

## **Avaliando um Instrumento da Política Pública: As Repercussões Socioeconômicas na Visão dos Egressos e Coordenadores do curso piloto de Administração**

### **LÍLIAN FERRUGINI**

Universidade Federal de Lavras  
lilianufjf@yahoo.com.br

### **CLEBER CARVALHO DE CASTRO**

UFLA - Universidade Federal de Lavras  
clebercastrouai@gmail.com

### **CINTIA LOOS PINTO**

Universidade Federal de Viçosa  
cintialosp@gmail.com

### **DONIZETI LEANDRO DE SOUZA**

Universidade Federal de Lavras / Instituto Federal do Sul de Minas  
souza.doni@yahoo.com.br

### **RAPHAEL DE MORAIS**

UFLA - Universidade Federal de Lavras  
Raphaelmoraisufla@gmail.com

UFLA/CNPq/CEAD-UFLA

## Ensino e Pesquisa em Administração

### **Avaliando um Instrumento da Política Pública: As Repercussões Socioeconômicas na Visão dos Egressos e Coordenadores do curso piloto de Administração**

#### **Resumo**

O presente artigo buscou identificar quais foram os fatores que levaram os egressos a fazer o curso piloto de Administração a distância da Universidade Aberta do Brasil (UAB), assim como os possíveis benefícios socioeconômicos e dificuldades percebidas por eles e pelos coordenadores do curso. A pesquisa se caracteriza como quali-quantitativa, tendo 332 egressos pesquisados por meio de um *survey* e 6 coordenadores pesquisados a partir de entrevistas semiestruturadas. O fator que mais influenciou os egressos a escolherem o curso foi “flexibilidade da EaD”; os benefícios sociais superaram os benefícios econômicos; as principais dificuldades foram “falta de tempo para realizar as atividades do curso” e “dificuldade em aprender sozinho”. Na visão dos coordenadores, o curso foi um grande desafio, sendo que a partir de muitos esforços e preconceito o curso teve seu êxito, “abrindo as portas” para novos cursos EaD. Conclui-se que o curso piloto foi um importante instrumento de expansão da educação superior em muitas IPES, visto ter sido o primeiro curso de graduação em Administração com tal envergadura ministrado a distância, o qual foi capaz de proporcionar educação superior para pessoas que há muito haviam deixado os bancos escolares.

**Palavras-chave:** Repercussões Socioeconômicas; Universidade Aberta do Brasil; Curso piloto de Administração.

#### **Abstract**

This paper aims to identify what were the factors that led the graduates to do the pilot course distance of the Open University of Brazil (UAB), as well as the possible socioeconomic benefits and difficulties perceived by them and by the course coordinators. The research is characterized as qualitative and quantitative, with 332 graduates surveyed and 6 coordinators surveyed from semi-structured interviews. The factor that most influenced the graduates to choose the course was "flexibility of distance learning"; the social benefits outweighed the economic benefits; The main difficulties were "lack of time to carry out the activities of the course" and "difficulty learning alone." In view of the coordinators, the course was a challenging, and from many efforts and prejudice the course had its success, "opening the doors" to new distance education courses. It was concluded that the pilot course was an important instrument of expansion higher education in many public universities, and it was the first undergraduate degree in Business Administration with such stature taught at a distance, which was capable of providing higher education for people who had long since left the school benches.

**Keywords:** Socioeconomic Impact; Open University of Brazil; Administration Pilot Course.

## **1 INTRODUÇÃO**

O crescimento e desenvolvimento de uma sociedade e de sua respectiva região (cidade, estado, país) estão intrinsecamente ligados com o potencial educacional dos indivíduos, exigindo que os mesmos alcancem patamares educacionais cada vez mais elevados para se inserirem no mundo contemporâneo. Assim a Educação a Distância (EaD) tem sido utilizada como uma ferramenta da política pública brasileira objetivando aumentar a oferta de diversos cursos superiores e, conseqüentemente, aumentar o nível educacional da sociedade, satisfazer as necessidades dos indivíduos e proporcionar benefícios diversos para o desempenho de sua vida acadêmica, suas atividades laborais, sociais e para sua vida econômica.

A partir de 2005, no setor público, a Educação a Distância assumiu proporções consideráveis com a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), o qual se instaurou como um importante instrumento da política pública de expansão da educação superior e ampliação das fronteiras do conhecimento (SEGENREICH, 2003; UAB/CAPES, 2014). Em 2006, com a efetiva regulamentação da UAB e, a partir da abertura de edital público, denominado UAB1, foi instituído o primeiro curso de bacharelado em Administração a distância, (referenciado nesse estudo como curso piloto). No total, 22 Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) distribuídas nas cinco regiões do Brasil ministraram o curso, o qual teve início no segundo semestre de 2006 com data limite para finalização em 2011, variando de acordo com as propostas pedagógicas de cada instituição (MENDONÇA et al., 2011).

A EaD, por ainda ser considerada um processo novo das estratégias da política pública de expansão e democratização do acesso à educação superior, deve ser avaliada no sentido de identificar quais são os benefícios que essa modalidade de educação proporciona para os seus egressos e, se de fato os objetivos da EaD e do Sistema UAB estão sendo alcançados, tanto por parte dos alunos quanto de seus gestores. Partindo-se desta vertente, esse estudou buscou investigar os fatores que levaram os alunos a fazer o curso, os possíveis benefícios socioeconômicos obtidos, bem como as dificuldades percebidas pelos egressos e pelos coordenadores do curso piloto de Administração à distância, ofertado no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil, ministrado de 2006 a 2011 por Instituições Públicas de Ensino Superior.

## **2 OBJETO DE ESTUDO - O CURSO PILOTO DE ADMINISTRAÇÃO A DISTÂNCIA**

O curso piloto de bacharelado em Administração a distância foi o primeiro curso oferecido pelo sistema UAB, sendo uma articulação entre a SEED-MEC, Instituições de Ensino Superior Federais e Estaduais e Banco do Brasil, sendo este o principal financiador e cliente do projeto (MENDONÇA et al., 2011; GIEBELEN, 2011; NOVAIS; FERNANDES, 2011). A partir da abertura de edital público, denominado UAB1, para viabilizar a oferta de curso de Administração a distância, responderam positivamente 22 instituições distribuídas nas cinco regiões do Brasil. As Instituições ofertaram o curso, mediante realização de vestibular, para um público composto por funcionários do Banco do Brasil e para a “demanda social”, segundo exigência do próprio edital (MENDONÇA et al., 2011; GIEBELEN, 2011).

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

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

Segundo dados do Censo de Educação Superior 2011 (INEP/ENAD, 2013), o número de concluintes do curso piloto de Administração a distância em Universidades Públicas Federais e Estaduais no ano de 2011 foi de 4.411 alunos.

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

### **3 REFERENCIAL TEÓRICO-EMPÍRICO**

Essa seção tem o objetivo de demonstrar a importância do potencial educacional de uma sociedade como fonte dinamizadora de desenvolvimento socioeconômico e o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que foi instituído com o objetivo de expandir a oferta de educação superior pública.

#### **3.1 Educação como fonte de desenvolvimento social e econômico**

A educação mostra-se relevante na medida em que é considerada um fator fundamental para o crescimento e desenvolvimento de uma nação. Estudos já realizados enfatizam que os níveis de inovação, crescimento e desenvolvimento tecnológico e econômico de um país estão proporcionalmente relacionados ao nível de educação alcançado pela sua população, demonstrando a importância do processo educacional para o sucesso econômico e social dos países (POCHMANN, 2004; BARBOSA FILHO; PESSÔA, 2010). Corroborando Gylfason (2001); Sun et al. (2012); Jalil e Idrees (2013); Yang e McCall (2013), em suas pesquisas, confirmam a hipótese de que investimentos no setor educacional, seja em países desenvolvidos ou em desenvolvimento, são capazes de elevar o seu crescimento econômico. Da mesma forma Moraes (2010, p. 548) enfatiza que “a capacidade das nações de educarem sua população parece constituir um divisor de águas que separa o mundo moderno entre aqueles que terão cada vez mais e aqueles que terão cada vez menos”. Segundo Gylfason (2001) e Jalil e Idrees (2013), Adam Smith em seus estudos já propunha que uma das causas da riqueza de um país estava diretamente relacionada ao nível de especialização proporcionado aos trabalhadores. A partir da inserção dos indivíduos no meio educacional há uma maior interação e dinamicidade nas relações sociais, assim como nos aspectos relacionados às atividades laborais, pois o desenvolvimento de habilidades e o autoconhecimento dos indivíduos resultam em desenvolvimento e rendimento de competências diversas (SANTOS, 2012).

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

estando os municípios com os maiores índices de acesso à educação superior entre os municípios com maior distribuição de renda e desenvolvimento municipal.

Aguiar (2012) advoga que o mercado de trabalho contemporâneo, independente do setor de atuação e das condições de desenvolvimento do país, tem exigido um alto nível de escolaridade dos indivíduos. Identifica-se também que pessoas mais velhas, com idade superior à idade escolar, atuantes no mercado de trabalho, têm buscado se especializar por meio de cursos superiores, aumentando a demanda por estes (FALK; BLAYLOCK, 2010).

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

Destaca-se também que o nível educacional é fator extremamente importante para relativizar o efeito renda, ou seja, quanto maior a escolaridade de uma pessoa, maiores tendem serem seus rendimentos, a partir da inclusão da sociedade a uma maior participação nas questões referentes à economia, sociedade e política do país (POCHMANN, 2004, 2010; CRUZ; TEIXEIRA; BRAGA, 2008; BARBOSA FILHO; PESSÔA, 2010), o que também pode contribuir para diminuição das desigualdades sociais a partir de uma menor concentração de renda. Assim, a necessidade de investimentos na educação pública, com ênfase nesse estudo para a educação superior no Brasil, remete-nos a rediscutir políticas de expansão que possam garantir acesso à educação de qualidade para um contingente substancial de pessoas situadas em regiões desprovidas de centros de ensino presencial e que ainda não gozam da possibilidade de cursarem o ensino superior, seja por questões financeiras, de acesso geográfico ou por falta de tempo (DOURADO, 2008). Nesse sentido, a Educação a Distância, sob a égide da UAB, surge com o objetivo de se tornar uma ferramenta de apoio ao crescimento e difusão do sistema educacional no país, como será demonstrado a seguir.

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

A Educação a Distância pública no Brasil teve crescimento considerável a partir do ano de 2005, após a regulamentação do Sistema UAB. Esse Sistema foi instituído em 2005 através de uma parceria do MEC (Ministério da Educação) com a ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior) e Empresas Estatais, com foco nas Políticas e na Gestão da Educação Superior. Além disso, a UAB é uma política pública articulada entre a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) e a Diretoria de Educação a Distância (DED/CAPES), buscando desenvolver a modalidade de educação a distância para expandir a educação superior no país frente às exigências do mercado de trabalho (SEGENREICH, 2003; MOTA, 2009; UAB/CAPES, 2014). Complementando, Alves (2009, p.12) advoga que o Sistema UAB “não é uma universidade propriamente dita, mas sim um consórcio de instituições públicas de ensino superior” que visa expandir, interiorizar e democratizar a educação superior pública gratuita e de qualidade no país para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação tradicional (presencial). Nesse sentido, Sistema UAB e Educação a Distância são conceitos que formam um importante binômio para expansão da oferta de cursos superiores.

Os cursos ministrados na modalidade a distância sob a égide do Sistema UAB buscam minimizar a concentração da oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos, evitando o fluxo migratório para as grandes cidades, ao passo que promove a universalização do acesso a uma educação pública de qualidade (UAB/CAPES, 2014). Mendonça et al. (2011) advogam que o Sistema UAB pode ser considerado como um meio de inclusão social, pois parece oferecer maiores possibilidades de aprendizagem para atores que em outra modalidade de educação não teriam acesso ao ensino superior público.

Para tanto o sistema UAB sustenta-se em cinco eixos fundamentais: (a) Expansão pública da educação superior; (b) Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior; (c) Avaliação da educação superior a distância; (d) Estímulo à investigação em educação superior a distância no país e; (e) Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância (UAB/CAPES, 2014). O Sistema UAB funciona ainda como articulador entre as IPES e os governos estaduais e municipais, com vistas a atender as demandas locais por educação superior. Prima-se pelo fomento das ações necessárias ao funcionamento dessa modalidade de educação, como na produção e distribuição de material didático impresso, aquisição de livros e laboratórios pedagógicos, utilização de tecnologias de informação e comunicação (TICs), capacitação dos profissionais envolvidos (professores, tutores, equipe de apoio), infraestrutura dos núcleos de educação e acompanhamento dos polos de apoio presencial (UAB/CAPES, 2014). Consoante Weidle, Kich e Pereira (2011), os polos presenciais são essenciais e indispensáveis para promover o desenvolvimento e o acompanhamento necessário aos cursos a distância, visto que os mesmos constituem o local onde permite interação presencial entre alunos e mediadores (tutores, professores e equipe de apoio) das disciplinas ali ministradas.

Há de se destacar que a Educação a Distância é em grande parte assumida por alunos mais adultos que já estão inseridos no mercado de trabalho em detrimento dos alunos dos cursos presenciais (NUNES 2009; MOORE; KEARSLEY, 2011). A busca por essa modalidade de educação remete-nos acreditar que cada vez mais as pessoas têm se deparado com a necessidade de aprimoramento e especialização de sua força de trabalho (NUNES, 2009; HUH et al., 2010). Para demonstrar a abrangência dos cursos do Sistema UAB, existem atualmente 96 instituições públicas (federais e estaduais) credenciadas a ofertarem cursos a distância, abrangendo um total de 1248 cursos ministrados em 668 polos de apoio presencial espalhados pelas diversas regiões do Brasil (UAB/CAPES, 2014).

#### **4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A coleta de dados para realização desse estudo se deu em duas etapas distintas e com diferentes atores.

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

Das 22 Instituições de Ensino que ministraram o curso piloto, 11 disponibilizaram um total de 3.213 contatos (e-mails) dos seus egressos, permitindo a realização de um *survey* auto administrado, especificamente por meio eletrônico ou *E-survey* (COOPER; SCHINDLER, 2003). Os pesquisados foram escolhidos simplesmente por serem mais acessíveis ou então por serem mais fáceis de serem avaliados, configurando uma amostragem não probabilística por conveniência (HAIR JÚNIOR et al., 2009; ANDERSON; SWEENEY; WILLIANS, 2010).

Vale destacar que a pesquisa foi submetida aos princípios e requisitos do comitê de ética da Universidade Federal de Lavras e realizado pré-teste para testar a acurácia das perguntas e respostas. A partir de então, o *link* para acesso ao questionário, disponibilizado no

site Google docs®, foi enviado para os e-mails dos egressos, ficando disponível do dia 19 de outubro a 16 de dezembro de 2013.

O questionário contemplou perguntas para identificar o perfil socioeconômico, acadêmico e profissional dos egressos; uma pergunta discursiva (não obrigatória) e três perguntas que utilizaram uma escala de quatro pontos (1 a 4, menor a maior concordância, respectivamente) para identificar a concordância dos respondentes com variáveis agrupadas de acordo com os seguintes temas/categorias: (1) “Fatores que levaram a fazer o curso de Administração a distância”; (2) “Benefícios que obteve com o curso”; (3) “Dificuldades enfrentadas para conclusão do curso”. Devido à necessidade de se utilizar técnicas de estatística multivariada as escalas foram padronizadas e assumidas como intervalares assim como asseveram alguns autores (JACOBSON; FLEURY, 2005; HAIR JÚNIOR et al., 2009). As variáveis analisadas foram propostas de acordo com estudos de Quartiero (1999); Caregnato e Moura (2003); Kerr, Rynearson e Kerr (2006); Campos e Marques (2012) e, de acordo com a observação de um dos autores, visto ter atuado como tutora de várias disciplinas do respectivo curso.

Foi utilizada também a análise de conglomerado, mais especificamente de *cluster* hierárquico (HAIR JÚNIOR et al., 2009) com o objetivo de se obter a constituição do perfil dos pesquisados em relação às variáveis analisadas nesse estudo.

Para tabulação, organização e análise dos dados, foi utilizado o software SPSS® - *Statistical Package for the Social Science* (FIELD, 2009), utilizando-se estatística descritiva e multivariada. Procedeu-se também o teste de confiabilidade das variáveis agrupadas nos três temas/categorias pelo *Alfa de Cronbach*, o qual deve assumir valores acima de 0,70 (HAIR JÚNIOR et al., 2009).

A segunda etapa foi de base qualitativa descritivo-exploratória (VERGARA, 2006), em que 06 coordenadores (de um total de 22) do curso piloto de IPES distintas foram entrevistados (baseado em um roteiro semiestruturado) buscando identificar suas impressões e percepções sobre o curso e sobre as possíveis dificuldades e resultados/benefícios galgados pelos discentes após finalização do curso. Essa etapa também se caracteriza por uma amostragem não-probabilística por conveniência (HAIR JÚNIOR et al., 2009; ANDERSON; SWEENEY; WILLIAMS, 2010). Os nomes dos coordenadores e de suas respectivas Instituições foram tratados em absoluto sigilo, divulgando-se apenas resultados consolidados, sem identificação individual. Os coordenadores foram então nomeados como C01, C02, C03, C04, C05 e C06, de acordo com a ordem das entrevistas realizadas.

Por fim, as entrevistas foram transcritas e o seu tratamento e a interpretação se deu a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2007), pois buscou-se atingir maior descrição no conteúdo das mensagens repassadas pelos entrevistados, ao passo que essa técnica teve o objetivo de enriquecer o conteúdo das mensagens capturadas.

## **5 RESULTADOS**

### **5.1 Apresentação do perfil socioeconômico, acadêmico e profissional dos egressos**

Na presente pesquisa responderam positivamente 350 egressos. Contudo, somente 332 foram considerados na amostra devido à exclusão de dados *missing* e *outliers* (HAIR JÚNIOR et al., 2009).

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

Em relação à faixa etária, 34,3% dos respondentes possuem de 41 a 50 anos; 29,8% dos egressos concentram-se entre 31 a 40 anos; 27,7% de 51 a 60 anos, o que demonstra um caráter mais velho dos alunos que realizaram o curso piloto, sendo esse fato também relatado

por alguns coordenadores (demonstrado na subseção seguinte) e enfatizado nos estudos de Nunes (2009) e Moore e Kearsley (2011). A maioria dos pesquisados (73,2%) encontra-se casada. A partir de tais dados, observa-se que pessoas mais velhas e casadas tem na modalidade de educação a distância uma oportunidade para aprimorar e especializar sua força de trabalho no mercado contemporâneo (NUNES, 2009; HUH et al., 2010).

Relativo ao vínculo empregatício observou-se que 82,9% são funcionários públicos, 11,4% funcionários de empresas privadas, 3% autônomos e 2,7% encontram-se desempregados. O maior número de respondentes prevaleceu nas faixas salariais acima de R\$7.500,00 (31,6%) e de R\$ 3.000,01 a R\$ 4.500,00 (20,2%).

Quanto à escolaridade antes do curso, 52% tinham somente o ensino médio; 27% graduação incompleta; 12% graduação completa e 9% pós-graduação (lato ou stricto sensu). Identifica-se que as pessoas com idade superior à idade escolar, atuantes no mercado de trabalho, mas sem formação em cursos superiores, têm buscado se especializar por meio de cursos superiores, aumentando assim a demanda por estes (FALK; BLAYLOCK, 2010).

Quando questionados sobre o tempo longe dos bancos escolares antes de iniciar o curso piloto, 46% disseram estar há mais de 12 anos sem estudar; 14% acima de 3 a 6 anos; 12% até 1 ano; 10% acima de 1 a 3 anos e acima de 6 a 9 anos (cada) e; 8% acima de 9 a 12 anos. A justificativa pela maioria dos pesquisados estar há mais de 9 anos longe dos bancos escolares está relacionado à sua faixa etária, a qual está acima da média dos indivíduos em idade escolar.

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

## 5.2. Análise de cluster

Primeiramente, para apurar a acurácia das variáveis aglomeradas e testar a confiabilidade interna de cada tema/categoria, foi adotado o teste de confiabilidade de *Alfa de Cronbach* (HAIR JÚNIOR et al., 2009). Os coeficientes para cada tema/categoria analisada no estudo encontram-se na Tabela 1.

Tabela 1 Coeficientes *Alfa de Cronbach*

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

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme observado, apesar do *Alfa de Cronbach* em um tema/categoria não ter sido totalmente satisfatório (0,70), deu-se continuidade na análise dos dados pelo valor ter sido bem próximo do ideal.

Para a análise de *cluster* hierárquico optou-se por formar apenas dois *clusters* devido à escala de quatro pontos utilizada e para melhor definir aqueles que tiveram maior ou menor concordância com as variáveis, evitando-se um posicionamento neutro dos grupos formados. Assim, identificou-se o Grupo 1 (Maior concordância) e Grupo 2 (Menor concordância). A partir da extração dos agrupamentos, procedeu-se a análise descritiva dos agrupamentos através da técnica *cross tabs*. Destaca-se que em todos os temas/categorias alguns dados do perfil dos pesquisados não foram expostos na análise por não apresentarem resultados relevantes.

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

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

Tabela 2 Frequência dos respondentes em relação ao nível de concordância com as variáveis do tema/categoria (1) “Fatores que levaram a fazer o curso de Administração a distância”

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

Fonte: Dados da pesquisa

Depreende-se que houve grande expressividade em relação ao grupo 1 (maior concordância) com as variáveis pesquisadas, o que mostra que essas variáveis influenciaram os egressos na escolha do curso.

Na Tabela 3 são apresentados os resultados obtidos com a divisão dos *clusters* pelo tema/categoria (1). Cada variável é listada com suas respectivas médias das respostas dos pesquisados em cada *cluster*.

Tabela 3 Média das respostas das variáveis em cada cluster

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

Fonte Dados da Pesquisa

A partir da Tabela 3 podem-se inferir algumas observações sobre as variáveis. Na variável “Flexibilidade da EaD”, a qual teve escores médios de concordância bem próximo no *cluster* 1 e 2, demonstra-se que houve homogeneidade na percepção dos respondentes. Já a “Possibilidade de melhoria salarial” foi a variável que apresentou maior diferença de concordância entre os dois *clusters*, demonstrando visões “divergentes” entre os pesquisados.

Partindo-se para os *crosstabs*, ao se analisar os *clusters* formados com o perfil dos respondentes, a percepção de homens e mulheres não apresentou diferenças expressiva em relação às variáveis analisadas.

Já em relação à faixa etária, identificaram-se algumas particularidades. Dos pesquisados, 88,9% dos que se encontram na faixa etária entre 25 a 30 anos, demonstraram maior concordância com as variáveis analisadas no tema/categoria (1). Isso demonstra que aqueles considerados mais novos sofreram maiores influências na hora de escolher/fazer o curso em detrimento das outras faixas etárias pesquisadas.

Em relação à escolaridade antes do curso, aqueles que possuíam somente ensino médio foram os que marcaram os maiores escores de concordância quando perguntados sobre as variáveis que influenciaram a fazer o curso piloto. Isso pode ser explicado, pois com o curso eles buscavam, entre outros atributos, “Flexibilidade da EaD”, por terem que conciliar

trabalho, família e estudos; pela necessidade de se “Manterem atualizados”; pela “Possibilidade de melhoria de emprego” e “Melhoria salarial”.

Em relação ao tempo longe dos bancos escolares antes de iniciar o curso, em todas as faixas analisadas a proporção daqueles agrupados no *cluster* 1 foi maior que daqueles agrupados no *cluster* 2, demonstrando que independente do tempo longe dos bancos escolares, a percepção dos egressos sobre os “Fatores que levaram a fazer o curso de Administração a distância” foi relativamente positiva.

### 5.2.2 Análise dos “Benefícios que obteve com o curso”

A frequência dos 332 respondentes para cada *cluster* formado pode ser visualizado na Tabela 4 a seguir.

Tabela 41 Frequência dos respondentes em relação ao nível de concordância com as variáveis do tema/categoria (2) “Benefícios que obteve com o curso”

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

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que não houve grande diferença entre o número de egressos que avaliaram os benefícios obtidos com o curso (pesquisados nesse estudo) com maior ou menor concordância.

Destaca-se na Tabela 5 que a variável “Mudei de emprego” foi aquela, entre as analisadas, que obteve menor diferença entre os escores médios de concordância no *cluster* 1 e 2, demonstrando maior homogeneidade na percepção dos respondentes em detrimento das outras variáveis. Já a variável “aumentou meu salário” foi a variável que apresentou maior diferença de concordância entre os respondentes agrupados nos dois *clusters*, demonstrando visões discrepantes entre eles.

Tabela 2 Média das respostas das variáveis em cada cluster

<b>"Benefícios que obteve com o curso"</b>	<b>Cluster 1</b>		<b>Cluster 2</b>	
	Maior concordância		Menor concordância	
Tenho maior capacidade de argumentação	3,77		2,98	
Desenvolvi meu senso crítico	3,66		2,95	
Aumentou minha autoconfiança	3,7		2,91	
Estou mais receptivo a mudanças	3,61		2,91	
Aproveito para praticar novas habilidades	3,67		2,73	
Melhorou a qualidade do meu trabalho	3,61		2,63	
Passei a sugerir mudanças no trabalho	3,57		2,53	
Utilizo com frequência os conhecimentos que aprendi	3,47		2,55	
Aumentou minha rede de contatos	3,22		2,44	
Desenvolvi mais habilidades com computador	3,03		2,1	
Aumentou meu salário	2,72		1,3	
Mudei de emprego	1,66		1,08	

Fonte: Dados da pesquisa

Quando se analisa a relação do sexo dos respondentes com as variáveis do tema/categoria (2), percebe-se maior incidência de mulheres (58,9%) que marcaram maiores escores de concordância em relação às variáveis, contra 41,4% dos homens, o que demonstra que as mulheres tiveram uma percepção mais positiva dos benefícios obtidos com o curso piloto em relação à percepção dos homens.

Ao se analisar a relação da faixa etária dos respondentes com as variáveis do tema/categoria (2), a faixa etária de 25 a 30 anos foi a que teve a maior representatividade (em termos relativos) de respondentes agrupados no cluster 1, sendo aqueles que percebem os benefícios de forma mais expressiva. Em todas as outras faixas etárias, os respondentes (em termos relativos) tiveram menor concordância com as variáveis (agrupados no *cluster 2*). Pode-se inferir a partir dos dados supracitados que o curso piloto, apesar de ter tido uma representatividade maior de pessoas com idade acima da idade escolar, foram os mais jovens (abaixo de 30 anos) que perceberam mais expressivamente os benefícios obtidos com o curso. Isso pode ser explicado, pois foram analisadas variáveis como: “maior capacidade de argumentação”; “desenvolvimento de seu senso crítico”; “aumento da autoconfiança”, dentre outras, o que mostra que os mais jovens, por serem talvez menos inexperientes, ainda estejam buscando meios de se especializarem e adquirirem novas habilidades e competências.

Relativo ao tempo longe dos bancos escolares, destaca-se que os respondentes que estavam acima de 6 a 12 anos longe dos estudos relataram maiores escores de concordância com as variáveis analisadas. Isso nos leva a inferir que os egressos que já estavam há um tempo relativamente amplo longe dos estudos conseguem perceber de forma mais expressiva os benefícios que o curso lhes proporcionou.

Quando se analisa o grau de escolaridade dos respondentes, relativo à sua percepção sobre os benefícios proporcionados pelo curso, aqueles que tinham antes do curso somente ensino médio são também os que marcaram os maiores escores de concordância. Tal fato demonstra que o grau de escolaridade dos egressos antes de terem iniciado o curso foi um fator que contribuiu na sua percepção sobre os benefícios alcançados.

Sobre o fato de exercerem a profissão de administradores, entre aqueles que exercem a profissão de administradores, a percepção sobre os benefícios obtidos com o curso foi positiva (59,2% - *cluster 1*) contra (40,8% - *cluster 2*). Entre os pesquisados que não exercem a profissão de administrador a proporção sobre o grau de concordância é oposta (44,5% - *cluster 1*) contra (55,5% - *cluster 2*). Pode-se inferir que aqueles que trabalham como administradores são capazes de perceber com maior expressividade os benefícios obtidos com o curso, talvez por poderem praticar os conhecimentos obtidos no curso em seu local de trabalho; pelo desenvolvimento de senso crítico; por terem maior capacidade de argumentação; por se sentirem mais autoconfiantes, dentre outros.

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

Na Tabela 6 pode ser observada a relação dos escores de concordância dos pesquisados relativos às variáveis pesquisadas no tema/categoria “Dificuldades enfrentadas para conclusão do curso”.

Tabela 6 Frequência dos respondentes em relação ao nível de concordância com as variáveis do tema/categoria (3) “Dificuldades enfrentadas para conclusão do curso”

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

Fonte: Dados da pesquisa

Nesse tema/categoria, o *cluster 2*, com 59% dos pesquisados, mostra um lado positivo do curso, visto que as variáveis pesquisadas não foram expressivas na percepção dos egressos. Tem-se na Tabela 7, a média dos escores de concordância para cada variável.

Tabela 73 Média das respostas das variáveis em cada cluster

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

Fonte: Dados da pesquisa

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

Relativo à faixa etária, em todas elas (com exceção de até 24 anos - 1 egresso), os respondentes foram agrupados, em maior número, no *cluster* 2. Sendo assim, eles não demonstraram terem tido grandes dificuldades para conclusão do curso. Julgava-se que aqueles com faixa etária mais elevada relatariam maiores dificuldades, visto terem passado mais tempo longe dos bancos escolares. A partir desses dados, pode-se afirmar, ainda que com ressalvas, que o processo didático-pedagógico do curso piloto foi eficiente no processo de ensino-aprendizagem para todas as faixas etárias pesquisadas.

Semelhante aos resultados supracitados, os obtidos para o nível de escolaridade dos respondentes antes do curso também foram de encontro ao esperado. Em todos os níveis de escolaridade a maior percentagem de respondentes relatou menores escores de concordância para as variáveis pesquisadas. Isso mostra que o grau de escolaridade dos pesquisados antes do curso não foi fator determinante para sua percepção sobre as dificuldades enfrentadas e, elas não foram motivo para os mesmos abandonarem ou terem uma percepção negativa do curso.

Corroborando os resultados, quando se analisa o tempo longe dos estudos, identifica-se que independente do tempo longe dos bancos escolares, os egressos (em maior porcentagem) relataram menor concordância com as variáveis analisadas.

Destaca-se também que aqueles que se sentem preparados para atuarem como administradores marcaram menores escores de concordância relativos às dificuldades enfrentadas para conclusão do curso. Assim, demonstra-se que os respondentes conseguiram aprender e assimilar o conteúdo aplicado nas disciplinas visto estarem preparados para o mercado de trabalho na sua área de formação.

Depreende-se que o tema/categoria (3) teve baixos escores de concordância dos pesquisados, o que nos remete a crer que os egressos (sob sua ótica) não passaram por dificuldades expressivas para concluir o curso piloto. Ademais, pode-se inferir que as dificuldades enfrentadas foram, de alguma forma, importantes para garantir uma aprendizagem eficiente, pois grande parte dos pesquisados sente-se mais confortável para procurar emprego e para atuar profissionalmente como administrador.

### 5.3 Análise qualitativa dos dados

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

Quadro 2 Síntese da percepção dos coordenadores do curso

<b>Categoria de análise</b>	<b>Fragmentos ilustrativos</b>	<b>Algumas conclusões do estudo</b>
Expectativas iniciais sobre o curso	O curso foi de grande aprendizado. Apesar de ser um curso de bacharelado em Administração, a modalidade era totalmente diferente da modalidade presencial. <i>“foi um grande processo de aprendizado que não envolveu somente alunos, mas também todo o corpo social do curso”</i> C02.	O aprendizado adquirido no curso (piloto) deu margem para que as Universidades ampliassem a oferta de cursos a distância
Principais dificuldades enfrentadas pela coordenação do curso.	Preconceito por parte dos colegas de trabalho e dos próprios alunos; falta de conhecimento sobre o real papel e funcionamento da EaD; precário material didático; deficiência da infraestrutura do polos de apoio presencial; falta de mão de obra qualificada de professores e tutores. <i>“Era uma dificuldade para encontrar tutor”</i> C01	Apesar dos cursos serem a distância, ainda são necessários polos presenciais para apoiar os alunos. Mão de obra capacitada para atuar em cursos EaD ainda é um entrave ao sistema e, por fim, o preconceito e resistência a esse modelo de educação é um fator que impede melhora na sua qualidade e na sua expansão
Maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos durante o curso	Adaptação ao modelo EaD, especialmente em disciplinas exatas; alunos de EaD precisam ser mais disciplinados; Dificuldade de acesso à internet e bibliotecas precárias em alguns polos; Alunos mais velhos e longe dos bancos escolares há muito dificultou lidarem com recursos tecnológicos (plataforma de ensino); <i>“lidar com recursos tecnológicos foi uma grande barreira enfrentada pelos nossos alunos”</i> ,C02.	Alunos mais velhos e muito tempo longe dos bancos escolares, regras rígidas e com cronograma limitado ampliaram as dificuldades dos alunos com a "nova" modalidade de educação
Benefícios conseguidos pelos egressos	Benefícios sociais (autoestima, inserção social, aumento do Network, possibilidade de realizar cursos de especialização, pós-graduação e outros concursos). <i>“acredito que tenha sido a realização de um sonho de concluir um curso superior”</i> , C04.	Os benefícios sociais conseguidos pelos egressos superam os benefícios econômicos, visto somente um entrevistado ter dito que os egressos conseguiram obter ganhos salariais a partir da conclusão do curso piloto.
Expectativas iniciais em relação ao curso foram atingidas	Todos os entrevistados disseram que as expectativas foram atingidas e até <i>“hiper-superadas”</i> , C02. C03 relatou que além de ter atingido os objetivos do curso, <i>“a instituição hoje tem se mostrado cada vez mais favorável a essa modalidade de ensino e o preconceito local se reduz a passos largos”</i>	O curso piloto foi um grande desafio para os coordenadores. Contudo apesar de muitos esforços e dificuldades encontradas o curso teve seu êxito e "abriu as portas" para novos cursos EaD
Comentário que achar pertinente sobre o curso (piloto).	C02 afirmou que <i>“o projeto piloto literalmente não acabou”</i> , pois muitas pessoas e Universidades ainda aproveitam da experiência para utilização em outros cursos; A Expansão da UAB se deve à experiência do curso (piloto)	O curso piloto foi um importante instrumento de expansão da Educação superior em muitas IPES, visto ter sido, em muitas delas, o primeiro curso de graduação com tal envergadura ministrado a distância.

Fonte: Dados da pesquisa

## 6 CONCLUSÕES

A partir da percepção dos egressos e coordenadores pesquisados, podem-se inferir algumas considerações. No conjunto de variáveis analisadas sobre os fatores que levaram os egressos a fazerem o curso, as mais expressivas foram “flexibilidade da EaD”; “gratuidade do curso” e “necessidade de se manter atualizado”, demonstrando que os aspectos de gerenciamento do tempo e local de estudo (flexibilidade) foram os principais influenciadores para a escolha do curso piloto.

Identificou-se que os benefícios sociais como “Tenho maior capacidade de argumentação”; “Desenvolvi meu senso crítico”; dentre outros foram mais perceptíveis que os benefícios econômicos como “Aumento de salário”, o que em parte contraria a visão de vários autores sobre a proporcionalidade do aumento da escolaridade e aumento da renda.

Relativo às dificuldades enfrentadas para conclusão do curso, no geral, os egressos relataram menor concordância com as variáveis analisadas, mostrando-se um lado positivo do curso piloto.

Na visão dos coordenadores, o curso piloto foi um grande desafio. Contudo a partir de muitos esforços e dificuldades o curso teve seu êxito e "abriu as portas" para novos cursos na modalidade a distância. O preconceito e resistência à EaD foi um fator que em parte "atrapalhou" sua qualidade e expansão. Eles também destacaram que os benefícios sociais conseguidos pelos egressos, superaram os benefícios econômicos.

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

Apesar de ter abrangido um número expressivo de respondentes válidos (332), os resultados e as contribuições desse estudo devem ser analisados com certa cautela. Das 22 IPES que ministraram o curso, apenas 11 repassaram o contato dos egressos e somente 6 coordenadores concederam entrevistas, caracterizando-se como uma amostra não probabilística por conveniência, fato este que inviabiliza generalizar os resultados a todos os egressos do curso piloto. Outra limitação diz respeito às variáveis analisadas em cada tema/categoria pesquisadas, as quais basearam-se em alguns estudos presentes na literatura e na percepção de um dos autores. Assim, é possível que algumas variáveis que identificassem certos aspectos (dentre os temas/categorias analisadas) não foram abordadas nesse estudo.

O teste de confiabilidade do *Alfa de Cronbach* das variáveis do tema/categoria “Fatores que levaram a fazer o curso de Administração” teve um valor abaixo do mínimo aceitável (mas muito próximo do ideal). Por essa razão deve-se analisar os resultados obtidos nesse tema/categoria com certa limitação.

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

Para novas pesquisas, julga-se procedente analisar em outros cursos ministrados na modalidade a distância, como por exemplo, no Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP), as mesmas ou novas variáveis para identificar os possíveis benefícios socioeconômicos obtidos pelos alunos, as dificuldades encontradas por eles para conclusão do curso e os fatores que os levaram a escolher determinado curso, visto a pouca expressividade de estudos que analisam esses aspectos.

Assim, a EaD por ser ainda considerada uma recente modalidade de educação, necessita ser monitorada em seus vários aspectos, seja pedagógico-metodológico; nos processos de gestão; no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação e, principalmente,

no que tange aos resultados que esta modalidade tem proporcionado aos seus egressos e para a sociedade em geral, seja como meio de capacitação e especialização das pessoas para atuação no mercado de trabalho, seja para a formação de cidadãos para a vida social.

## REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

CAMPOS, L. C.; MARQUES, E. V. **Educação a Distância: um estudo das Habilidades Tecnológicas e Desempenho dos Discentes**. XXXVI Encontro da Anpad. Rio de Janeiro, Disponível em:

[http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad\\_2012/ADI/Tema%2001/2012\\_ADI1961.pdf](http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad_2012/ADI/Tema%2001/2012_ADI1961.pdf). Set. 2012.

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

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

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

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

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

FERRUGINI, L; SOUZA, D. L.; SIQUEIRA, M.; CASTRO, C. C. **Educação a Distância como política de inclusão: um estudo exploratório nos polos do Sistema Universidade**

Aberta do Brasil em Minas Gerais. Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL, v. 6, n. 2, p. 01-21, abr. 2013.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

\_\_\_\_\_. Estrutura social no Brasil: mudanças recentes. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 104, p. 637-649, out./dez. 2010.

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

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

SEGENREICH, S. Educação superior a distância: políticas públicas e realidades institucionais. Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, n.16, p. 199-213, jul/dez. 2003.

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

UAB/CAPES. Portal Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <[http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=7&Itemid=19](http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=7&Itemid=19)> acesso em 25 de Março e 2014.

\_\_\_\_\_. Portal Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br>> acesso em 25 de Março de 2014.

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

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

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