, 57(1), 44–66.
- Biel, A. L. (1993). Converting Image into Equity. In: AAKER, D. A.; BIEL, A. (Orgs.) *Brand Equity and Advertising – Advertising's role in building strong brands*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp 67-82.
- Bielschowsky, C., & Masuda, M. O. (2018). Diplomação na Educação Superior a Distância. *EmRede-Revista de Educação a Distância*, 5(1), 16-44.
- Bielschowsky, C. E. (2018). Qualidade na Educação Superior a Distância no Brasil: Onde Estamos, para Onde Vamos?. *EAD em FOCO*, 8(1), p. 1-26.

- Bitner, M. J. (1990). Evaluating service encounters: the effects of physical surroundings and employee responses. *Journal of Marketing*, vol. 54, n. 2, p. 69-82.
- Bitner, M. J. & Hubbert, A. R. (1994). Encounter Satisfaction *versus* Overall Satisfaction *versus* Quality. In: R. T. Rust, & Oliver (Eds.). *Service Quality: New directions in theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, p. 72-79.
- Bitner, M. J., Faranda, W. T., Hubbert, A. R., & Zeithaml, V. A. (1997). Customer contributions and roles in service delivery. *International journal of service industry management*, 8(3), 193-205.
- Blackett, T. (2003). What is a Brand? In: Clifton, R.; Simmons, J. (Eds.). *Brands & Branding*. London: Profile Books Ltd.
- Bloemer, J. M., & Kasper, H. D. (1995). The Complex Relationship Between Consumer Satisfaction and Brand Loyalty. *Journal of economic psychology*, 16(2), 311-329.
- Bloemer, J., & De Ruyter, K. (1998). On The Relationship Between Store Image, Store Satisfaction and Store Loyalty. *European Journal of marketing*, 32(5/6), 499-513.
- Bolton, R. N.; Drew, J. H. (1991). A Multi-Stage Model of Customers Assessments of Service Quality and Value. *Journal of Consumer Research*, 17(4), p. 375-384.
- Bolton, Ruth N; Kannan, P. K.; Bramlett, Matthew D. Implications of Loyalty Program Membership and Service Experiences for Customer Retention and Value. *Journal of the Academy of Marketing Science*, V.28, n.1, p. 95-108, Winter, 2000.
- Bolzan, L. M., Gonzales, R. L., & Antunes, E. D. D. (2017). Cocriação do Ensino Superior de Administração Suportada pela Ferramenta Design Thinking. *PMKT-Revista Brasileira de pesquisas de marketing, opinião e mídia*. São Paulo. Vol. 10, n. 3 (set./dez. 2017), p. 266-297.
- Borges, L. C., & Salomão, N. M. R. (2003). Aquisição da Linguagem: Considerações da perspectiva da interação social. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 327-336.
- Bovill, C., Bulley, C. J., & Morss, K. (2011). Engaging and Empowering First-year Students Through Curriculum Design: Perspectives from the literature. *Teaching in Higher Education*, 16(2), 197-209.
- Brambilla, F. R. (2010). *Abordagem etnometodológica Acerca da Co-criação de Valor na Graduação em Administração do Ensino Superior Privado*. 245 f. Tese de Doutorado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.
- Brambilla, F. R., & Damacena, C. (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*, 11(3), pp. 123-152.
- Brambilla, F.R.; Damacena, C. (2012). Cocriação de Valor no Ensino Superior Privado: Uma análise etnometodológica com alunos de administração de uma universidade do sul do Brasil. Administração: *Ensino e Pesquisa*, 13(3), 455-490.

Brasil. Decreto nº.3.860, de 9 de julho de 2001. *Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições e dá outras providências.* Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jul. 2001.

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 10 jun. 2017.

Brasil. Ministério da Educação. Portaria nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2004. Disponível em: . Acesso em: 10 jun. 2017.

Brasil. Ministério da Educação. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. *Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Disponível em: arquivos/pdf/dec_5622.pdf. Acesso em: 20 junho 2017.

Brasil. Ministério da Educação Portal MEC. *Atualizada legislação que regulamenta Educação a Distância no país.* Disponível em http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=49321:mec-atualiza-legislacao-que-regulamenta-educacao-a-distancia-no-pais&catid=212&Itemid=86. Acesso em 28 setembro 2017.

Brasil. Ministério da Educação. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. *Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* D.O.U nº 100, de 16 de maio de 2017. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=65251-decreto9057-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 19 de jul. 2017.

Brasil. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017. *Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.* Disponível em http://www.lex.com.br/legis_27450329_Portaria_Normativa_n_11_de_20_de_Junho_de_2017.aspx. Acesso em 10 de jan.2018.

Brasil. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. *Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior – IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. A Portaria permite introduzir até 20% disciplinas EAD para cursos de graduação presencial.* Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf. Acesso em 03 de janeiro de 2019.

Brasil. Ministério da Educação. Portaria Normativa 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. Entre outras disposições, a portaria amplia de 20% para 40% o limite de disciplinas EAD para cursos de graduação presencial.* Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=31/12/2018&jornal=515&pagina=59&totalArquivos=184>. Acesso em 03 de janeiro de 2019

- Brasil. Censo da Educação Superior. (2013). *Inep/Mec; Ibge/Pnad*. MEC Disponível em www.edudatabrasil.inep.gov.br.
- Brasil. Censo da Educação Superior. (2014). *Inep/Mec; Ibge/Pnad*. MEC Disponível em www.edudatabrasil.inep.gov.br.
- Brasil. Censo da Educação Superior. (2017). *Inep/Mec; Ibge/Pnad*. MEC Disponível em www.edudatabrasil.inep.gov.br.
- Brasil. Ministério da Educação. (2017) Secretaria de Educação à Distância. MEC/Inep/Deed. *Sinopses Estatísticas da Educação Superior*. Brasília: MEC/Inep/Dee, 2017. Capes-Uab.
- Brei, V. A., & Rossi, C. A. V. (2005). Confiança, Valor Percebido e Lealdade em Trocas Relacionais de Serviço: Um estudo com usuários de internet banking no Brasil. *Revista de Administração Contemporânea*, 9(2), 145-168.
- Brigham, D. (2001). Converting Student Support Services to Online Delivery. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1(2), p. 11.
- Brow, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York: The Guilford Press.
- Buck, J. (2001). Assuring Quality in Distance Education. *Higher Education in Europe*, 26(4), 599-602.
- Caldas, L. C. A., & Coelho, L. A. L. (2016). Usabilidade Pedagógica e Design de Interação na Educação a Distância: Breve revisão conceitual. *Boletim Técnico do Senac*, 42(3), 6-27.
- Camargos, M. A.; Camargos, M. C. S.; Machado, C. J. (2006). Análise das Preferências de Ensino de Alunos de um Curso Superior de Administração de Minas Gerais. *Revista de Gestão da USP*, São Paulo, 13(2), p. 1-14.
- Camilleri, J., & Neuhofer, B. (2017). Value Co-creation and Co-destruction in the Airbnb Sharing Economy. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 29(9), 2322-2340.
- Carraro, W. B. W. H., Souza, M., & Behr, A. (2017). Ferramentas de Educação a Distância Utilizadas por Profissionais de Contabilidade Visando a Educação Continuada. *Revista EDaPECI*, 17(2), 144-160.
- Carvalho, D. D. *Cocriação de valor: conceitos e implicações vistos sob a ótica da educação a distância no Brasil* (Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo).
- Casey, D. M. (2008). The Historical Development of Distance Education Through Technology. *TechTrends*, 52(2), 45.
- Censo, E.A.D. (2012). BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2011. *Associação Brasileira de*. Curitiba: Ibpex, 2013. Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoead/censoEAD_BR_2012_pt.pdf>. Recuperado em: 03/01/2016.

- Chachal, H.; Kumari, A. 2014. Measurement, validation and factor structure of corporate reputation in banking sector of India. *Global Business Review*, 15 (2):237-261
- Chaney, B., Eddy, J., Dorman, S., Glessner, L., Green, B., & Lara-Alecio, R. (2007). Development of an Instrument to Assess Student Opinions of The Quality of Distance Education Courses. *American Journal of Distance Education*, 21(3), 145–164.
- Chatterjee, S., & Jin, L. (1998). User Customization of the Internet Using Active Networking. *AMCIS 1998 Proceedings*, 335.
- Chen, S., & Quester, P. G. (2006). Modeling Store Loyalty: Perceived value in market orientation practice. *Journal of Services Marketing*, 20(3), 188–198.
- Chin, W. W., & Dibbern, J. (2010). An introduction to a permutation based procedure for multi-group PLS analysis: results of tests of differences on simulated data and a cross cultural analysis of the sourcing of information system services between Germany and the USA. In *Handbook of partial least squares* (pp. 171-193). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Chin, W. W., & Dibbern, J. (2010). Handbook of partial least squares. *How to write up and report PLS analyses*. New York: Springer, 655-690.
- Ching-Jui, K., Tseng-Lung, H., Li-Jie, Z.; Hsu, K. (2007). Modeling Service Encounters and Customer Experiential Value in Retailing. An Empirical Investigation of Shopping Mall Customers in Taiwan. *International Journal of Service Industry Management*. 18(4), 349–67.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis For The Behavioral Sciences* (2.^a ed.). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Constantin, J. A., & Lusch, R. F. (1994). *Understanding Resource Management: How to deploy your people, products, and processes for maximum productivity*. Irwin Professional Pub.
- Cooper, D. R., & Schindler, P. S. (2011). *Métodos de Pesquisa em Administração-10^a Edição*. Porto Alegre: Bookman.
- Cordeiro, A., & Buzzi Rausch, R. (2011). O Processo de Ensino na Modalidade a Distância: Facilidades e Dificuldades na Percepção de Discentes do Curso de Ciências Contábeis. *Revista Catarinense da Ciência Contábil*, 10(30).
- Costa, D. F. da. (2013). *Co-criação: Uma perspectiva do consumidor*. 162f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Costa, V. M. F., Schaurich, A., Stefanan, A., Sales, E., & Richter, A. (2014, August). Educação a Distância x Educação Presencial: Como os alunos percebem as diferentes características. In *Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância (ESUD)* (Vol. 11, pp. 2088-2102).
- Cronin, J.; Taylor, S. A. Measuring service quality: a reexamination and extension, *Journal of Marketing*, vol.56, n.3, p. 55-68, jul. 1992

- Cronin Jr, JJ, & Taylor, SA (1994). SERVPERF versus SERVQUAL: conciliando as medições baseadas em desempenho e percepções-menos-expectativas de qualidade de serviço. *Jornal de marketing*, 58 (1), 125-131.
- Czepiel, J. A. (1990). Service Encounters and Service Relationships: Implications for research. *Journal of business research*, 20(1), 13-21.
- Dabholkar, P. A. (2015). How to Improve Perceived Service Quality by Increasing Customer Participation. In *Proceedings of the 1990 academy of marketing science (AMS) annual conference* (pp. 483-487). Springer, Cham.
- Dal Bó; G. (2016). Proposição de valor, configuração de recursos, facilitação e cocriação de valor e valor de uso como determinantes da retenção de clientes. Caxias do Sul, 2016. Tese (Doutorado em Administração). Universidade de Caxias do Sul em associação ampla Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Administração.
- Damacena, C. & Nascimento, T. M. (2015). Responsabilidade Compartilhada e sua Influência nas Atitudes de Estudantes de Administração de uma IES Privada de Porto Alegre. Revista de Administração: *Ensino e Pesquisa*, 17(1), 9-32.
- Daunt, K. L., & Harris, L. C. (2017). Consumer Showrooming: Value co-destruction. *Journal of Retailing and Consumer Services*, (38), 166-176.
- Daudt, S. I. D., & Behar, P. A. (2013). A gestão de cursos de graduação a distância e o fenômeno da evasão. *Educação (Porto Alegre)*. Porto Alegre, RS. Vol. 36, n. 3 (set./dez. 2013), p. 412-421.
- Davis, C., Souza, M. A. S., & Esposito, Y. L. (1989). Papel e Valor das Interações Sociais em Sala de Aula. *Cadernos de pesquisa*, (71), 49-54.
- Dal Bó, G., Milan, G. S., Sampaio, C. H., & Perin, M. G. (2017). Desenvolvimento de Novos Serviços e Competitividade: Da Proposição de Valor à Cocriação de Valor como Possível Fonte de Vantagem Competitiva. *Revista de Administração da Unimep*, 15(1), 1-25.
- Day, G. S. A two-dimensional concept of brand loyalty. *Journal of Advertising Research*, v. 9, n. 3, p. 29-35, 1969.
- De Chernatony, L., & Daniels, K. (1994). Developing a More Effective Brand Positioning. *Journal of Brand Management*, 1(6), 373-379.
- De Chernatony, L., & Segal-Horn, S. (2003). The Criteria for Successful Services Brands. *European journal of Marketing*, 37(7/8), 1095-1118.
- De Salles Vance, P., & de Ângelo, C. F. (2007). Reputação Corporativa: Uma revisão teórica. *REGE. Revista de Gestão*, 14(4), 93.
- De Souza, S. A., & Reinert, J. N. (2010). Avaliação de um Curso de Ensino Superior Através da Satisfação/Insatisfação Discente. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 15(1).
- Detzel, D. H; Desatnick, R. L. (1995). *Gerenciar Bem é Manter o Cliente*. São Paulo: Pioneira.

- Dick, A.; Basu, K. (1994). Customer Loyalty: Toward An Integrated Conceptual Framework. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 22(2), p. 99-114.
- Dodds, W. R. et al. (1991), "The effects of price, brand, and store information on buyer's product evaluations", *Journal of Marketing Research*, 28 (August), 307-19.
- Dominguez, S. V. (2000). O Valor Percebido como Elemento Estratégico para Obter a Lealdade dos Clientes. *Caderno de pesquisas em administração, São Paulo*, 7(4), 53-64.
- Douglas, J.; Douglas, A.; Barnes, B. (2006). Measuring Student Satisfaction at a UK University. *Quality Assurance in Education, Bingley*, 14(3), p. 251-267.
- Echeverri, P.; Skålén, P. (2011). Co-creation and Co-destruction: A practice-theory based study of interactive value, *Marketing Theory*, 11(3), pp. 351 – 373.
- Eckert, A., Milan, G. S., Mecca, M. S., & Nunes, G. P. (2013). Fatores determinantes para a retenção de clientes em escritórios de contabilidade: um estudo multicase realizado em uma cidade da Serra Gaúcha. *Revista Eletrônica de Estratégia & Negócios*, 6(3), 50-78.
- Edvardsson, B., Kleinaltenkamp, M., Tronvoll, B., McHugh, P., & Windahl, C. (2014). Institutional Logics Matter When Coordinating Resource Integration. *Marketing Theory*, 14(3), 291-309.
- Eisenbeiss, M., Cornelissen, M., Backhaus, K., & Hoyer, W. D. (2014). Nonlinear and asymmetric returns on customer satisfaction: do they vary across situations and consumers? *Journal of the Academy of Marketing Science*, 42(3), 242-263.
- Ennew, C. T., & Binks, M. R. (1999). Impact of Participative Service Relationships on Quality, Satisfaction and Retention: An exploratory study. *Journal of business research*, 46(2), 121-132.
- Espartel, L., B. (2004). O que é Lealdade de Clientes e Quais são os seus Benefícios às Empresas? In: Milan, Gabriel Sperandio Milan; Branchi, Nelson Vinicius Lopes (orgs.). *Administração mercadológica: teoria e pesquisas*. Caxias do Sul, EDUCS, 2004. cap. 10, p. 222-243.
- Farajollahi, M., & Moenikia, M. (2010). The study of relation between students support services and distance students' academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4451-4456.
- Farias, S. C. (2013). Os Benefícios das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo de Educação a Distância (EAD). *RDBCi: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, 11(3), 15-29.
- Farquhar, J. D., & Robson, J. (2017). Selective Demarketing: When customers destroy value. *Marketing Theory*, 17(2), 165-182.
- Fatt, James Poon Teng, Meng Wei, Sze Yuen, and Wee Suan (2000), “Enhancing Corporate Image in Organisations,” *Management Research News*, 23 (5/6), 28–54.

- Fernandez, J. B., & Cruz, D. M. (2016). Contribuição da Interação Social no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem para o Desempenho de Alunos de um Curso a Distância de Formação Continuada de Professores. *Scripta*, 19(36), 263-284.
- Fernández-Pascual, M. D., Ferrer-Cascales, R., Reig-Ferrer, A., Albaladejo-Blázquez, N., & Walker, S. L. (2015). Validation of a Spanish Version of the Distance Education Learning Environments Survey (DELES) in Spain. *Learning Environments Research*, 18(2), 179-196.
- Field, A. (2009). *Descobrindo a estatística usando o SPSS* (2nd ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Fitzsimmons, J. A. (1985). Consumer Participation and Productivity In Service Operations. *Interfaces*, 15(3), 60-67.
- Flint, D., Blocker, C., Boutin, P. (2011). Customer Value Anticipation, Customer Satisfaction And Loyalty: An empirical examination. *Industrial Marketing Management*, 40(2), 219-230
- Fornell, C. (1992). A National Customer Satisfaction Barometer: The Swedish experience. *Journal of Marketing*, 56, 6-21.
- Fornell, C., Ittner, C. D., & Larcker, D. F. (1996). *The Valuation Consequences of Customer Satisfaction Across Industries*. Working Paper. Ann Arbor, National Quality Research Center.
- Fornell, C., Johnson, M. D., Anderson, E. W., Cha, J., & Bryant, B. E. (1996). The American customer satisfaction index: nature, purpose, and findings. *The Journal of Marketing*, 7–18.
- Frantz, G. L., & King, J. (2000, May/June). The distance education learning model (DEL). *Educational Technology*, 33-39.
- Freire, O., Senise, D. D. S. V., dos Reis, W. B., & Ono, H. S. (2017). # Step@ by# Step: recommendations for the development of high quality online research. *Revista Gestão & Tecnologia*, 17(3), 36-62.
- Friesen, N., & Kuskis, A. (2013). Modes of Interaction. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of Distance Education*, 3rd ed, pp. 351-371. New York, NY: Routledge.
- Frio, R. S., & Brasil, V. S. (2016). Comportamento de Cocriação de Valor do Consumidor: Adequação da inserção de uma variável a um modelo proposto. *IMED - Revista de Administração*, 6(2), 149-161.
- Frio, R. S., & Brasil, V. S. (2016). Comportamento de Cocriação de Valor do Consumidor como Antecedente da Satisfação e Lealdade. *REGE-Revista de Gestão*, 23(2), 135-147.
- Gablinske, Patricia Brady, (2014). "A Case Study of Student and Teacher Relationships and The Effect on Student Learning" (2014). *Open Access Dissertations*. Paper 266. http://digitalcommons.uri.edu/oa_diss/266
- Garcia, M.N.; Silva, D.; Silva, A. M.; Galuzi, J. W. (2009). Educação a Distância: Um estudo sobre a Percepção de Qualidade de Alunos de Cursos da Área de Administração de

- Empresas. In: *Encontro Nacional de Ensino e Pesquisa em Administração*. Curitiba. Anais eletrônicos... Rio de Janeiro, 2009. P. 1 – 15.
- Gabarrone, M. R. (2017). *Cocriação didática – O Processo Colaborativo de Produção de Material Didático para Curso Semipresencial*. 116 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- Gallarza, M. G., & Saura, I. G. (2006). Value dimensions, perceived value, satisfaction and loyalty: an investigation of university students' travel behaviour. *Tourism management*, 27(3), 437-452.
- Garrison, D.R. and Baynton, M. (1987) Beyond Independence in Distance Education: The concept of control. *The American Journal of Distance Education* 1(3), 3–15.
- Garrison, R. (2000). Theoretical Challenges for Distance Education in The 21st Century: A shift from structural to transactional issues. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 1(1). Online document: <http://www.irrodl.org>
- Garrison, R., Anderson, T. & Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer conferencing in higher education. *Internet and Higher Education*, 2(2), pp. 87 – 105. Downloaded: <http://www.atl.ualberta.ca/cmc/CTinTextEnvFinal.pdf>.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical Thinking, Cognitive Presence, and Computer Conferencing in Distance Education. *The American Journal of Distance Education*, 15(1), pp. 7-23.
- Ghodeswar, B. M. (2008). Building Brand Identity in Competitive Markets: A conceptual model. *Journal of Product & Brand Management*, 17(1), p. 4–12.
- Giddens, A. (1979). *Central Problems in Social Theory: Action Structure and Contradiction in Social Analysis*: University of California Press, Los Angeles.
- Goodwin, C. (1988). "I Can do it Myself:" Training the Service Consumer to Contribute to Service Productivity. *Journal of Services Marketing*, 2(4), 71-78.
- Gotsi, M.; Wilson, A. M. Corporate reputation: seeking a definition. *Corporate Communications*, Bradford, v. 6, n. 1, p. 24, 2001.
- Graciola, A. P. (2015). *A influência da imagem de loja, do valor percebido e do conhecimento de marca na intenção de compra em diferentes formatos de varejo*. 175f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Administração. Universidade de Caxias do Sul, 2015.
- Grillo, T.L.H., Nascimento, T.M., Damacena, C. and Brasil, V.S. (2014) 'Value Cocreation with Students: Analyzing social influence and engagement with the discipline as antecedents of student feedback', *Administração: Ensino e Pesquisa*, 15(3), pp.533–559.
- Grönroos, C. (2000) *Service Management and Marketing*: A Customer Relationship Management Approach. John Wiley and Sons, Ltd., Hoboken.

- Gronroos, C. (2001), “The perceived service quality concept – a mistake”, *Managing Service Quality Journal*, Vol. 11 No. 3, pp. 150-2.
- Grönroos, C. (2008). Service Logic Revisited: Who creates value? And who co-creates? *European Business Review*, 20(40), 298–314.
- Grönroos, C. (2009). *Marketing: Gerenciamento e Serviços*. 3ª. Edição. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Grönroos, C. (2011). Value Co-Creation in Service Logic: A critical analysis. *Marketing Theory*, 11(3), p. 279–301.
- Gummerus, J., Liljander, V., Pura, M., & Van Riel, A. (2004). Customer Loyalty to Content-Based Web Sites: The Case of an Online Health-Care Service. *Journal of services Marketing*, 18(3), 175-186.
- Gunawardena, L. (1999). The Challenge of Designing and Evaluating “Interaction” in Web-based Distance Education. Paper presented at WebNet 99, *World Conference on the WWW and Internet*. ERIC Documents ED 448 718.
- Gunawardena, C.N., Lowe, C.A. & Anderson, T. (1997). Analysis of a Global Online Debate and the Development of an Interaction Analysis Model for Examining Social Construction of Knowledge in Computer Conferencing. *Journal Educational Computing Research*, 17(4), 397-431.
- Gustafsson, A.; Johnson, M.D.; Roos, I. (2005). The Effects of Customer Satisfaction, Relationship Commitment Dimensions, and Triggers on Customer Retention. *Journal of Marketing*, Chicago, 69(3), 210-218.
- Hair Jr, J. F.; Anderson, R. E.; Tatham, R. L.; Black, W. C. (2005). *Análise Multivariada de Dados*. Porto Alegre: Bookman.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E.; Tathan, Ronald. (2009). L. *Análise multivariada de dados*. Porto Alegre: Bookman.
- Hair Jr, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2016). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. Sage Publications.
- Hair, S. Ringle, & Gudergan, 2018 Hair, JF, Sarstedt, M., Ringle, CM & Gudergan, SP (2018). Advanced issues in partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM).
- Hallowell, Roger. (1996). “The Relationship of Customer Satisfaction, Customer Loyalty, and Profitability: An Empirical Study,” *The International Journal of Service Industry Management*, 7(4): 27–42.
- Hannum, W.H., Irvin, M.J., Lei, P.W. & Farmer, T.W. (2008). Effectiveness of Using Learner-Centered Principles on Student Retention in Distance Education Courses in Rural Schools. *Distance Education*, 29(3), 211-229.
- Hantt, A. F., & dos Santos, M. J. (2016). We, Togheter: O Consumo Colaborativo e Como as Empresas Podem Utilizar a Cocriação Para Aumentar a Percepção de Valor. *Congresso internacional comunicação e consumo*. Comunicon2016. São Paulo

- Harroff, P., & Valentine, T. (2006). Dimensions of program quality in web-based adult education. *American Journal of Distance Education*, 20(1), 7-22.
- Hasan, N., & Rahman, A. A. (2016). Exploring Factors That Influence Customer Engagement In Value Co-Creation In Higher Education Institutions Using Online Platforms. *Journal of Theoretical & Applied Information Technology*, 90(2), 247- 260.
- Hemsley-Brown, J., & Oplatka, I. (2006). Universities in a competitive global marketplace: A systematic review of the literature on higher education marketing. *International Journal of public sector management*, 19(4), 316-338.
- Hennig-Thurau, T., Gwinner, K. P., & Gremler, D. D. (2000). Why Customers Build Relationships With Companies—And Why Not. In *Relationship Marketing* (pp. 369-391). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Hennig-Thurau, T., Langer, M. F., & Hansen, U. (2001). Modeling and Managing Student Loyalty: An approach based on the concept of relationship quality. *Journal of service research*, 3(4), 331-344.
- Hennig-Thurau, T., Gwinner, K. P., & Gremler, D. D. (2002). Understanding Relationship Marketing Outcomes: An integration of relational benefits and relationship quality. *Journal of service research*, 4(3), 230-247.
- Henseler, J. (2007). A new and simple approach to multi-group analysis in partial least squares path modeling.
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sinkovics, R. R. (2009). The use of partial least squares path modeling in international marketing. In *New challenges to international marketing* (pp. 277-319). Emerald Group Publishing Limited.
- Higuchi, A. K. (2017). *Cocriação de Valor e Mudança de Comportamento Voluntaria para o Uso de Preservativo: Contribuições Da Lógica Dominada Por Serviço ao Marketing Social*. 165 f. Tese de Doutorado. Centro de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Hillman, D., Willis, D. J., & Gunawardena, C. (1994). Learner-Interface Interaction in Distance Education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners. *American Journal of Distance Education*, 8(2), 30–42.
- Hockridge, D. (2013). Challenges For Educators Using Distance and Online Education to Prepare Students for Relational Professions. *Distance Education*, 34(2), 142-160.
- Hofstatter, C. R. (2010). Estudo dos Efeitos da Co-criação de Valor no Desempenho Percebido, Satisfação e Lealdade.
- Holmberg, B. (1985). Educación a distancia: situación y perspectivas. Buenos Aires: Kapeluz.
- Holmberg, B. (1986) *Growth and Structure of Distance Education*. London: Croom Helm.
- Holmberg, B. (1989a) *Theory and Practice of Distance Education*. London: Routledge.

- Holmberg, B. (1989b) *Distance Teaching of Modern Languages*. Hagen, Germany: Zentrales Institut für Fernstudienforschung, Fern Universität.
- Holmberg (1995). *Teoria e Prática da Educação a Distância*. New York, NY: Routhledge.
- Holmberg, B., Shelley, M., & White, C. (Eds.). (2005). *Distance Education and Languages: Evolution and Change*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hoper – Mercado EaD Brasil - Cenário Mercadológico da Educação Superior Privada disponível em <http://www.hoper.com.br/#/analise-setorial/c1u0j> Acesso em 02/01/2016.
- Humanante-Ramos, P. R., García-Peñalvo, F. J., & Conde-González, M. Á. (2015). Personal learning environments and online classrooms: An experience with university students. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 10(1), 26-32.
- Hussain, R., Al Nasser, A., & Hussain, Y. K. (2015). Service Quality and Customer Satisfaction of a UAE-Based Airline: An empirical investigation. *Journal of Air Transport Management*, 42, 167-175.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação do Brasil. Censo da Educação Superior: Sinopse Censo Superior 2007. **Disponível**
em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/>>. **Acesso em:** [18/06/2018].
- Jamal, S. A., Othman, N. A., & Muhammad, N. M. N. (2011). Tourist perceived value in a community-based homestay visit: An investigation into the functional and experiential aspect of value. *Journal of Vacation Marketing*, 17(1), 5-15.
- Jamal, S. A., Othman, N. A., & Muhammad, N. M. N. (2011). The moderating influence of psychographics in homestay tourism in Malaysia. *Journal of Travel & Tourism Marketing*, 28(1), 48-61.
- Jacoby, J. & Kyner, D. B. (1973). Brand Loyalty vs. Repeat Purchase Behavior. *Journal of Marketing Research*, 10(1), 1-9.
- Jaggars, S.S., Edgecombe, N., & Stacey, G.W. (2013). What we know about online course outcomes. *Community College Research Center*, Teachers College, Columbia University, April 2013, 1-8.
- Jaggars, S.S., & Xu, D. (2013). Predicting online student outcomes from a measure of course quality (Working Paper 57). New York, NY: *Community College Research Center*, Teachers College, Columbia University
- Jaworski, B.; Kohli, A. K. (2006) Co-creating the Voice of the Customer. In R. F. Lusch & S. L. Vargo (Eds.), The service dominant logic of marketing: *Dialog, debate and directions*. Armonk, NY: M.E. Sharpe, 2006. pp. 109-117.
- Jayawardhena, C., Souchon, A.L., Farrell, M.; Glanville, K. (2007). Outcomes of Service Encounter Quality in a Business-to-Business Context. *Industrial Marketing Management*. 36(5), 575–88.

- Jiang, P.; Rosenbloom, B. Customer intention to return online: price perception, attribute-level performance, and satisfaction unfolding over time. *European Journal of Marketing*, v. 39, n. 1/2, p. 150-174, 2005.
- Joia, L. A; Lima, N. C. C. de (2007). "Fatores Críticos de Sucesso em Treinamentos Corporativos a Distância via Web: Evidências Empírico-Exploratórias a partir de um Estudo de Caso". Anais do 31º Encontro Anual da ANPAD.
- Jones, T. O., & Sasser, W. E. (1995). Why Satisfied Customers Defect. *Harvard Business Review*, 73(6), 88.
- Khan, S. H. (2014). Phenomenography: A qualitative research methodology in Bangladesh. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 5(2), 34–43.
- Kanan, H. M.; Baker, A. M. (2006). Student Satisfaction with an Educational Administration Preparation Program: A comparative perspective. *Journal of Educational Administration, Bingley*, 44(2), 159-169.
- Kantanen, H. (2017). Value Co-Production Through External Communication Consulting. *Corporate Communications: An International Journal*, 22(4), 455-470.
- Kapferer, J.N. (2008). *The New Strategic Brand Management: Creating and sustaining brand equity long term* (4th Edition). London: Kogan Page Limited.
- Kashif, M., & Zarkada, A. (2015). Value Co-Destruction Between Customers and Frontline Employees: A social system perspective. *International Journal of Bank Marketing*, 33(6), 672-691
- Keller, K. L. (1993). Conceptualizing, Measuring, and Managing Customer-Based Brand Equity. *Journal of Marketing*, 57(1), 1–22.
- Keller, K.L. (2001) Building Customer-Based Brand Equity. *Marketing Management*, 10(2), 14-20.
- Keller, K. L.; Machado, M. (2006). *Gestão Estratégica de Marcas*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Kelley, S. W., Donnelly Jr, J. H., & Skinner, S. J. (1990). Customer Participation in Service Production and Delivery. *Journal of retailing*, 66(3), 315.
- Kember, D. (1989). A longitudinal-process model of drop-out from distance education. *The Journal of Higher Education*, 60(3), 278-301.
- Kember, D. (1995). *Open Learning for Adults: A model of student progress*. Englewood Cliffs. NJ: Educational Technology Publications.
- Kember, D., Leung, D. Y., & Ma, R. S. (2007). Characterizing learning environments capable of nurturing generic capabilities in higher education. *Research in Higher Education*, 48(5), 609.
- Kenski, V. M. (2006). Gestão e uso das mídias em projetos de educação a distância. *Revista E-Curriculum, São Paulo*, 1(1), 2006.

- Kim, Y. H., Kim, M., & Goh, B. K. (2011). An Examination of Food Tourist's Behavior: Using the modified theory of reasoned action. *Tourism Management*, 32(5), 1159-1165.
- Kinnula, M., Iivari, N., Isomursu, M., & Laari-Salmela, S. (2018). 'Worksome but Rewarding' – Stakeholder Perceptions on Value in Collaborative Design Work. *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)*, 27(3-6), 463-494.
- Klozovski, M. (2013). Um Estudo Comparativo entre Estudantes do Ensino Presencial e do Ensino a Distância sobre Percepção de Valor e Satisfação na Disciplina de Contabilidade Geral. 2013. 98 f. *Dissertação (Mestrado em Contabilidade, na Linha de Contabilidade Gerencial) – Curso de Pós-Graduação em Contabilidade em Contabilidade*, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <<http://www.ppgcontabilidade.ufpr.br/sites/default/files/documentos/Dissertações/D079.pdf>>. Recuperado em: 11 nov.2017.
- Konstantinidis, A., Papadopoulos, P. M., Tsatsos, T., & Demetriadis, S. (2011). Selecting and Evaluating a Learning Management System: A Moodle evaluation based on instructors and students. *International Journal of Distance Education Technologies (IJDET)*, 9(3), 13-30.
- Koshiyama, D. J. D. G., Andruchak, M. A., & Santa Rosa, J. G. (2016). Avaliação Cooperativa em Materiais Interativos de Ensino a Distância. *Revista EDaPECI*, 16(1), 143-161.
- Kotler, P; Keller, K. L (2012). *Administração de Marketing*. Tradução de Sônia Midori Yamamoto (14^a ed). São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- Kumar, V., Dalla Pozza, I., & Ganesh, J. (2013). Revisiting the satisfaction–loyalty relationship: empirical generalizations and directions for future research. *Journal of Retailing*, 89(3), 246-262.
- Larán, J. A; Espinoza, F. S. (2004). Consumidores Satisfeitos, e Então? Analisando a satisfação como antecedente da Lealdade. *Revista de Administração Contemporânea*, 8(2), p. 51-70.
- Law, S. (1997)."Learning Lessons: Why choose distance learning in education management?", *International Journal of Educational Management*, 11(1), 14 – 25.
- Lee, J.; Lee, J. (1999). The Influence of Switching Costs on Customer Retention: A study of the cell phone market in France. In: Dubois, B.; Lowrey, T.M.; Shrum, L.J.; Vanhuele, M. (Org.) European advanced in consumer research. Provo, UT: *Association for Consumer Research*, 4, 277-283.
- Lemak, D. L., Shin, S. J., Reed, R., & Montgomery, J. C. (2005). Technology, Transactional Distance, and Instructor Effectiveness: An empirical investigation. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 150-158.
- Levy, S. (1959), "Symbols For Sale", Harvard Business Review, Vol. 37, July/August, pp. 117-24.
- Levy, S. J. (1999). Symbols For Sale. *Brands, Consumers, Symbols and Research: Sidney J Levy on Marketing*, 203-212.

- Lewis, B. R., & Soureli, M. (2006) The Antecedents of Consumer Loyalty in Retail Banking. *Journal of Consumer Behaviour*, 5(1), 15–31.
- Li, G., Li, G. & Kambele, Z. (2011). Luxury fashion brand consumers in China: Perceived value, fashion lifestyle, and willingness to pay. *Journal of Business Research* (0), 7.
- Lilliefors, H. W. (1967). On the Kolmogorov-Smirnov test for normality with mean and variance unknown. *Journal of the American statistical Association*, 62(318), 399-402.
- Lima, M. V. A., Soares, T. C., Delbei, L. H. H., & Backer, C. C. (2012). Fatores Críticos de Sucesso na Educação Superior Brasileira. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 5(3), 245-263.
- Lovelock, C.; Wright, L. *Serviços, Marketing E Gestão*. São Paulo: Saraiva, 2001.
- Lovelock, C. H., & Young, R. F. (1979). Look to Consumers to Increase Productivity. *Harvard business review*, 57(3), 168-178.
- Lusch, R. F., & Vargo, S. L. (2006). Service-Dominant Logic as a Foundation for a General Theory. In R. F. Lusch & S. L. Vargo (Eds.), *The Service-Dominant Logic of Marketing: Dialog, debate, and directions* (381–420). Armonk: ME Sharpe.
- Mackinnon, D.P.; Lockwood, C.M.; Hoffman, J.M.; West, S.G.; Sheets, V. A (2002). Comparison of Methods to Test Mediation and Other Intervening Variable Effects. *Psychological Methods*, Mahwah, 7(1), 83-104.
- Maglio, P. P., & Spohrer, J. (2013). A Service Science Perspective on Business Model Innovation. *Industrial Marketing Management*, 42(5), 665-670.
- Magnavita, C. (2002). Educação a Distância: Desafios Pedagógicos. In: ALVES, Lynn Rosalina Gama e NOVA, Cristiane. (Org.). *Educação e tecnologia: trilhando caminhos*. Salvador: UNEB.
- Makkonen, H., & Olkkonen, R. (2017). Interactive Value Formation in Interorganizational Relationships: Dynamic interchange between value co-creation, no-creation, and co-destruction. *Marketing Theory*, 17(4), 517-535.
- Malganova, I., & Rahkimova, A. (2015). The Usage of Distance Education Practice of the World Leading Universities In Russian Multiethnic Region. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2622-2625.
- Malhotra, N. K. (2012). *Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada*. Porto Alegre: Bookman.
- Mamaghani, F. (1998). The impact of the world wide web on teaching and learning. *Proceedings of the Association for Information Systems Americas Conference*. Recuperado em 20 setembro, 2017, de <http://aisel.aisnet.org/amcis1998/368>.
- Mangini, E. R., Urdan, A. T., & Santos, A. (2017). Da Qualidade em Serviços à Lealdade: Perspectiva Teórica do Comportamento do Consumidor. *Revista Brasileira de Marketing*, 16(2), 207-217.

- Mantovani, D. M. (2012). *Distance education on the stakeholders' perspectives: student's, instructor's and administrator's perceptions*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, São Paulo.
- Marcos, A., & Antunes, A. (2018). Antecedentes da Lealdade em Serviços Bancários. *Portuguese Journal of Finance, Management and Accounting*, 4(7), 3-36.
- Marcuzzo, M., Veduim, M., Gubiani, J. S., Lopes, L. F. D., & Regio, M. D. L. S. (2015). A Satisfação dos Alunos de Educação a Distância: Um Estudo de Caso Aplicado em Nível de Graduação e Pós-Graduação de uma Universidade Federal. *Colóquio Internacional de Gestão Universitária*. Florianópolis: UFSC.
- Margotto, P. R. (2012). *Estatística computacional uso do SPSS*. Brasília, 2012.
- Matthing, J.; Sanden, B. & Edvardson, B. (2004). "New Service Development: Learning from and with customers", *International Journal of Service Industry Management*, 15(5), 479-498
- Mathwick, C.; Malhotra, N.; Rigdon, E. (2001). Experiential Value: Conceptualization measurement and application in the catalog and internet shopping environment. *Journal of Retailing*, Greenwich, 77(1), 39-56.
- Matos, C.A. de; Henrique, J.L. (2006). Balanço do Conhecimento em Marketing: Uma meta-análise dos resultados empíricos dos antecedentes e consequentes da satisfação e lealdade. In: *Encontro da Associação Nacional de Pósgraduação e Pesquisa em Administração*, 30., 2006, Salvador. Anais... Salvador: Anpad, 2006.
- Mazzon, J. A. (1981). *Análise do programa de alimentação do trabalhador sob o conceito de marketing social*. Tese (Doutorado em Administração) – Faculdade de Economia e Administração–Universidade de São Paulo, São Paulo.
- McColl-Kennedy, J. R., Vargo, S. L., Dagger, T. S., Sweeney, J. C., & Kasteren, Y. V. (2012). Health care customer value cocreation practice styles. *Journal of Service Research*, 15(4), 370-389.
- McColl-Kennedy, J. R., Cheung, L., & Ferrier, E. (2015). Co-creating service experience practices. *Journal of Service Manag*
- McGill, TJ, Klobas, JE e Renzi, S. (2014). Fatores Críticos de Sucesso para a Continuação de Iniciativas de e-Learning. *A Internet e o Ensino Superior*, 22, 24-36.
- Menchaca, P.; Bekele, T.A. (2008). Learner and Instructor Identified Success Factors in Distance Education. *Distance Education*, 29(3), 231–252.
- Milan, G. S., Eberle, L., & Nespolo, D. (2016). Determinantes da retenção de clientes: um estudo comparativo em dois ambientes de prestação de serviços. *Revista Base (Administração e Contabilidade) da Unisinos*, 13(3), 216-234.
- Milberg, S. J.; Park, C. W. (1997). McCarthy, M. S. Managing Negative Feedback Effects Associated With Brand Extensions: The Impact of Alternative Branding Strategies. *Journal of Consumer Psychology*, 6(2), 119–140.

- Mill, D., Lima, D. A., Lima, V. S., & Tancredi, R. M. (2008). O Desafio de uma Interação de Qualidade na Educação a Distância: O tutor e sua importância nesse processo. *Cadernos da pedagogia*, 2(4).
- Mills, P.K. and Morris, J.H. (1986), “Clients as ‘Partial’ Employees: Role development in cliente participation”, *Academy of Management Review*, Vol. 11 No. 4, pp. 726-35.
- Mills, P.K., Chase, R.B. and Margulies, N. (1983), “Motivating the Client/Employee System as a Service Production Strategy”, *Academy of Management Review*, 8(2), 301-10.
- Mills, P. K., & Moberg, D. J. (1982). Perspectives on the Technology of Service Operations. *Academy of Management Review*, 7(3), 467-478.
- Ministério da Educação (2016). *Referenciais de qualidade para a educação superior a distância*. Brasília: MEC.
- Ministério da Educação (2017). *Referenciais de qualidade para a educação superior a distância*. Brasília: MEC.
- Mittal, B.; L., Walfried M. (1998). Why do Customers Switch? The Dynamics of Satisfaction versus Loyalty. *The Journal of Services Marketing*, v.12, n. 3.
- Moliner, M. A., Sánchez, J., Rodríguez, R. M. & Callarisa, L. (2007). Perceived Relationship Quality and Post-Purchase Perceived Value: Na integrative framework. *European Journal of Marketing*, 41(11/12), 1.392-1.422.
- Moore, M. G. 1983. The Individual Adult Learner. In *Adult Learning and Education*, ed. M. Tight, 153-168. London: Croom Helm.
- Moore, M. G. (1989). Three Types of Interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1–6.
- Moore, M. G. (1991). Editorial: Distance Education Theory. *The American Journal of Distance Education*, 5(3), pp. 1-6.
- Moore, M.G. (1993) Theory of transactional distance. In: Kegan, D. (ed.) *Theoretical Principles in Distance Education*. London, New York: Routledge.
- Moore, M. G. (2002). Teoria da distância transacional. *Revista brasileira de aprendizagem aberta e a distância*, 1.
- Moore, M. G. & Kearsley, G. (1996). *Distance Education: A systems view*. Toronto: Wadsworth.
- Moore, M. G. & Kearsley, G. (2007). Educação a Distância: Uma visão integrada. *Tradução por Roberto Galman*. São Paulo: Thomson Learning.
- Moore, Michael G. & Kearsley, Greg. *Educação a Distância: Sistemas de aprendizagem online* (3^a ed). São Paulo: Cengage Learning, 2013.
- Moore, M. G. (Ed.). (2013). *Handbook of Distance Education*. Routledge.

- Moran, J. M. (1994). Novos Caminhos do Ensino à Distância. *Informe CEAD - Centro de Educação à Distância*. SENAI. Rio de Janeiro, 1(5), 1-3.
- Moran, J. M. (2003). Contribuições para uma pedagogia da educação online. SILVA, Marco (Org.). *Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa*, 2, 41-52.
- Moran, J. M. (2005). O que é educação a Distância. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Recuperado em: 20 jan. 2017.
- Moran, J. M. (2007). *Avaliação do ensino superior a distância no Brasil*. São Paulo.
- Moran, J. M. (2009). Modelos e avaliação do ensino superior a distância no Brasil. *ETD-Educação Temática Digital*, 10(2), 54-70.
- Morgan, R., Hunt, S., (1994): The Commitment-Trust Theory of Relationship Marketing. *Journal of Marketing*, 58(3), 20-38.
- Mowen, J. C., & Minor, M. (1998). *Consumer Behavior* (5th ed.). London: Prentice-Hall.
- Mowen, J.C. & Minor, M.S. (2001) *Consumer Behavior: A Framework*. Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.
- Neal, W. Satisfaction is Nice, but value drives loyalty. *Marketing Research*, Chicago, Iss. 1, p. 21-23, Spring, 1999.
- Negash, S., et al. (eds.). (2008). *Handbook of Distance Learning For Real Time And Asynchronous Information Technology Education*. Hersey, IGI Global: Information Science Reference
- Neghina, C., Caniëls, M. C., Bloemer, J. M., & van Birgelen, M. J. (2015). Value cocreation in service interactions: Dimensions and antecedents. *Marketing Theory*, 15(2), 221-242.
- Neto, J. D. C. S., & Tahim, D. O. (2016). O Papel do Professor no Processo de Ensino e Aprendizagem na Educação a Distância. *SIED: EnPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância*.
- Neves, A.N. (2006). Ensino a Distância: Subjetividades, percepção e satisfação dos usuários à luz do modelo de lacunas. 2006. *Dissertação (Mestrado em Administração)* - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.
- Novak, J. D. (2002). Meaningful learning: The essential factor for conceptual change in limited or inappropriate propositional hierarchies leading to empowerment of learners. *Science education*, 86(4), 548-571.
- Nguyen, N., & Leblanc, G. (2001). Imagem corporativa e reputação corporativa nas decisões de retenção de clientes em serviços. *Jornal de varejo e serviços ao consumidor*, 8 (4), 227-236.
- Nunes, C. H. F., & Bezerra, A. C. R. (2017). *Fundamentos da Interação no Contexto da Educação a Distância: Uma Análise dos Processos Interativos na Faculdade Estácio-Polo Arapiraca*. Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional, 10(1).

- Nunes, G. C. (2018). *Cocriação, valor de uso, satisfação e custos de troca como antecedentes da retenção de cliente no ensino superior*. Mestrado em Administração e Negócios, no Programa de Pós-Graduação em Administração da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Nurmukhametov, N., Temirova, A., & Bekzhanova, T. (2015). The Problems of Development of Distance Education in Kazakhstan. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 182, 15-19.
- Oliver, R. L. A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions. *Journal of Marketing Research*, vol.17, p. 460-469, 1980.
- Oliver, R. L. (1981). Measurement and Evaluation of Satisfaction Processes in Retailing Settings. *Journal of Retailing*, 57(3), 25-48.
- Oliver, R. (1997). *Satisfaction: A behavioral perspective on the consumer*. New York: Irwin / McGraw-Hill.
- Oliver, R. L., & DeSarbo, W. S. (1988). Response Determinants in Satisfaction Judgments. *Journal of consumer research*, 14(4), 495-507.
- Oliver, R. L. (1999). Whence Consumer Loyalty?. *the Journal of Marketing*, 63, 33-44.
- Ornelas, S. O. S. (2013). Determinantes da Fidelização: Qualidade Percebida e Satisfação dos Clientes das Farmácias na Região Autônoma da Madeira. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Ciências Empresariais) – Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Oyarzun, B., Stefaniak, J., Bol, L., & Morrison, G. R. (2018). Effects of learner-to-learner interactions on social presence, achievement and satisfaction. *Journal of Computing in Higher Education*, 30(1), 154-175.
- Pacheco, N. A., Lunardo, R., & Santos, C. P. (2013). A Perceived-Control Based Model to Understanding the Effects of Co-Production on Satisfaction. *BAR--Brazilian Administration Review*, 10(2), 219–238.
- Padilha, M. A. S.; Helal, D. H.; Mendonça, J. R. C. (2012) Educação a Distância em Administração: Olhares sobre as pesquisas, vivências e perspectivas. Fórum temático – oportunidades e desafios das práticas e da gestão de ensino de Administração a distância. *Revista Gestão e Planejamento*, Salvador, 13(2), 356-365.
- Parasuraman, A.; Grewal, D. (mar-2000). The Impact of Technology on the Quality-Value-Loyalty Chain: A research agenda. *Journal of the Academy of Marketing Science*, Baltimore, 28(1), 168-174.
- Park, C. W., Jun, S. Y., & Shocker, A. D. (1996). Composite Branding Alliances: An investigation of extension and feedback effects. *Journal of Marketing Research*, 453-466.
- Park, C. W.; Jaworski, B. J.; MacInnis, D. J. (1986). Strategic Brand Concept-Image Management. *The Journal of Marketing*, 50(4), 135–146.

- Park, J.-W., Robertson, R., & Wu, C.-L. (2004). The Effects of Airline Service Quality on Passenger's Behavioral Intentions: A Korean case study. *Journal of Air Transport Management*, 10, 435–439.
- Park, C. W., MacInnis, D. J., & Priester, J. R. (2009). Research directions on strong brand relationships. *Handbook of brand relationships*, 379-393.
- Park, R. E., & BURGESS, E. (2014). Competição, conflito, acomodação e assimilação. Tradução: Mauro Guilherme Pinheiro Koury). *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, 13(38).
- Pascual, M.D.F. et al. (2015). Validation of a Spanish Version of the Distance Education Learning Environments Survey (DELES) in Spain. *Learning Environments Research*, 18(2), 179-196.
- Passerino, L. M., & Santarosa, L. M. C. (2007). Interação Social no Autismo em Ambientes Digitais de Aprendizagem. *Psicologia: reflexão e crítica*. Porto Alegre. Vol. 20, n. 1 (jan./abr. 2007), p. 54-64.
- Pasquali, L. (2004). *Psicometria: Teoria dos testes na psicologia e na educação*. Petrópolis: Vozes.
- Payne, A., Storbacka, K., & Frow, P. (2008). Managing the Co-Creation of Value. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 36(1), 83–96.
- Payne, A., Storbacka, K., Frow, P., & Knox, S. (2009). Co-creating Brands: Diagnosing and designing the relationship experience. *Journal of Business Research*, 62(3), 379–389.
- Peeroo, S., Samy, M., & Jones, B. (2017). Facebook: A blessing or a curse for grocery stores?. *International Journal of Retail & Distribution Management*, 45(12), 1242-1259.
- Pelissoli, L., & Loyolla, W. (2004). Aprendizado Móvel (M-Learning): dispositivos e cenários. In *Actas do congresso Internacional de Educação a Distância, Brasil*. Obtido em <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/074-TC-C2.htm> Acessível em (Vol. 15, pp. 03-06).
- Perillo, R. D. (2007). *Avaliando a relação entre satisfação e lealdade dos clientes: Estudo em uma população formada por consumidores de produtos e serviços bancários*. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) – Universidade de Brasília, Brasília.
- Phelan, L. (2012) Politics, Practices and Possibilities of Open Educational Resources. *Distance Education*. Vol. 33, pp. 279-282. Ustyugova V.N. (2010). *Practicum of learning opportunities for working in the Moodle distance teaching system*. (pp.34-44). Kazan The tutorial. TGGPU.
- Plé, L., & Chumpitaz Cáceres, R. (2010). Not always co-creation: introducing interactional co-destruction of value in service-dominant logic. *Journal of Services Marketing*, 24(6), 430-437.
- Porter, M. (1986). *Vantagem Competitiva*. Rio de Janeiro: Campus.

- Porter, S.S. and Claycomb, C. (1997), "The Influence of Brand Recognition on Retail Store Image", *Journal of Product & Brand Management*, 6(6), 373-88.
- Polak, Y, Mello, F Pazoti, M. 2015..EAD *Implementation Modes*. Available in http://www.POLAK.org.br/arquivos/Modos_de_implantacao_EAD_Ymiracy_Polak.pdf recuperado em 14/02/2017.
- Portal Ministério da Educação. *Secretaria de Educação a Distância*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=822>. Acesso em: 07 fev. 2016.
- Portal Ministério da Educação. *Secretaria de Educação a Distância*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=822>. Acesso em: 12 nov. 2018.
- Portal Ministério da Educação. *Secretaria de Educação a Distância*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12928-educacao-a-distancia>.acessoem: 14 dez 2018
- Portal Ministério da Educação. *Secretaria de Educação a Distância*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=822>. Acesso em: 07 jan. 2019.
- Porto, C. A. et al. (2004). As Relações entre Confiança, Valor e Lealdade no Contexto de Educação a Distância. In: *XXVIII Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração*, 2004, Curitiba. Anais... Curitiba: Anpad. 1 CD-ROM.
- Prado, P. H. M.; Korelo, J. C., & Silva D. M. L. (2014). Análise de Mediação, Moderação e Processos Condicionais. *Revista Brasileira de Marketing – ReMark Edição Especial*. 13(4).
- Prahalad, C. K., & Ramaswamy, V. (2000). Co-Opting Customer Competence. *Harvard business review*, 78(1), 79-90.
- Prahalad, C. K., & Ramaswamy, V. (2003). The new Frontier of Experience Innovation. *MIT Sloan management review*, 44(4), 12.
- Prahalad, C. K., & Ramaswamy, V. (2004). *O futuro da Competição: Como desenvolver diferenciais inovadores em parcerias com clientes*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Prahalad, C. K., & Hamel, G. (2006). The Core Competence of the Corporation. In *Strategische unternehmungsplanung—strategische unternehmungsführung* (pp. 275-292). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Primo, A. F. T. (1998). Interação mútua e interação reativa: uma proposta de estudo. In *Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação* (21.: 1998: Recife). [Anais..] Recife: Intercom, 1998..
- Primo, Alex. Interação mútua e reativa: uma proposta de estudo. *Revista da Famecos*, n. 12, p. 81-92, jun. 2000

- Primo, A. (2003). Interação Mediada por Computador: A comunicação e a educação a distância segundo uma perspectiva sistêmico-relacional. *Tese de Doutorado*. Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação.
- Primo, A. (2007). *Interação Mediada por Computador: Comunicação, cibercultura, cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- Primo, A. F. T. (2008). *Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição*. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- Prior, D. D., & Marcos-Cuevas, J. (2016). Value Co-Destruction in Interfirm Relationships: The impact of actor engagement styles. *Marketing Theory*, 16(4), 533-552.
- Ramani, G. and Kumar, V. (2008) 'Interaction Orientation and Firm Performance', *Journal of Marketing* 72(1): 27-45.
- Ramos, F., & da Silva Teixeira, L. (2015). *Significação da Aprendizagem Através do Pensamento Computacional no Ensino Médio: uma Experiência com Scratch*. In Anais do XXI Workshop de Informática na Escola. p. 217
- Rathod, C. B., & Bhatt, N. H. (2014). Determinants of Customer Loyalty: A Study in the Context of Private Label Apparel Stores in India. *IUP Journal of Brand Management*, 11(1), 47.
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-Supportive Teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 537.
- Reichheld, F. F. (1993). Loyalty-Based Management. *Harvard Business Review*, 71(2), p.64-73.
- Reichheld, F.F. (1996), ``Learning from customer defections'', *Harvard Business Review*, Vol. 74, March-April, pp. 56-69.
- Reichelt, V. P. (2007). Valor Percebido do Cliente: Um Estudo sobre o Relacionamento entre as Instituições de Ensino Superior e seus Alunos. *Tese: Doutorado em Administração*. Orientador: Prof. Dr. Marcos Henrique Nogueira Cobra. São Paulo: FGV-EAESP, 2007.
- Reichelt, V. P. (2012). Valor Percebido e seu Impacto na Lealdade: Proposição e teste de modelo quanto ao relacionamento entre as instituições de ensino superior e seus alunos. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 5(3), 132-154.
- Rice, K.L. A (2006). Comprehensive Look at Distance Education in the K-12 Context. *Journal of Research on Technology in Education*, 4(38), p.425-450.
- Richard, J. E., & Zhang, A. (2012). Corporate Image, Loyalty, and Commitment in the Consumer Travel Industry. *Journal of Marketing Management*, 28(5-6), 568-593.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.
- Ringle, C. M., Wende, S., & Will, S. (2005). SmartPLS 2.0 (M3) Beta, Hamburg 2005.

- Ringle, C. M., Wende, S., & Will, A. (2005). Customer segmentation with FIMIX-PLS. In *Proceedings of PLS-05 International Symposium, SPAD Test&go, Paris* (pp. 507-514).
- Ringle, C.; Silva, D.; Bido, D. S. (2014). Modelagem de Equações Estruturais com Utilização do Smartpls. *Revista Brasileira de Marketing*, v.13, n.2, p. 54-71.
- Robinson, C. C., & Hullinger, H. (2008). New Benchmarks in Higher Education: Student engagement in online learning. *Journal of Education for Business*, 84, 101–109.
- Rocha, E. G., & Mill, D. (2016). Uso Intensivo da Internet nas Interações Sociais como Estratégia de Estudo. SIED: EnPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância.
- Rocha, E. G., & MILL, D. (2017). Mudanças nas Interações Sociais e Mobilidade na Educação com a Mediação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, 12(2), 966-982. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n2.9074>>. Recuperado em 10 de março de 2018.
- Rodrigues R. S. (1998). Modelo de Avaliação para Cursos no Ensino a Distância: Estrutura, aplicação e avaliação. *Dissertação*. Santa Catarina: Departamento de Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina.
- Rodrigues, R. R. (2009). Contribuições à Gestão da Marca Corporativa no Varejo Brasileiro: Estudo de caso na rede de varejo Magazine Luiza. Ribeirão Preto, 2009.161p. *Dissertação de Mestrado*, apresentada à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.
- Rodrigues, C. M. C., Ribeiro, J. L. D., Cortimiglia, M. N., & Bündchen, C. (2014). Uma proposta de instrumento para avaliação da educação a distância. *Ensaio. Rio de Janeiro, RJ*. Vol. 22, n. 83 (abr./jun. 2014), p. 321-354.
- Roggeveen, A. L., Tsiros, M., & Grewal, D. (2012). Understanding the Co-creation Effect: When does collaborating with customers provide a lift to service recovery? *Journal of the Academy of Marketing Science*, 40(6), 771–790.
- Roque, J. M. G. (2016). Antecedentes da Lealdade e o Efeito das Promoções de Vendas na Lealdade do Consumidor à Insígnia: O caso da Distribuição em Portugal. 125 p. *Dissertação de Mestrado* apresentado à Escola de Economia e Gestão da Universidade do Minho.
- Rosini, A. (2013). *As Novas Tecnologias da Informação e a Educação a Distância* (2^a ed). São Paulo: Cengage Learning.
- Rynes, S. L. (1991). Recruitment, Job Choice and Post-Hire Consequences: A call for new research directions. En M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.). *Handbook of industrial and organizational psychology* (2nd ed.). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Sanchez, L.H.A.; Sanchez, O.P.; Albertin, A.L. (2015). Gestão de Recursos da EAD: Como adequar as tecnologias aos perfis de assimilação. *ERA*, 55(5), 511-526.

- Santos, B. D. S. (2005). A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. In *Educação, Sociedade & Culturas* (23, 137-202). CIIE/Edições Afrontamento.
- Santos, J. F. S. (2005) “Avaliação no Ensino a Distância”. *Revista Ibero-americana de Educação*. Número 38/4, 1-9.
- Santos, W. L., & da Costa, J. D. (2017). A Docência no Ensino Superior e sua Relação Pedagógica e Tecnológica no Ensino a Distância. *Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional*, 10(1).
- Saraceni, S. (2015). Criação de valor no relacionamento empresa-cliente: um estudo exploratório (*Doctoral dissertation*, Universidade de São Paulo).
- Sarstedt, M., Henseler, J., & Ringle, C. M. (2011). *Multigroup analysis in partial least squares (PLS) path modeling: Alternative methods and empirical results*. In *Measurement and research methods in international marketing* (pp. 195-218). Emerald Group Publishing Limited.
- Setó-Pamies, D. (2012). Customer Loyalty to Service Providers: Examining the role of service quality, customer satisfaction and trust. *Total Quality Management & Business Excellence*, 23(11-12), 1257-1271.
- Shearer, R. (2003). Instructional Design in Distance Education: An Overview. *Handbook of Distance Education* Routledge, 275 – 286.
- Sheth, J.; Parvatiyar, A. (1995). Relationship Marketing In Consumer Markets: Antecedents and consequences. *Journal of Academy of Marketing Science*, 23(4), 255-271.
- Sheth, J., N.; Mittal, B.; Newman, B. I. (1999). *Comportamento do Cliente. Indo além do comportamento do consumidor* (1^a ed). Editora Atlas. São Paulo.
- Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo. (2016). *Índices do Ensino Superior*. Recuperado de <https://www.semesp.org.br/indices/>.
- Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo. (2017). *Índices do Ensino Superior*. Recuperado de <https://www.semesp.org.br/indices/>.
- Sirdeshmukh, D.; Singh, J.; Sabol, B. Consumer trust, value and loyalty in relational exchanges. *Journal of Marketing*, vol. 66, n.1, p. 15-37, 2002.
- Sierra, J. J. & McQuity, S. (2005). Service providers and customers: social exchange theory and service loyalty. *Journal of Services Marketing*, 19(6).
- Sierra, J. J. (2009). Shared responsibility and student learning ensuring a favorable educational experience. *Journal of Marketing Education*, 20(10).
- Silva, A. D. N., Santos, A. M. G. D., Cortez, E. A., & Cordeiro, B. C. (2015). Limites e Possibilidades do Ensino à Distância (EaD) na educação permanente em saúde: revisão integrativa. *Ciência & Saúde Coletiva*, 20(4), 1099-1107.

- Silva, D., Mendes da Silva, A., Braga Junior, S. S., Lopes, E. L., & Teixeira Veiga, R. (2016). Avaliação da Qualidade Percebida de Cursos Gestão em Nível de Graduação na Modalidade EaD. *Revista de Administração da Unimep*, 14(1), 242-268.
- Silva, D., do Amaral Moretti, S. L., & Garcia, M. N. (2017). A Qualidade da Educação a Distância na Percepção dos Alunos: Validação de uma Escala em Cursos de Administração de Empresas. *Gestão Contemporânea*, (19), 61-80.
- Silva, D. B. (2017). Qualidade Percebida da Educação à Distância: A influência do papel dos tutores e professores e da estrutura da Universidade Aberta do Brasil. *Dissertação apresentada ao Núcleo de Pós-Graduação em Administração*, Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia,
- Silva, E. C. D. (2017). Indicadores de Gestão para Sistemas de Educação a Distância: Estudo centrado no Instituto Federal do Rio Grande do Norte. *Tese de Doutorado em Ciências da Educação*, apresentada na Universidade do Minho
- Silva, T. S. & Giraldi, J. M. E (2010). Influência das dimensões da imagem de loja varejista na satisfação do cliente: um estudo em uma loja de calçados. *Brazilian Business Review – BBR*. Vitória.
- Smith, AK, Bolton, RN e Wagner, J. (1999). Um modelo de satisfação do cliente com encontros de serviço envolvendo falha e recuperação. *Jornal de pesquisa de marketing*, 36(3), 356-372.
- Smith, A. (2013), "The Value Co-Destruction Process: A customer resource perspective." *European Journal of Marketing*, 47(11/12), 1889-1909.
- Soper, D. S. (2018). *Sobel Test Calculator for the Significance of Mediation* [Software].
- Sperandio Milan, G., & Trez, G. (2005). Pesquisa de Satisfação: Um modelo para planos de saúde. *RAE-eletrônica*, 4(2), 1-22.
- Souza, C. C. M.; Silva, D.; Moretti, S. L. A.; Garcia, M. N. (2014). Construção e Validação de Escala de Qualidade de Ensino e Serviços: Um estudo com Alunos de Cursos de Graduação em Administração de Empresas. *REGE. Revista de Gestão USP*, 21, 65-82.
- Souza Neto, S. P., Dias, T. R. F. V., Boas, A. A. V., Brito, A. G., & Leite, G. D. S. M. (2010). Fatores de Qualidade: Pontos positivos do emprego da tecnologia EAD no curso de administração do consórcio CEDERJ–UFRRJ. In *Congresso Internacional Abed de Educação a Distância* (Vol. 16).
- Souza Patto, M. H. (2013). O Ensino a Distância e a Falência da Educação. *Educação e Pesquisa*, 39(2), 303-318.
- Stanzani, G. C. D. S. (2015). *Antecedentes e impactos da satisfação: o caso do Campus São Sebastião do Instituto Federal de Brasília* (Master's thesis, FEUC).
- Stern, B. B. (2006). What Does Brand Mean? Historical-Analysis Method and Construct Definition. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 34(2), 216–223.

- Strupeit, L., & Palm, A. (2016). Overcoming Barriers to Renewable Energy Diffusion: Business models for customer-sited solar photovoltaics in Japan, Germany and the United States. *Journal of Cleaner Production*, 123, 124-136.
- Swan, K. (2002). Building learning communities in online courses: The importance of interaction. *Education, Communication & Information*, 2(1), 23-49.
- Szymanski, D.M.; Hise, R.T. (2000). E-satisfaction: An initial examination. *Journal of Retailing*, Greenwich, 76(3), 309-322.
- Szymanski, D. M., & Henard, D. H. (2001). Customer satisfaction: A meta-analysis of the empirical evidence. *Journal of the academy of marketing science*, 29(1), 16-35.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th. ed.). Boston: Allyn and Bacon
- Telles, R. (2001). A efetividade da matriz de amarração de Mazzon nas pesquisas em Administração. *Revista de Administração*, 36(4), 64–72.
- Testa, G., Testa, M. G., & Freitas, H. M. R. (2008, outubro/dezembro). Educação à Distância Via Internet em Grandes Empresas Brasileiras. *Revista de Administração de Empresas*, 48(4), 49-63.
- Thistoll, T. & Yates, A. (2016): Improving Course Completions in Distance Education: An institutional case study, *Distance Education*. 37(2), 180-195
- Thorpe, M. (1988) *Evaluating Open and Distance Learning*. Harlow: Longman Vargo, S. L.; Lusch, R. F. Evolving to a New Dominant Logic for Marketing. *Journal of Marketing*, 68, 1-17, 2004.
- Tinto, V. (1975). Dropout From Higher Education: A theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125.
- Tolentino, R. D. S., Gonçalves Filho, C. G. F., Vaz, R. J. V. T. J., & Monteiro, P. R. R. (2013). Avaliação da Qualidade na Educação a Distância sob a Perspectiva do Aluno: Proposição e teste de um modelo usando equações estruturais. *REGE Revista de Gestão*, 20(3), 347-366.
- Torres, L. M. & Brasil, V. S. (2009). Validação de um Modelo de Lealdade do Estudante com Base na Qualidade do Relacionamento. *FACES R. Administração*, 8(3), 119-137.
- Tractenberg, L., Barbastefano, R., & Kubota, L. C. (2004). Avaliação da Qualidade Percebida em Cursos a Distância: O caso do FGV Online. In *XI Congresso Internacional de Educação a Distância* (Vol. 1891).
- Tsiotsou, R. H. (2016). The Social Aspects of Consumption as Predictors of Consumer Loyalty: Online vs offline services. *Journal of Service Management*, 27(2), 91-116.
- Thurmond, V. A., Cambacã, K.; Connors, H. R. (2002). Evaluation of student satisfaction: determining the impact of a web-based environment by controlling for student characteristics. *American Journal of Distance Education*, 16(3), p. 169-189.

Universidade Aberta do Brasil. (2017). Disponível em: <http://uab.capes.gov.br>. Acesso em Acesso em abril, 2017

- Urdan, A. T., & Rodrigues, A. R. (1999). O Modelo do Índice de Satisfação do Cliente Norte-Americano: Um exame inicial no Brasil com equações estruturais. *Revista de Administração Contemporânea*, 3(3), 109-130.
- Vamosi, A. R., Pierce, B. G., & Slotkin, M. H. (2004). Distance Learning in an Accounting Principles Course—Student Satisfaction and Perceptions of Efficacy. *Journal of Education for Business*, 79(6), 360-366.
- Van Rooij, S. W., & Zirkle, K. (2016). Balancing Pedagogy, Student Readiness and Accessibility: A Case Study In Collaborative Online Course Development. *The Internet And Higher Education*, 28, 1-7.
- Vargo, S. L., & Lusch, R. F. (2004). Evolving to a New Dominant Logic for Marketing. *Journal of marketing*, 68(1), 1-17.
- Vargo, S. L. & Lusch, R. F. (2004b). The Four Service Marketing Myths: Remnants of a Goods-Based, Manufacturing Model. *Journal of Service Research*, 6(4), 324-335.
- Vargo, S. L.; Morgan, F. W. (2005). Services in Society and Academic Thought: Na Historical Analysis. *Journal of Macromarketing*, 25(1), 42-53.
- Vargo, S. L.; Lusch, R., F.; Morgan, Fred W. (2006). Historical Perspectives on Service-Dominant Logic. In: Lusch, R., F.; Vargo, S., L. (Editors). *The Service-Dominant Logic of Marketing: Dialog, Debate, and Directions*. New York: M. E. Sharpe, 29-42.
- Vargo, S. L., & Lusch, R. F. (2008). Service-Dominant Logic: Continuing the evolution. *Journal of the Academy of marketing Science*, 36(1), 1-10.
- Vargo, S. L. (2007a). On a Theory of Markets and Marketing: From Positively Normative to Normatively Positive. *Australasian Marketing Journal*, 15(1), 53-60.
- Vargo, S. L. (2007b). Paradigms, Pluralisms, and Peripheries: On the Assessment of the S-D Logic. *Australasian Marketing Journal*, 15(1), 105-108.
- Vargo, S. L., Maglio, P. P., & Akaka, M. A. (2008). On Value and Value Co-Creation: A service systems and service logic perspective. *European management journal*, 26(3), 145-152.
- Vargo, S. L. (2009). Toward a Transcending Conceptualization of Relationship: A Service-dominant logic perspective. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 24(5/6), 373-379.
- Veiga, R. T., MOURA, A. I. D., Gonçalves, C. A., & Barbosa, F. V. (1998). O ensino a distância pela internet: conceito e proposta de avaliação. *XXII Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação*, 22.
- Vieira, F. M. S.; Passos, B. M. A.; Almeida, K. T. L.; Neves, P. T.; Oliveira, R. M. S. R.; Andrade, R. C. R.; Anjos, W. E. E. A. *Diretrizes para o tutor UAB/Unimontes*. Montes Claros: Unimontes, 2008

- Vieira, K. M. et al. (2013). Determinantes da Qualidade dos Cursos de Educação a Distância: uma análise multifatorial. *Estudo & Debate*, Lajeado, v. 20, n. 1.
- Vieira, V. B. H. A. (2017). A cocriação de valor no ambiente universitário: um estudo sobre os efeitos da satisfação, lealdade e confiança. *Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) – Mestrado Profissional da Universidade Estadual do Oeste do Paraná*.
- Vargo, S. L., & Lusch, R. F. (2016). Institutions and Axioms: An extension and update of service-dominant logic. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 44(1), 5-23.
- Volery, T., & Lord, D. (2000). Critical Success Factors in Online Education. *International Journal of Educational Management*, 14(5), 216–223.
- Vygotsky, L.S. (1984) *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. (A. Kozulin, Trans.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afefcho. – 7.^a ed. – São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2008). *Pensamento e linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Nelo – 4^a ed. – São Paulo: Martins Fontes.
- Xanthopoylos, S.P. (2012). A experiência Brasileira em Educação a Distância e o Desafio da Próxima Década. (2012). In: UNESCO, CNE, MEC. Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década. Brasília: 2012. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002189/21896_4POR.pdf. – acesso em 20/02/2017.
- Xu, D., & Jaggars, S.S. (2011). The Effectiveness of Distance Education Across Virginia's Community Colleges: Evidence from introductory college-level math and English courses. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(3), 360-377.
- Xu, D., & Jaggars, SS (2013). O Impacto da Aprendizagem On-Line nos Resultados dos Cursos dos Alunos: Evidências de uma grande comunidade e sistema de faculdades técnicas. *Economics of Education Review*, 37, 46-57.
- Wallin Andreassen, T., & Lindestad, B. (1998). Customer Loyalty and Complex Services: The impact of corporate image on quality, customer satisfaction and loyalty for customers with varying degrees of service expertise. *International Journal of service Industry management*, 9(1), 7-23.
- Walsh, G., & Mitchell, V.-W. (2005). Customer Vulnerable to Perceived Product Similarity Problems: Scale development and identification. *Journal of Macromarketing*, 25(2), 140–152.

- Watzlawick, P.; Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (1993). *Pragmática da Comunicação Humana*. São Paulo: Cultrix.
- Wikström, S. (1996). Value Creation by Company-Consumer Interaction. *Journal of Marketing Management*, 12(5), 359-374.
- Wong, I. A., & Dioko, L. D. A. (2013). Understanding the Mediated Moderating Role of Customer Expectations in the Customer Satisfaction Model: The case of casinos. *Tourism Management*, 36, 188-199.
- Woodruff, R. (1997). Customer Value: The next source for competitive advantage. *Journal of the Academy of Marketing Science*, Greenvale, 25(2), 139-153.
- Wuensch, K. L., Aziz, S., Ozan, E., Kishore, M., & Tabrizi, M. (2006, October). Pedagogical Characteristics of Online and Face-to-Face Classes. In *E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 2422-2429). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Yates, A., Brindley-Richards, W., & Thistoll, T. (2014). Student Engagement in Distance-based Vocational Education. *Journal of Open, Flexible, and Distance Learning*, 18(2), 29-43.
- Yim, C. K., Chan, K. W., & Lam, S. S. K. (2012). Do customers and employees enjoy service participation? Synergistic effects of self-and other-efficacy. *Journal of Marketing*, 76(6), 121–140.
- Yoo, B., Donthu, N., & Lee, S. (2000). An Examination of Selected Marketing Mix Elements and Brand Equity. *Journal of the academy of marketing science*, 28(2), 195-211.
- Yu, Y.-T., & Dean, A. (2001). The Contribution of Emotional Satisfaction to Consumer Loyalty. *International Journal of Service Industry Management*, 12(3), 234–250.
- Zainuddin, N., Dent, K., & Tam, L. (2017). Seek or Destroy? Examining value creation and destruction in behaviour maintenance in social marketing. *Journal of Marketing Management*, 33(5-6), 348-374.
- Zhang, W. Y., & Venkaiah, V. (2000). A Preliminary Study of Current State of State Education Research In India. *Malaysia Journal of distance education*, 2(1), 1-14.
- Zeithaml, V.A.; Berry, L.L.; Parasuraman, A. (1996). The Behavioral Consequences of Service Quality. *Journal of Marketing*, Chicago, 60(2), 31-47.
- Zeithaml, V. A.; Bitner, M. J. (1988). Consumer Perceptions of Price, quality, and value: a means-end model and synthesis of evidence. *Journal of Marketing*, 52(3), 2-22.
- Zins, A. H. (2001). Relative Attitudes and Commitment in Customer Loyalty Models. *International Journal of Service Industry Management*, 12(3), 269–294.

ANEXO A

Dimensão 1- Organização Didática- Pedagógica;

Dimensão 2 - Corpo Docente e Tutorial;

Dimensão3 – Infraestrutura

Dimensão 1- Organização Didática- Pedagógica, compreende

Indicador 1.1 Políticas institucionais no âmbito do curso

INDICADOR 1.2 Objetivos do curso

INDICADOR 1.3 Perfil profissional do egresso

Indicador 1.4 Estrutura curricular

Indicador 1.5 Conteúdos curriculares

Indicador 1.6 Metodologia

Indicador 1.7 Estágio curricular supervisionado

Indicador 1.10 Atividades complementares

Indicador 1.11 Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

Indicador 1.12 Apoio ao discente

Indicador 1.13 Gestão do curso e os processos de avaliação interna e externa

Indicador 1.14 Atividades de tutoria

Indicador 1.15 Conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias às atividades de tutoria

Exclusivo para cursos na modalidade a distância

Indicador 1.16 Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo ensino-aprendizagem

Indicador 1.17 Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) - *Exclusivo para cursos na modalidade a distância*

Indicador 1.18 Material didático

Indicador 1.19 Procedimentos de acompanhamento e de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem

Indicador 1.20 Número de vagas

Dimensão 2 – Corpo Docente e Tutorial

Indicador 2.1 Núcleo Docente Estruturante – NDE

Indicador 2.2 Equipe multidisciplinar - *Exclusivo para cursos na modalidade a distância*

Indicador 2.3 Regime de trabalho do coordenador de curso

Indicador 2.4 Corpo docente: titulação

Indicador 2.5 Regime de trabalho do corpo docente do curso

Indicador 2.6 Experiência profissional do docente (excluída a experiência no exercício da docência superior)

Indicador 2.8 Experiência no exercício da docência superior

Indicador 2.9 Experiência no exercício da docência na educação a distância

Indicador 2.10 Experiência no exercício da tutoria na educação a distância

Indicador 2.11 Atuação do colegiado de curso ou equivalente

Indicador 2.12 Titulação e formação do corpo de tutores do curso

Indicador 2.13 Experiência do corpo de tutores em educação a distância

Indicador 2.14 Interação entre tutores (presenciais – quando for o caso – e a distância), docentes e coordenadores de curso a distância - *Exclusivo para cursos na modalidade a distância*

Indicador 2.15 Produção científica, cultural, artística ou tecnológica

Dimensão 3 – Infraestrutura

Indicador 3.1 Espaço de trabalho para docentes em Tempo Integral

Indicador 3.2 Espaço de trabalho para o coordenador

Indicador 3.3 Sala coletiva de professores

Indicador 3.5 Acesso dos alunos a equipamentos de informática

Indicador 3.6 Bibliografia básica por Unidade Curricular (UC)

Indicador 3.7 Bibliografia complementar por Unidade Curricular (UC)

Indicador 3.9 Laboratórios didáticos de formação específica - *Para cursos a distância, verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos*

Indicador 3.14 Processo de controle de produção ou distribuição de material didático (logística)

Indicador 3.16 Ambientes profissionais vinculados ao curso

APÊNDICE A – Questionário EAD - via Plataforma Google

Pesquisa no Ensino a Distância

* Required

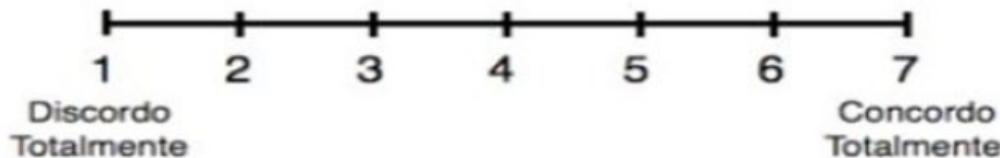
Prezado Colaborador(a)

Este questionário faz parte de minha tese de doutorado em Administração e tem por objetivo pesquisar por meio de um modelo integrativo, a Lealdade dos alunos no Ensino a Distância versus Ensino Presencial. Peço sua colaboração para responder a este questionário com atenção não deixando nenhuma questão em branco. Desde já, agradeço sua colaboração, sua resposta é muito importante.

1. 1 Qual a sua Instituição de Ensino Superior?

Orientações de Respostas

A seguir, avalie cada questão por meio dos números que melhor refletir sua opinião de acordo com a figura abaixo



Desse modo, se você concordar totalmente com determinada questão, assinale o número 7;
 Caso você discorde totalmente de determinada questão, assinale o número 1;
 Se, sua resposta for "indiferente", assinale no número 4,
 Sempre assinalando no número que melhor expressar sua opinião

Quanto as siglas que você encontrará no questionário

As siglas: (IES) refere-se à Instituição de Ensino Superior; (AVA) (Ambiente Virtual de Aprendizagem; TICs (Tecnologias de Informações e Comunicações) e (EAD), Ensino a Distância

As perguntas a seguir, verificam o como você percebe as suas interações na realização do curso EAD. Sua resposta é essencial!

VAMOS INICIAR!

2. Os materiais (apostilas, livros, vídeos, etc) apresentam informações recentes sobre o conhecimento da área.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
MP1	<input type="radio"/>					

3. Os debates via internet, exigidos pelo EAD são mais interessantes em virtude da maior interação entre alunos.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
MP2	<input type="radio"/>					

4. Os recursos TICS utilizados no EAD permitem entender melhor às necessidades das disciplinas

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
MP3	<input type="radio"/>					

5. Depois de começar a fazer um curso EAD passei a ver melhor essa modalidade de forma muito positiva.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
MP4	<input type="radio"/>					

6. O EAD é a modalidade ideal, pois permite que o aluno aprenda no seu próprio ritmo.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
MP5	<input type="radio"/>					

7. No início do curso, os critérios para composição das notas foram muito bem apresentados.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
AC1	<input type="radio"/>					

8. No início do curso, o processo de avaliação foi claramente apresentado.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
AC2	<input type="radio"/>					

9. No início do curso, os objetivos do curso foram claramente definidos.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
AC3	<input type="radio"/>					

10. No inicio do curso, os critérios de avaliação são claramente apresentados.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
AC4						
<input type="radio"/>						

11. No inicio, o tutor/professor forneceu claramente as instruções dos objetivos do curso.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
AC5						
<input type="radio"/>						

12. A execução de minhas tarefas feita em casa (exercícios, trabalhos etc.) melhoram muito a minha aprendizagem.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
DP1						
<input type="radio"/>						

13. O curso sempre incentiva o pensamento criativo

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
DP2						
<input type="radio"/>						

14. Tenho certeza que desenvolvi habilidades participando deste curso.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
DP3						
<input type="radio"/>						

15. O tutor/professor sempre incentiva os estudantes a analisarem diferentes visões sobre o tema da aula.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
DP4						
<input type="radio"/>						

16. Eu relaciono meu trabalho ao trabalho de outros estudantes.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
IS1						
<input type="radio"/>						

17. Eu compartilho informações com outros estudantes.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
IS2						
<input type="radio"/>						

18. Eu discuto minhas idéias com outros estudantes.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
IS3						
<input type="radio"/>						

19. Eu colaboro com outros alunos da turma.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
IS4	<input type="radio"/>					

20. O trabalho em grupo faz parte das minhas atividades.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
IS5	<input type="radio"/>					

21. Trabalhar em grupos tem um efeito positivo no valor da minha educação

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
IS6	<input type="radio"/>					

22. Atividades sociais na minha universidade tornam meus estudos mais interessantes

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
IS7	<input type="radio"/>					

23. A interface do AVA facilita às informações e melhora o meu desempenho.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
AV1	<input type="radio"/>					

24. A quantidade de informações disponibilizadas no AVA facilita meu aprendizado.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
AV2	<input type="radio"/>					

25. O aprendizado no AVA tem melhorado meu rendimento no trabalho.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
AV3	<input type="radio"/>					

26. O AVA adotado no Curso são de fácil utilização.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
AV4	<input type="radio"/>					

27. O tutor/professor responde de forma construtiva minhas perguntas.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
TP1	<input type="radio"/>					

28. O tutor/professor é muito interessado em me ajudar.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
TP2						
<input type="radio"/>						

29. O tutor/professor forneceu oportunidades adicionais para me atender, fora das sessões online (discussão individual e feedback, redes sociais etc.).

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
TP3						
<input type="radio"/>						

30. O tutor/professor forneceu feedback rapidamente para as minhas questões/dúvidas.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
TP4						
<input type="radio"/>						

31. O tutor/professor sempre incentiva os estudantes a fazerem perguntas sobre os conteúdos das aulas.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
TP5						
<input type="radio"/>						

32. Há muitas opções ou caminhos para interagir com o tutor/professor (e-mail, telefone, redes sociais, plantão de dúvidas, etc.).

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
TP6						
<input type="radio"/>						

33. Reconheço que há elevada qualidade na interação com o tutor/professor.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
TP7						
<input type="radio"/>						

34. É sempre possível tirar dúvidas com o tutor/professor.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
TP8						
<input type="radio"/>						

35. O tutor/professor de cada disciplina sempre apresenta claramente as instruções para acompanhar as aulas.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
TP9						
<input type="radio"/>						

36. O tutor/professor é muito eficaz em orientar a minha aprendizagem.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
TP10						
<input type="radio"/>						

37. As tecnologias de Informação e Comunicação utilizadas no curso são fáceis de usar.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
TI1						
<input type="radio"/>						

38. As tecnologias de Informação e Comunicação oferecem funções úteis ao meu aprendizado.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
TI2						
<input type="radio"/>						

39. As tecnologias de Informação e Comunicação facilitam a realização das tarefas.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
TI3						
<input type="radio"/>						

40. As Ferramentas (Chats, internet, telefone, etc), disponíveis cumprem com seus propósitos

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
TI4						
<input type="radio"/>						

41. As vídeo-aulas são bem elaboradas.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
EC1						
<input type="radio"/>						

42. As vídeo aulas são dinâmicas.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
EC2						
<input type="radio"/>						

43. Os materiais (textos, apostilas, etc) são muito bem elaborados

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
EC3						
<input type="radio"/>						

44. As palestras do instrutor e o material do curso incluíram desenvolvimentos recentes em pesquisa e prática

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
EC4						
<input type="radio"/>						

45. As avaliações (provas, trabalhos e exercícios) são muito bem elaborados.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
EC5	<input type="radio"/>					

46. A secretaria tem conhecimento suficiente para atender as solicitações dos alunos.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
EC6	<input type="radio"/>					

47. Houve uma excelente orientação quanto às habilidades necessárias para realizar o curso.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
SE1	<input type="radio"/>					

48. Houve uma excelente orientação quanto às exigências tecnológicas necessárias para acessar as aulas.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
SE2	<input type="radio"/>					

49. Houve uma excelente orientação quanto às tecnologias usadas no curso.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
SE3	<input type="radio"/>					

50. Recebi informações suficientes sobre os pré-requisitos para as aulas.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
SE4	<input type="radio"/>					

51. Há sempre possibilidade do uso de laboratórios ou espaços presenciais na IES/polo.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
SE5	<input type="radio"/>					

52. O sistema tem uma excelente orientação para as dúvidas mais frequentes (FAQ)

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
SE6	<input type="radio"/>					

53. Houve uma excelente orientação sobre o comprometimento necessário para ter sucesso no curso a distância (EAD).

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
SE7	<input type="radio"/>					

54. Há informações claras sobre como se deve assistir as vídeo-aulas.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
SE8	<input type="radio"/>					

55. O suporte técnico sempre dá assistência quando necessário

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
SE9	<input type="radio"/>					

56. Há informações suficientes sobre os livros, apostilas e materiais requeridos.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
SE10	<input type="radio"/>					

Obrigado por suas respostas. Vamos seguir para a segunda e última seção!

Agora, será verificado o quanto de valor pode ser cocriado durante a realização de seu curso EAD.

57. Os resultados da minha aprendizagem são controlados por mim e pelo tutor/professor.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
CV1	<input type="radio"/>					

58. Os meus tutores/professores são abertos a novas idéias e aos pontos de vista de outros alunos.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
CV2	<input type="radio"/>					

59. Confio em mim e no tutor/professor para desenvolvermos o processo de aprendizagem com sucesso.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
CV3	<input type="radio"/>					

60. Eu e o tutor/professor temos responsabilidade para o sucesso do processo de aprendizagem.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
CV4	<input type="radio"/>					

61. O tutor/professor é considerado um facilitador na educação, mas não o único responsável pela aprendizagem

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
CV5	<input type="radio"/>					

62. Sinto que eu e o tutor/professor trabalhamos igualmente para obtermos uma aprendizagem bem-sucedida.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
CV6	<input type="radio"/>					

63. Eu me beneficio dos comentários (feedback) dos tutores/professores para melhorar meu aprendizado.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
CV7	<input type="radio"/>					

64. Os meus tutores/professores me encorajam para que eu expresse minha opinião.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
CV8	<input type="radio"/>					

65. As minhas notas não são dadas, são obtidas.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
CV9	<input type="radio"/>					

66. A IES interage com seus alunos a fim de melhor atendê-los.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
CV10	<input type="radio"/>					

67. A IES interage com seus alunos para projetar ofertas (cursos) que atendam às suas necessidades.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
CV11	<input type="radio"/>					

68. A IES estimula o envolvimento dos alunos no desenvolvimento de soluções (serviços)para as suas necessidades.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
CV12	<input type="radio"/>					

**Obrigado por suas respostas! Já estamos quase terminando.
As próximas 7 (sete) perguntas, buscam verificar a sua**

satisfação para com o curso EAD.

69. Eu gosto de estudar por distância

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
SA1						
<input type="radio"/>						

70. A educação a distância é estimulante.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
SA2						
<input type="radio"/>						

71. Eu prefiro educação a distância.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
SA3						
<input type="radio"/>						

72. A educação a distância é emocionante.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
SA4						
<input type="radio"/>						

73. A educação a distância vale o meu tempo.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
SA5						
<input type="radio"/>						

74. O curso atende minhas expectativas.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
SA6						
<input type="radio"/>						

75. Estou satisfeito com minha decisão de estudar a distância.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
SA7						
<input type="radio"/>						

Olá, as 3 (três) perguntas a seguir, buscam verificar, de maneira geral, o Valor Percebido na realização de seu curso EAD.

76. Globalmente, considero que ser aluno nesta IES, vale a energia que gasto.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
VP1	<input type="radio"/>					

77. Globalmente, para ser aluno nesta IES vale a pena os sacrifícios que faço.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
VP2	<input type="radio"/>					

78. Globalmente, acho que nesta IES vale a pena o tempo e dinheiro que gasto.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
VP3	<input type="radio"/>					

Olá, já estamos terminando! Obrigado por suas respostas. As próximas 4 (quatro) perguntas, buscam verificar, a Imagem da Marca da IES em que você realiza seu curso EAD.

79. Sempre tive uma boa impressão da Instituição de Ensino Superior.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
IM1	<input type="radio"/>					

80. Esta Instituição de Ensino Superior possui uma boa imagem na mente dos alunos.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
IM2	<input type="radio"/>					

81. Esta Instituição de Ensino Superior serve de exemplo em educação a distância no Brasil.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
IM3	<input type="radio"/>					

82. Esta Instituição de Ensino Superior é confiável.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
IM4	<input type="radio"/>					

As próximas 5 (cinco) perguntas, buscam analisar o nível de lealdade desenvolvido para com a sua IES. Estamos chegando ao fim!

83. Tenho certeza que vou continuar o curso até eu me formar.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
LE1	<input type="radio"/>					

84. Sempre menciono para outras pessoas os aspectos positivos da minha IES.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
LE2	<input type="radio"/>					

85. Quando parentes ou amigos me perguntam sobre cursos na modalidade EAD eu recomendo a minha Instituição de Ensino Superior – IES.

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
LE3	<input type="radio"/>					

86. Considero como primeira opção a minha IES caso fosse fazer outro curso

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
LE4	<input type="radio"/>					

87. Qual a possibilidade de você considerar a sua IES para a realização de outros cursos como pós-graduação e extensão?

Mark only one oval per row.

1	2	3	4	5	6	7
LE5	<input type="radio"/>					

88. 3 - Você pensou em mudar de IES durante a realização de seu curso? *

Mark only one oval per row.

Sim	Não	
CM	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

As questões a seguir referem-se a questões sócio-econômicas e são fundamentais ao complemento dessa pesquisa.

89. 4 - Quanto a sua escolaridade *

Mark only one oval per row.

É a sua primeira graduação	É a sua segunda graduação ou mais	
responda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

90. 5 - Qual é o seu Gênero: *

Mark only one oval.

<input type="radio"/>	Masculino
<input type="radio"/>	Feminino

91. 6 - Qual é a sua Faixa de idade *

Mark only one oval.

- até 25 anos
 - de 25 à 35 anos
 - de 35 à 45 anos
 - acima de 45 anos

92. 7 - Estado Civil *

Mark only one oval.

- Solteiro(a)
 - Casado(a)/união estável
 - Separado (a) / Divorciado (a)
 - viúvo(a)

93. 8 - Qual é a sua renda mensal familiar? *

Mark only one oval.

- até 1 salário mínimo (R\$954,00)
 - De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 954,01 até R\$ 2.862,00)
 - De 3 a 6 salários mínimos (de R\$2.862,01 até R\$ 5.724,00)
 - De 6 a 9 salários mínimos (de R\$5.724,01 até R\$ 8.586,00)
 - De 9 a 12 salários mínimos (de R\$8.586,01 até R\$ 11.448,00)
 - De 12 a 15 salários mínimos (de R\$11.448,01 até R\$ 14.310,00)
 - acima de 15 salários mínimos (mais de R\$14.310,01)

94. Agradeço imensamente sua contribuição, pois é valiosa para compreensão e desenvolvimento de curso EAD. Desejo sucesso na realização de seu curso e em sua carreira profissional. Se desejar receber feedback do resultado final dessa pesquisa, deixe seu nome e email!

Powered by



APÊNDICE B – Questionário Impresso para o EAD

Questionário

Prezado colaborador: este questionário faz parte de minha tese de doutorado em Administração e tem por objetivo pesquisar por meio de um modelo integrativo, a Lealdade dos alunos no Ensino a Distância *versus* Ensino Presencial. Peço sua colaboração para responder a este questionário com atenção não deixando nenhuma questão em branco. Desde já, agradeço sua colaboração, sua resposta é muito importante.

1- Qual a Instituição de Ensino Superior _____.

2 - A seguir, avalie cada questão a seguir por meio dos números que melhor refletir a sua opinião, conforme quadro abaixo:

Discordo Totalmente 1	Discordo Moderadamente 2	Discordo Ligeiramente 3	Indiferente 4	Concordo Ligeiramente 5	Concordo Moderadamente 6	Concordo Totalmente 7
--------------------------	-----------------------------	----------------------------	------------------	----------------------------	-----------------------------	--------------------------

Desse modo, se você concordar totalmente com determinada questão, coloque um “x” no número 7; caso você discorde totalmente de determinada questão, coloque um “x” no número 1; sempre, indicando com um “x” o número que melhor expressar sua opinião.

As siglas: (IES) refere-se à Instituição de Ensino Superior; (AVA) (Ambiente Virtual de Aprendizagem; TICs (Tecnologias de Informações e Comunicações) e (EAD), Ensino a Distância

Itens	Discordo Totalmente		Concordo Totalmente				
	1	2	3	4	5	6	7
(MP1) Os materiais (apostilas, livros, vídeos, etc) apresentam informações recentes sobre o conhecimento da área.							
(MP2) Os debates via internet, exigidos pelo EAD são mais interessantes em virtude da maior interação entre alunos.							
(MP3) Os recursos TICS utilizados no EAD permitem entender melhor às necessidades das disciplinas							
(MP4) Depois de começar a fazer um curso EAD passei a ver melhor essa modalidade de forma muito positiva.							
(MP5) O EAD é a modalidade ideal, pois permite que o aluno aprenda no seu próprio ritmo.							
(AC1) No início do curso, os critérios para composição das notas foram muito bem apresentados.							
(AC2) No início do curso, o processo de avaliação foi claramente apresentado.							
(AC3) No inicio do curso, os objetivos do curso foram claramente definidos.							
(AC4) No inicio do curso, os critérios de avaliação são claramente apresentados.							
(AC5) No inicio, o tutor/professor forneceu claramente as instruções dos objetivos do curso.							
(DP1) A execução de minhas tarefas feita em casa (exercícios, trabalhos etc.) melhoram muito a minha aprendizagem.							
(DP2) O curso sempre incentiva o pensamento criativo.							
(DP3) Tenho certeza que desenvolvi habilidades participando deste curso.							
(DP4) O tutor/professor sempre incentiva os estudantes a analisarem diferentes visões sobre o tema da aula.							
(IS1) Eu relaciono meu trabalho ao trabalho de outros estudantes.							
(IS2) Eu compartilho informações com outros estudantes.							
(IS3) Eu discuto minhas idéias com outros estudantes.							
(IS4) Eu colaboro com outros alunos da turma.							
(IS5) O trabalho em grupo faz parte das minhas atividades.							
(IS6) Trabalhar em grupos tem um efeito positivo no valor da minha educação.							
(IS7) Atividades sociais na minha universidade tornam meus estudos mais interessantes.							
(AV1) A interface do AVA facilita às informações e melhora o meu desempenho.							
(AV2) A quantidade de informações disponibilizadas no AVA facilita meu aprendizado.							
(AV3) O aprendizado no AVA tem melhorado meu rendimento no trabalho.							
(AV4) O AVA adotado no Curso são de fácil utilização.							

Itens	Discreto			Concordo			
	Totalmente	Não	Não Concordo	Totalmente	Não	Não Concordo	
	1	2	3	4	5	6	7
(SA1) Eu gosto de estudar por distância.							
(SA2) A educação a distância é estimulante.							
(SA3) Eu prefiro educação a distância.							
(SA4) A educação a distância é emocionante.							
(SA5) A educação a distância vale o meu tempo.							
(SA6) O curso atende minhas expectativas.							
(SA7) Estou satisfeito com minha decisão de estudar a distância.							
(VP1) Globalmente, considero que ser aluno nesta IES, vale a energia que gasto.							
(VP2) Globalmente, para ser aluno nesta IES vale a pena os sacrifícios que faço.							
(VP3) Globalmente, acho que nesta IES vale a pena o tempo e dinheiro que gasto.							
(IM1) Sempre tive uma boa impressão da Instituição de Ensino Superior.							
(IM2) Esta Instituição de Ensino Superior possui uma boa imagem na mente dos alunos.							
(IM3) Esta Instituição de Ensino Superior serve de exemplo em educação a distância no Brasil.							
(IM4) Esta Instituição de Ensino Superior é confiável.							
(LE1) Tenho certeza que vou continuar o curso até eu me formar.							
(LE2) Sempre menciono para outras pessoas os aspectos positivos da minha IES.							
(LE3) Quando parentes ou amigos me perguntam sobre cursos na modalidade EAD eu recomendo a minha Instituição de Ensino Superior – IES.							
(LE4) Considero como primeira opção a minha IES caso fosse fazer outro curso.							
(LE5) Qual a possibilidade de você considerar a sua IES para a realização de outros cursos como pós-graduação e extensão?							
(CM1) A troca de IES, pode comprometer na minha aprendizagem.							
(CM2) Pensar em trocar de IES, envolve tempo e esforço a qual não estou disposto.							
(CM3) Trocar de IES, pode acarretar custos financeiros indesejados.							
(CM4) Antes de trocar de IES, certamente pensaria no relacionamento desenvolvido com a IES.							
(CM5) Antes de trocar de IES, certamente pensaria no relacionamento que tenho com colegas de turma, professores e funcionários.							

3 - Você pensou em mudar de IES durante a realização de seu curso?

() sim () não

4 - Quanto a sua Escolaridade:

() É a sua primeira graduação () É a sua segunda graduação ou mais

5 - Qual é o seu Gênero:

() Masculino () Feminino

6 - Qual é a sua Idade

() menos de 25 anos () 25 a 35 anos () 35 a 45 anos () acima de 45 anos

7 - Qual é o seu Estado Civil

() solteiro(a) () casado(a)/união estável () divorciado(a)/separado () viúvo(a)

8 - Qual é a sua renda mensal familiar

- () Até 1 salário mínimo (até R\$ 954,00)
- () De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 954,01 até R\$ 2.862,00)
- () De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.862,01 até R\$ 5.724,00)
- () De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 5.724,01 até R\$ 8.586,00)
- () De 9 a 12 salários mínimos (de R\$ 8.586,01 até R\$ 11.448,00)
- () De 12 a 15 salários mínimos (de R\$ 11.448,01 até R\$ 14.310,00)
- () Mais de 15 salários mínimos (mais de R\$ 14.310,01)

APÊNDICE C – Email informativo

(Texto enviado pelo coordenador de EAD para os alunos)

Prezados Alunos (a)

Estamos apoioando com a coleta de dados para uma pesquisa de doutorando no Ensino a Distância. Os resultados podem benéficos ao aprimoramento de oferta de ensino.

A participação é livre.

A seguir, segue informação de dados do pesquisador.

Prezado aluno(a)

Meu nome é Carlos Alberto Xavier do Nascimento e venho até você, solicitar de sua colaboração na realização de pesquisa científica de doutorado no Ensino a Distância, com o tema “Efeitos da Lealdade da Interação entre os atores no Ensino a Distância: Desenvolvimento de um Modelo Integrativo”, de doutorado.

EFEITOS NA LEALDADE DA INTERAÇÃO ENTRE OS ATORES NO ENSINO A DISTÂNCIA: DESENVOLVIMENTO DE UM MODELO INTEGRATIVO

Sua participação não é obrigatória.

É uma pesquisa anônima, e bastará apenas mencionar no início, qual sua instituição de ensino. No texto há explicação sobre o preenchimento do questionário.

Sua resposta, é de extrema relevância para que possamos, conhecer e interpretar como ocorre o ensino a distância (EAD).

Leia o questionário e por gentileza, não deixe nenhuma resposta sem ser assinalada. (a pesquisa leva entre 10 a 15 minutos apenas)

Dados do pesquisador:

Carlos Alberto Xavier do Nascimento, telefone: (62) 99222-3038

Email: carlosnascimento@ufg.br

Professor na Universidade Federal de Goiás

Doutorando em Administração pela Universidade Nove de Julho – telefone (11) 3823 - 9124

Agradeço sua atenção

Você poderá entrar em contato em este pesquisador, pelo email aqui indicado, pelo telefone ou ainda, pelo próprio formulário eletrônico.

segue o link do questionário a ser respondido (copie e cole o link em seu navegador), ou, pode clicar diretamente e ser direcionado.

APÊNDICE D – Questionário Impresso para o Ensino Presencial

Questionário Questionário

Prezado colaborador: este questionário faz parte de minha tese de doutorado em Administração e tem por objetivo pesquisar por meio de um modelo integrativo, a Lealdade dos alunos no Ensino a Distância x Ensino Presencial. Peço sua colaboração para responder a este questionário com atenção não deixando nenhuma questão em branco. Desde já, agradeço sua colaboração, sua resposta é muito importante.

1- Qual a sua Instituição de Ensino Superior _____.

2- Avalie cada questão a seguir por meio dos números que melhor refletir a sua opinião, conforme quadro abaixo:

Discordo Totalmente 1	Discordo Moderadamente 2	Discordo Ligeiramente 3	Indiferente 4	Concordo Ligeiramente 5	Concordo Moderadamente 6	Concordo Totalmente 7
--------------------------	-----------------------------	----------------------------	------------------	----------------------------	-----------------------------	--------------------------

Desse modo, se você concordar totalmente com determinada questão, coloque um “x” no número 7; caso você discorde totalmente de determinada questão, coloque um “x” no número 1; sempre, indicando com um “x” o número que melhor expressar sua opinião.

As siglas: (IES) refere-se à Instituição de Ensino Superior; (AVA) (Ambiente Virtual de Aprendizagem; TICs (Tecnologias de Informações e Comunicações) e (EAD), Ensino a Distância

Itens	Concordo Totalmente						
	1	2	3	4	5	6	7
(MP1) Os materiais (apostilas, livros, vídeos, etc) apresentam informações recentes sobre o conhecimento da área.							
(MP2) Os debates exigidos pelo curso são mais interessantes em virtude da maior interação entre alunos.							
(MP3) Os recursos de TICs utilizados no curso permitem entender melhor às necessidades das disciplinas.							
(MP4) Depois de começar a fazer um curso presencial passei a ver melhor essa modalidade de forma muito positiva.							
(MP5) O ensino presencial é a modalidade ideal, pois permite que o aluno aprenda no seu próprio ritmo.							
(AC1) No início do curso, os critérios para composição das notas foram muito bem apresentados.							
(AC2) No inicio do curso, o processo de avaliação foi claramente apresentado.							
(AC3) No inicio do curso, os objetivos do curso foram claramente definidos.							
(AC4) No inicio do curso, os critérios de avaliação são claramente apresentados.							
(AC5) No inicio, o professor forneceu claramente as instruções dos objetivos do curso.							
(DP1) A execução de minhas tarefas feita em casa (exercícios, trabalhos etc.) melhoram muito a minha aprendizagem.							
(DP2) O curso sempre incentiva o pensamento criativo.							
(DP3) Tenho certeza que desenvolvi habilidades participando deste curso.							
(DP4) O professor incentiva os estudantes a analisarem diferentes visões sobre o tema da aula.							
(IS1) Eu relaciono meu trabalho ao trabalho de outros estudantes.							
(IS2) Eu compartilho informações com outros estudantes.							
(IS3) Eu discuto minhas idéias com outros estudantes.							
(IS4) Eu colaboro com outros alunos da turma.							
(IS5) O trabalho em grupo faz parte das minhas atividades.							
(IS6) Trabalhar em grupos tem um efeito positivo no valor da minha educação.							
(IS7) Atividades sociais na minha universidade tornam meus estudos mais interessantes.							
(AV1) A interface do AVA, facilita às informações e melhora o meu desempenho.							
(AV2) A quantidade de informações disponibilizadas no AVA facilita meu aprendizado.							
(AV3) O aprendizado no AVA tem melhorado meu rendimento nos trabalhos realizados.							
(AV4) O AVA adotado no curso é de fácil utilização.							

Itens	Discrepo Totalmente			Concordo Totalmente			
	1	2	3	4	5	6	7
(SA1) Eu gosto de estudar presencialmente.							
(SA2) O Ensino presencial é mais estimulante que o ensino a distância.							
(SA3) Eu prefiro educação presencial.							
(SA4) O ensino presencial é emocionante.							
(SA5) A educação presencial vale o meu tempo e esforço.							
(SA6) O curso atende minhas expectativas.							
(SA7) Estou satisfeito com minha decisão de estudar presencialmente.							
(VP1) Globalmente, considero que ser aluno nesta IES, vale a energia que gasto.							
(VP2) Globalmente, para ser aluno nesta IES vale a pena os sacrifícios que faço.							
(VP3) Globalmente, acho que nesta IES vale a pena o tempo e dinheiro que tenho de gastar.							
(IM1) Sempre tive uma boa impressão desta Instituição de Ensino.							
(IM2) Esta Instituição de Ensino Superior possui uma boa imagem na mente dos alunos.							
(IM3) Esta Instituição de Ensino Superior serve de exemplo em educação presencial.							
(IM4) A Instituição de Ensino Superior é confiável.							
(LE1) Tenho certeza que vou continuar o curso até eu me formar.							
(LE2) Sempre menciono para outras pessoas os aspectos positivos da minha IES.							
(LE3) Quando parentes ou amigos me perguntam sobre cursos eu recomendo a IES.							
(LE4) Considero como primeira opção a minha Instituição de Ensino caso fosse fazer outro curso.							
(LE5) Qual a possibilidade de você considerar a sua Instituição de Ensino para a realização de outros cursos como Pós-Graduação e Extensão?							
(CM1) A troca de IES, pode comprometer na minha aprendizagem.							
(CM2) Pensar em trocar de IES, envolve tempo e esforço a qual não estou disposto.							
(CM3) Trocar de IES, pode acarretar custos financeiros indesejados.							
(CM4) Antes de trocar de IES, certamente pensaria no relacionamento desenvolvido com a IES.							
(CM5) Antes de trocar de IES, certamente pensaria no relacionamento que tenho com colegas de turma, professores e funcionários.							

3 - Você pensou em mudar de IES durante a realização de seu curso?

() sim () não

4 - Quanto a sua Escolaridade:

() É a sua primeira graduação () É a sua segunda graduação ou mais

5 - Qual é o seu Gênero:

() Masculino () Feminino

6 - Qual é a sua Idade

() menos de 25 anos () 25 a 35 anos () 35 a 45 anos () acima de 45 anos

7 - Qual é o seu Estado civil

() solteiro(a) () casado(a)/união estável () divorciado(a)/separado(a) () viúvo(a)

8 - Qual a sua renda mensal familiar

- () Até 1 salário mínimo (até R\$ 954,00)
- () De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 954,01 até R\$ 2.862,00)
- () De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.862,01 até R\$ 5.724,00)
- () De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 5.724,01 até R\$ 8.586,00)
- () De 9 a 12 salários mínimos (de R\$ 8.586,01 até R\$ 11.448,00)
- () De 12 a 15 salários mínimos (de R\$ 11.448,01 até R\$ 14.310,00)
- () Mais de 15 salários mínimos (mais de R\$ 14.310,01)

APÊNDICE E - Resultados do teste de normalidade - EAD

Tabela F.1. – Resultados do teste de normalidade univariada de Kolmogorov-Smirnov (KS) na amostra do EAD

		[MP1]	[MP2]	[MP3]	[MP4]	[MP5]	[AC1]	[AC2]	[AC3]	[AC4]	[AC5]	[DP1]
N		682	682	682	682	682	682	682	682	682	682	682
Normal Parameters ^{a,b}	Média	5,30	4,10	4,80	5,35	5,02	5,19	5,22	5,27	5,25	4,96	5,37
	Desvio padrão	1,331	1,697	1,455	1,671	1,626	1,652	1,644	1,491	1,574	1,649	1,473
Most Extreme Differences	Absoluto	,211	,161	,193	,220	,167	,199	,202	,207	,211	,174	,235
	Positive	,123	,095	,106	,162	,112	,137	,139	,124	,133	,109	,135
	Negative	-,211	-,161	-,193	-,220	-,167	-,199	-,202	-,207	-,211	-,174	-,235
Kolmogorov-Smirnov Z		5,520	4,204	5,043	5,741	4,354	5,196	5,279	5,415	5,514	4,549	6,136
Sig. Assint. (2 caudas)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Continua...

...continuação

		[DP2]	[DP3]	[DP4]	[IS1]	[IS2]	[IS3]	[IS4]	[IS5]	[IS6]	[IS7]	[AV1]
N		682	682	682	682	682	682	682	682	682	682	682
Normal Parameters ^{a,b}	Média	4,91	5,45	4,81	4,10	3,97	3,83	3,88	3,43	3,99	4,02	4,83
	Desvio padrão	1,662	1,475	1,632	1,784	1,925	1,848	1,903	2,015	1,955	1,906	1,573
Most Extreme Differences	Absoluto	,174	,227	,176	,157	,158	,139	,153	,176	,131	,167	,181
	Positive	,105	,147	,100	,108	,120	,119	,130	,176	,117	,128	,110
	Negative	-,174	-,227	-,176	-,157	-,158	-,139	-,153	-,114	-,131	-,167	-,181
Kolmogorov-Smirnov Z		4,554	5,921	4,603	4,094	4,137	3,641	3,991	4,595	3,432	4,352	4,718
Sig. Assint. (2 caudas)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Continua...

...continuação

		[AV2]	[AV3]	[AV4]	[TP1]	[TP2]	[TP3]	[TP4]	[TP5]	[TP6]	[TP7]	[TP8]
N		682	682	682	682	682	682	682	682	682	682	682
Normal Parameters ^{a,b}	Média	4,97	4,86	5,28	4,69	4,62	4,26	4,48	4,50	4,69	4,45	4,68
	Desvio padrão	1,504	1,577	1,570	1,580	1,604	1,794	1,699	1,705	1,664	1,651	1,660
Most Extreme Differences	Absoluto	,179	,199	,237	,184	,177	,171	,179	,179	,189	,183	,189
	Positive	,103	,116	,137	,098	,089	,100	,090	,092	,085	,101	,090
	Negative	-,179	-,199	-,237	-,184	-,177	-,171	-,179	-,179	-,189	-,183	-,189
Kolmogorov-Smirnov Z		4,666	5,189	6,197	4,794	4,635	4,456	4,665	4,684	4,942	4,776	4,934
Sig. Assint. (2 caudas)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Continua...

...continuação

		[TP9]	[TP10]	[TI1]	[TI2]	[TI3]	[TI4]	[EC1]	[EC2]	[EC3]	[EC4]	[EC5]
N		682	682	682	682	682	682	682	682	682	682	682
Normal Parameters ^{a,b}	Média	4,71	4,74	5,33	5,22	5,27	4,78	4,58	4,33	4,84	4,68	4,93
	Desvio padrão	1,635	1,575	1,421	1,431	1,472	1,731	1,689	1,730	1,534	1,616	1,524
Most Extreme Differences	Absoluto	,203	,175	,189	,178	,199	,190	,199	,190	,190	,211	,193
	Positive	,097	,093	,120	,107	,120	,100	,091	,093	,108	,119	,109
	Negative	-,203	-,175	-,189	-,178	-,199	-,190	-,199	-,190	-,190	-,211	-,193
Kolmogorov-Smirnov Z		5,305	4,561	4,944	4,635	5,202	4,949	5,184	4,963	4,970	5,523	5,033
Sig. Assint. (2 caudas)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Continua...

...continuação

		[EC6]	[SE1]	[SE2]	[SE3]	[SE4]	[SE5]	[SE6]	[SE7]	[SE8]	[SE9]	[SE10]
N		682	682	682	682	682	682	682	682	682	682	682
Normal Parameters ^{a,b}	Média	4,44	4,49	4,73	4,75	4,65	4,61	4,44	4,89	4,76	4,52	4,87
	Desvio padrão	1,719	1,666	1,661	1,628	1,741	1,739	1,656	1,689	1,791	1,782	1,618
Most Extreme Differences	Absoluto	,193	,164	,178	,187	,177	,162	,183	,170	,186	,193	,189
	Positive	,099	,089	,086	,091	,088	,088	,089	,106	,105	,089	,095
	Negative	-,193	-,164	-,178	-,187	-,177	-,162	-,183	-,170	-,186	-,193	-,189
Kolmogorov-Smirnov Z		5,038	4,282	4,651	4,873	4,619	4,220	4,768	4,431	4,846	5,037	4,926
Sig. Assint. (2 caudas)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Continua...

...continuação

		[CV1]	[CV2]	[CV3]	[CV4]	[CV5]	[CV6]	[CV7]	[CV8]	[CV9]	[CV10]	[CV11]
N		682	682	682	682	682	682	682	682	682	682	682
Normal Parameters ^{a,b}	Média	4,81	4,64	4,92	5,08	5,44	4,61	4,79	4,40	5,50	4,53	4,64
	Desvio padrão	1,628	1,587	1,587	1,565	1,525	1,726	1,703	1,760	1,529	1,790	1,647
Most Extreme Differences	Absoluto	,188	,163	,194	,205	,225	,180	,177	,156	,223	,203	,199
	Positive	,101	,097	,117	,116	,152	,092	,097	,084	,163	,095	,103
	Negative	-,188	-,163	-,194	-,205	-,225	-,180	-,177	-,156	-,223	-,203	-,199
Kolmogorov-Smirnov Z		4,912	4,262	5,057	5,351	5,877	4,692	4,620	4,071	5,826	5,290	5,203
Sig. Assint. (2 caudas)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Continua...

...continuação

		[CV12]	[SA1]	[SA2]	[SA3]	[SA4]	[SA5]	[SA6]	[SA7]	[VP1]	[VP2]	[VP3]
N		682	682	682	682	682	682	682	682	682	682	682
Normal Parameters ^{a,b}	Média	4,55	5,30	4,81	4,69	4,38	5,34	5,13	5,29	5,18	5,20	5,30
	Desvio padrão	1,666	1,627	1,730	1,925	1,948	1,549	1,664	1,677	1,516	1,524	3,061
Most Extreme Differences	Absoluto	,188	,200	,177	,164	,154	,165	,208	,203	,208	,210	,288
	Positive	,097	,147	,103	,115	,096	,142	,131	,154	,114	,119	,288
	Negative	-,188	-,200	-,177	-,164	-,154	-,165	-,208	-,203	-,208	-,210	-,199
Kolmogorov-Smirnov Z		4,907	5,213	4,621	4,271	4,028	4,308	5,421	5,298	5,435	5,491	7,514
Sig. Assint. (2 caudas)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Continua...

...continuação

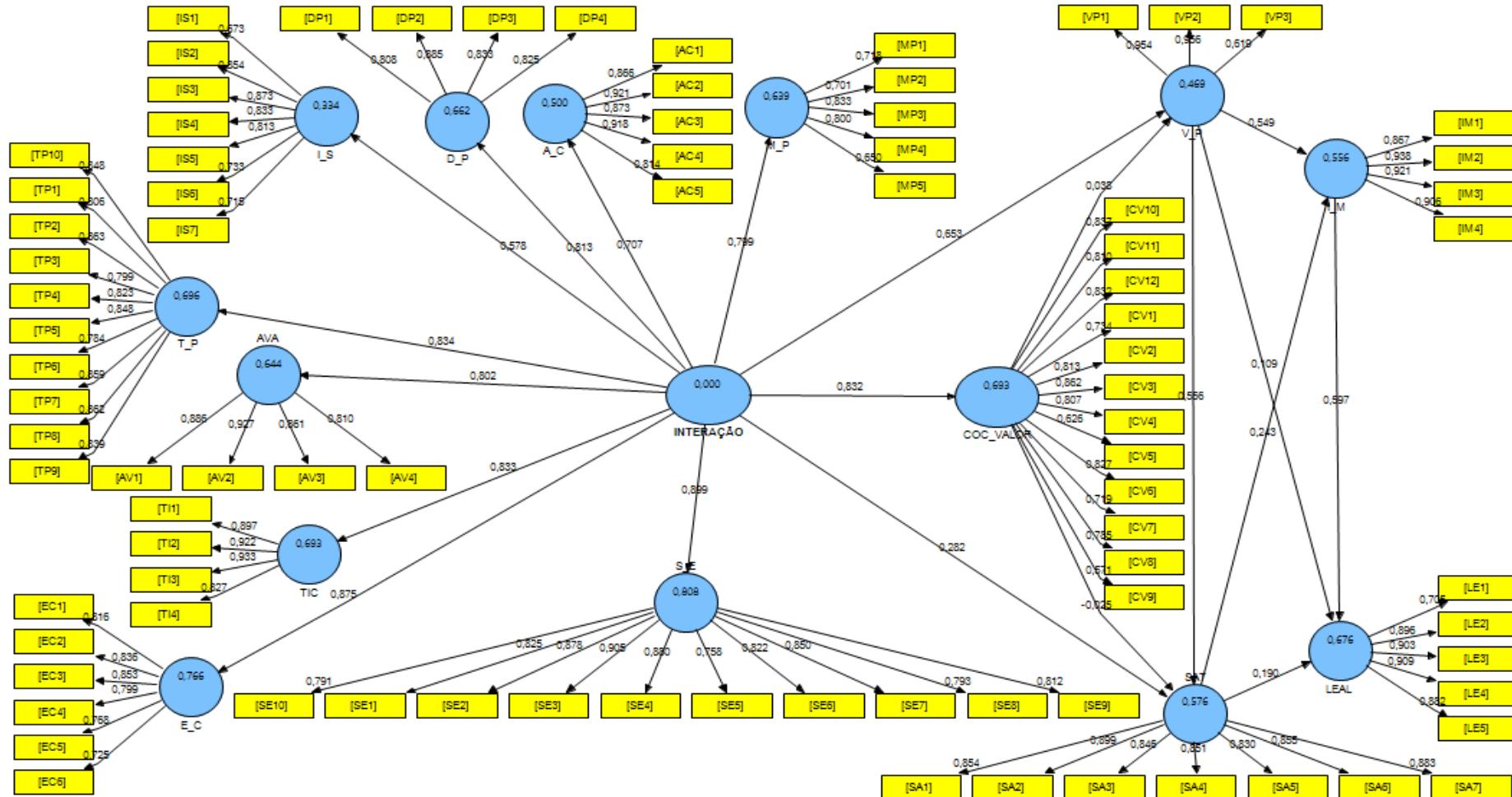
		[IM1]	[IM2]	[IM3]	[IM4]	[LE1]	[LE2]	[LE3]	[LE4]	[LE5]
N		682	682	682	682	682	682	682	682	682
Normal Parameters ^{a,b}	Média	5,19	5,16	5,00	5,34	5,70	5,09	4,97	4,91	4,94
	Desvio padrão	1,513	1,502	1,642	1,520	1,495	1,606	1,622	1,743	1,736
Most Extreme Differences	Absoluto	,194	,205	,191	,211	,222	,167	,155	,161	,175
	Positive	,116	,110	,111	,137	,192	,117	,105	,115	,118
	Negative	-,194	-,205	-,191	-,211	-,222	-,167	-,155	-,161	-,175
Kolmogorov-Smirnov Z		5,072	5,354	4,984	5,505	5,794	4,349	4,049	4,198	4,573
Sig. Assint. (2 caudas)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

a. A distribuição do teste é Normal.

b. Calculado dos dados.

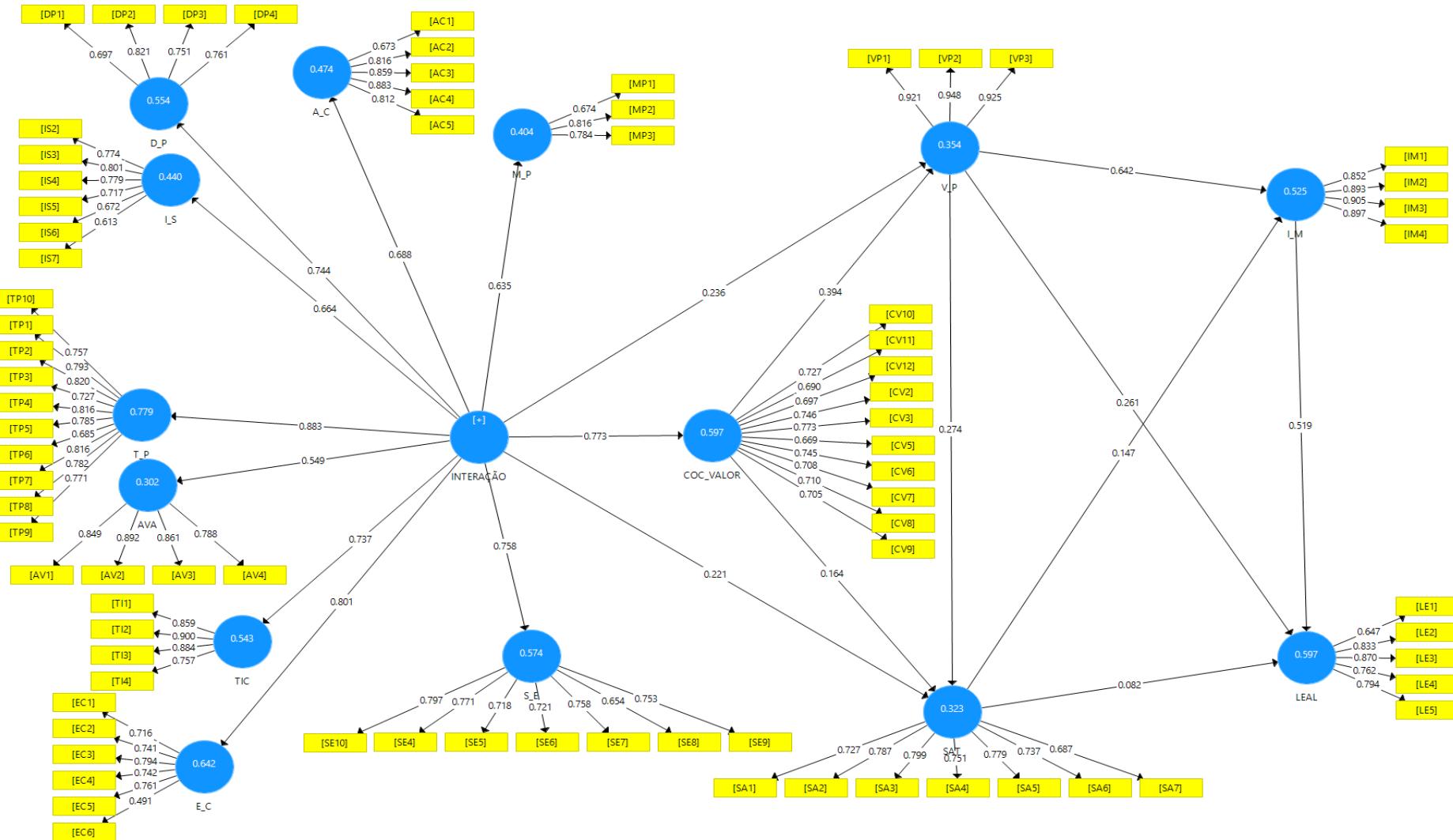
APÊNDICE F - Resultados da primeira rodada da análise das AVEs

Figura F1. Resultados da primeira rodada da análise das AVEs.



APÊNDICE G - Modelo Conceitual do Ensino Presencial Após análise do AVEs

Figura G 1. Modelo Conceitual do Ensino Presencial Após análise do AVEs



APÊNDICE H - Teste de normalidade – Ensino Presencial

Tabela H1. Teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov (KS)- Ensino Presencial

		MP1	MP2	MP3	MP4	MP5	AC1	AC2	AC3	AC4	AC5	DP1
N		707	707	707	707	707	707	707	707	707	707	707
Normal Parameters ^{a,b}	Média	5,25	5,00	4,91	4,99	5,04	4,95	5,37	5,30	5,43	5,36	5,32
	Desvio padrão	1,333	1,599	1,558	1,538	1,568	1,540	1,495	1,396	1,393	1,380	1,571
Most Extreme Differences	Absoluto	,175	,180	,165	,182	,208	,164	,196	,194	,212	,201	,217
	Positive	,126	,106	,097	,096	,105	,095	,138	,112	,130	,118	,143
	Negative	-,175	-,180	-,165	-,182	-,208	-,164	-,196	-,194	-,212	-,201	-,217
Kolmogorov-Smirnov Z		4,658	4,776	4,387	4,844	5,534	4,356	5,213	5,157	5,641	5,347	5,781
Sig. Assint. (2 caudas)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Continua...

...continuação

		DP2	DP3	DP4	IS1	IS2	IS3	IS4	IS5	IS6	IS7	AV1
N		707	707	707	707	707	707	707	707	707	707	707
Normal Parameters ^{a,b}	Média	5,20	5,61	5,36	4,93	5,62	5,46	5,48	5,81	5,45	5,24	4,73
	Desvio padrão	1,525	1,417	1,321	1,514	1,283	1,510	1,353	1,290	1,507	1,487	1,492
Most Extreme Differences	Absoluto	,198	,210	,189	,175	,254	,242	,219	,221	,218	,190	,153
	Positive	,119	,163	,108	,101	,141	,154	,131	,179	,152	,118	,118
	Negative	-,198	-,210	-,189	-,175	-,254	-,242	-,219	-,221	-,218	-,190	-,153
Kolmogorov-Smirnov Z		5,268	5,584	5,015	4,651	6,756	6,424	5,834	5,873	5,792	5,042	4,065
Sig. Assint. (2 caudas)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Continua...

...continuação

		AV2	AV3	AV4	TP1	TP2	TP3	TP4	TP5	TP6	TP7	TP8
N		707	707	707	707	707	707	707	707	707	707	707
Normal Parameters ^{a,b}	Média	4,82	4,62	5,00	5,36	5,37	4,93	5,13	5,45	5,32	5,20	5,46
	Desvio padrão	1,449	1,443	1,475	1,363	1,427	1,620	1,524	1,502	1,504	1,474	1,388
Most Extreme Differences	Absoluto	,147	,162	,160	,184	,204	,155	,196	,197	,191	,194	,185
	Positive	,117	,128	,120	,114	,127	,101	,110	,151	,132	,111	,133
	Negative	-,147	-,162	-,160	-,184	-,204	-,155	-,196	-,197	-,191	-,194	-,185
Kolmogorov-Smirnov Z		3,898	4,297	4,267	4,894	5,416	4,114	5,216	5,229	5,087	5,169	4,932
Sig. Assint. (2 caudas)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Continua...

...continuação

		TP9	TP10	TI1	TI2	TI3	TI4	EC1	EC2	EC3	EC4	EC5
N		707	707	707	707	707	707	707	707	707	707	707
Normal Parameters ^{a,b}	Média	5,15	5,23	5,33	5,36	5,40	5,15	4,46	4,17	4,93	5,11	5,20
	Desvio padrão	1,468	1,338	1,357	1,334	1,422	1,569	1,511	1,560	1,428	1,349	1,460
Most Extreme Differences	Absoluto	,179	,190	,172	,195	,206	,204	,174	,182	,185	,179	,192
	Positive	,104	,111	,113	,109	,130	,119	,174	,156	,111	,121	,109
	Negative	-,179	-,190	-,172	-,195	-,206	-,204	-,169	-,182	-,185	-,179	-,192
Kolmogorov-Smirnov Z		4,764	5,048	4,582	5,187	5,474	5,421	4,636	4,828	4,906	4,753	5,095
Sig. Assint. (2 caudas)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Continua...

...continuação

		EC6	SE1	SE2	SE3	SE4	SE5	SE6	SE7	SE8	SE9	SE10
N		707	707	707	707	707	707	707	707	707	707	707
Normal Parameters ^{a,b}	Média	4,93	4,86	4,80	4,80	4,72	5,04	4,63	5,04	4,40	4,49	5,07
	Desvio padrão	1,592	1,499	1,470	1,575	1,682	1,562	1,494	1,554	1,563	1,619	1,423
Most Extreme Differences	Absoluto	,226	,186	,148	,184	,183	,178	,157	,175	,180	,155	,167
	Positive	,104	,109	,138	,101	,088	,105	,111	,104	,138	,103	,109
	Negative	-,226	-,186	-,148	-,184	-,183	-,178	-,157	-,175	-,180	-,155	-,167
Kolmogorov-Smirnov Z		6,000	4,937	3,945	4,894	4,872	4,724	4,187	4,651	4,788	4,110	4,435
Sig. Assint. (2 caudas)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Continua...

...continuação

		CV1	CV2	CV3	CV4	CV5	CV6	CV7	CV8	CV9	CV10	CV11
N		707	707	707	707	707	707	707	707	707	707	707
Normal Parameters ^{a,b}	Média	5,30	5,06	5,39	5,78	5,88	5,32	5,63	5,24	5,69	5,10	4,88
	Desvio padrão	1,491	1,674	1,506	2,984	1,489	1,533	1,373	1,489	1,451	1,503	1,573
Most Extreme Differences	Absoluto	,192	,190	,211	,340	,263	,200	,185	,187	,222	,187	,170
	Positive	,127	,123	,142	,340	,227	,137	,159	,119	,181	,104	,091
	Negative	-,192	-,190	-,211	-,210	-,263	-,200	-,185	-,187	-,222	-,187	-,170
Kolmogorov-Smirnov Z		5,104	5,063	5,598	9,045	6,984	5,312	4,916	4,977	5,897	4,970	4,524
Sig. Assint. (2 caudas)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Continua...

...continuação

		CV12	SA1	SA2	SA3	SA4	SA5	SA6	SA7	VP1	VP2	VP3
N		707	707	707	707	707	707	707	707	707	707	707
Normal Parameters ^{a,b}	Média	4,83	4,83	4,80	4,68	4,72	4,79	4,78	4,83	5,54	5,52	5,46
	Desvio padrão	1,613	1,523	1,644	1,603	1,569	1,666	1,522	1,583	1,379	1,387	1,445
Most Extreme Differences	Absoluto	,167	,146	,165	,171	,142	,132	,155	,171	,193	,192	,190
	Positive	,090	,113	,165	,171	,142	,132	,141	,171	,145	,143	,142
	Negative	-,167	-,146	-,138	-,122	-,125	-,131	-,155	-,141	-,193	-,192	-,190
Kolmogorov-Smirnov Z		4,441	3,874	4,398	4,551	3,773	3,508	4,129	4,534	5,124	5,101	5,041
Sig. Assint. (2 caudas)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Sig exata (2 extremidades)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Probabilidade de ponto		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Continua...

...continuação

		IM1	IM2	IM3	IM4	LE1	LE2	LE3	LE4	LE5
N		707	707	707	707	707	707	707	707	707
Normal Parameters ^{a,b}	Média	5,59	5,58	5,66	5,75	6,02	5,56	5,49	5,32	5,38
	Desvio padrão	1,435	1,398	1,391	1,381	1,235	1,392	1,432	1,609	1,562
Most Extreme Differences	Absoluto	,199	,225	,222	,228	,273	,188	,193	,195	,174
	Positive	,162	,155	,168	,184	,214	,151	,146	,149	,150
	Negative	-,199	-,225	-,222	-,228	-,273	-,188	-,193	-,195	-,174
Kolmogorov-Smirnov Z		5,287	5,989	5,891	6,073	7,247	5,007	5,131	5,177	4,626
Sig. Assint. (2 caudas)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

a. A distribuição do teste é Normal.

b. Calculado dos dados.