

MOTIVOS DA ESCOLHA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O ALUNO COMO CONSUMIDOR

Lidiane Campos Britto

Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, SP, Brasil.
E-mail: <lidiane_britto@yahoo.com.br>

Silvio Augusto Minciotti

Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, SP, Brasil.
E-mail: <silvio.minciotti@uscs.edu.br>

Sergio Feliciano Crispim

Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, SP, Brasil.
E-mail: <scrispim@uol.com.br>

William Zanella

Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, SP, Brasil.
E-mail: <william.zanella@gmail.com>

RESUMO

O grau de envolvimento do consumidor na compra ou contratação de um serviço está diretamente ligado ao grau de riscos percebidos por ele, durante todo o processo de avaliação e aquisição. Assim, por que há riscos envolvidos na escolha de um curso de nível superior, a dissonância cognitiva surge como um componente importante a ser analisado nesse processo de decisão de compra. Por esta razão, o objetivo geral deste artigo é identificar os principais motivos da preferência de um aluno de graduação em estudar na modalidade Educação a Distância (EAD) em detrimento à modalidade presencial. No Brasil, esse tema é particularmente relevante já que a educação a distância tem crescido de forma expressiva, sobretudo em virtude da expansão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Como procedimento metodológico foi feita uma pesquisa exploratória, utilizando-se a técnica da entrevista semiestruturada, com uma amostra de dez pessoas que fizeram ou ainda fazem uma graduação na modalidade EAD, independente do curso. Para análise dos dados utilizou-se a Análise de Conteúdo. Nos resultados finais constatou-se que a maior flexibilidade de tempo possibilitada pela educação a distância por meio das TIC foi o principal motivo na escolha da EAD em detrimento a um curso presencial.

Palavras-chave: Educação a Distância, Consumidor, Dissonância Cognitiva

1 INTRODUÇÃO

A educação à distância (EAD) é conhecida como uma modalidade de ensino-aprendizagem em que a característica principal é a mediação entre aluno e professor por meio das tecnologias de informação e comunicação (TIC). Além disso, a independência intelectual e a autonomia do estudante são fatores já conhecidos e discutidos no perfil do aluno de EAD, o qual necessita, por uma questão de formato, disciplina e autogestão de seu tempo na dedicação aos estudos.

No país, a educação a distância tem crescido de forma expressiva, sobretudo pela expansão das TIC. Mas, efetivamente, o processo de legitimação da EAD no Brasil se deu a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que aumentou a possibilidade de ofertas dos cursos, permitindo, entre outros fatores, a coexistência entre às Instituições de Educação Superior (IES) privadas e as públicas. Ampliando assim, a oferta de cursos presenciais e também em EAD.

A educação a distância (EAD) tem se tornado objeto de estudo em diversas áreas do conhecimento, sobretudo quando a questão está relacionada a sua trajetória, seus objetivos e resultados. Um questão levantada para este artigo e que tem sido discutida entre os pesquisadores da área é o preconceito relacionado à EAD. Nascimento, Silva e Figueró, (2013) pontuam que a raiz disso é a falta de informação. Já Vergara (2007) coloca que a tradição dos cursos presenciais e a baixa qualidade de alguns cursos são responsáveis pela desconfiança em relação à modalidade.

Fazer uma graduação pode incidir em diversos tipos de custos como o financeiro, o custo relacionado ao tempo e ao esforço do aluno (Moore & Kearsley, 2013). Por sua vez, Blackwell, Miniard e Engel, (2008) pontuam que o grau de envolvimento na escolha de um serviço está associado à importância que uma pessoa dá ao que está adquirindo. Dessa forma, há também riscos envolvidos (Lovelock & Wright, 2005).

Em se tratando de custos e riscos, a dissonância cognitiva surge como um componente importante a ser analisado no processo de entendimento e aceitação da educação a distância por parte do aluno no papel de consumidor. Para Giglio (2004), dissonância cognitiva relaciona o processo e do resultado final do que se esperava e do que, de fato, aconteceu. Por isso, é importante

conhecer o consumidor e entender suas expectativas, entregando um produto/serviço próximo do que se espera tende a diminuir consideravelmente a dissonância.

Desta forma, o objetivo geral deste artigo é identificar os principais motivos da preferência de um aluno de graduação em estudar na modalidade EAD em detrimento à modalidade presencial. E como objetivo específico: comparar as expectativas de um aluno em relação ao começo de um curso de graduação na modalidade a distância com a realidade desse mesmo aluno ao já estar cursando/ou ter finalizado uma graduação nessa modalidade.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

No itens do Referencial Teórico a seguir, foram levantados e discutidos aspectos que reúnem os conceitos de educação a distância (EAD), as características e o mercado da modalidade no Brasil, o perfil dos estudantes de EAD, o comportamento do aluno da modalidade como consumidor e, por fim, a dissonância cognitiva e a sua presença nos estudos de educação a distância.

2.1 O CONCEITO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)

A Educação a Distância (EAD) é entendida pelos pesquisadores da área como a mediação entre alunos e professores por meio das tecnologias de informação e comunicação (Moore & Kearsley, 2013; Nascimento *et al.* 2013).

Gouvêa, Mantovani e Tamashiro (2015) acrescentam que a EAD permite ao aluno estudar remotamente, sem a necessidade da presença física constante. A Associação Brasileira de Educação a Distância [ABED] (2016), por sua vez, conceitua a EAD de forma similar quando a identifica como a modalidade de educação em que as atividades de ensino-aprendizagem são desenvolvidas de forma geral sem que alunos e professores estejam presentes em um mesmo momento e no mesmo espaço. Moran (2011) afirma que as expressões ensino a distância e educação a distância não sejam ideais às práticas da EAD, a utilização da palavra educação se faz mais adequada, já que é menos reducionista que simplesmente o ato de ensinar. Mugnol (2009) acrescenta ainda que a EAD tende a desenvolver os aspectos

afetivo, psicomotor e cognitivo dos estudantes, promovendo, entre outros fatores, sua independência intelectual.

2.2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

O processo de legitimação e expansão da educação a distância nas universidades começou, efetivamente, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 20 de dezembro de 1996, à medida em que ampliou as possibilidades de oferta dos cursos de graduação na modalidade EAD, havendo evidente, um controle pela MEC, em nome da União. Além disso, a LDB de 1996 passa a permitir que instituições de educação superior privadas coexistam de forma mais abrangente com as públicas, ampliando a oferta de cursos. Com essa abertura, as instituições de educação superior privadas encontram cada vez mais espaço no mercado.

Santos e Iosif (2012) afirmam que em instituições privadas gerenciadas como empresas, os docentes assumem o papel de clientes. Em consequência, entende-se que a instituição como um todo é prestadora de serviço, inclusive o professor, por isso, a satisfação do aluno/cliente também tem de ser levada em consideração. Para Zambrano e Guerrero (2009), além das questões já abordadas, também devem ser analisadas demandas relativas às novas configurações necessárias ao oferecimento da EAD, como a análise e implementação de processos pedagógicos específicos para a modalidade, questões estruturais e estratégias organizacionais direcionadas.

Há também discussões sobre os aspectos negativos na EAD. Uma delas se trata da evasão dos alunos. Entre as causas mais conhecidas estão questões pessoais, regionais e uma possível (má) avaliação do curso/universidade frequentado (Nascimento & Esper, 2009). Carneiro, Silva e Bizzaria (2014) identificam a evasão como recorrente nas IES, já que não se trata de um fenômeno novo, tampouco específico da EAD. Os autores apontam ainda que a evasão não é apenas grave para a instituição que por isso pode comprometer sua eficiência e produtividade, mas também para os alunos, que sofrem, normalmente, prejuízos de ordem pessoal, profissional e financeiro.

Um outro tema discutido entre os pesquisadores da área é o preconceito ainda existente sobre o EAD. Preconceito esse, muitas vezes identi-

ficado como fruto da falta de informação sobre a modalidade (Nascimento *et al.*, 2013).

Silva, Oliveira e Mourão (2012) pontuam que as modalidades presencial e a distância, de acordo com estudos recentes, são compatíveis em termos de qualidade. Em alguns casos inclusive, a EAD surge com indicadores de qualidade mais favoráveis.

Vergara (2007) coloca ainda que a tradição dos cursos presenciais e a (baixa) qualidade de alguns cursos EAD são responsáveis pela desconfiança em relação à modalidade e pontua que os altos investimentos em tecnologia tendem a minimizar essa situação em alguns anos.

2.3 O ALUNO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O aluno de educação a distância, de maneira geral, é mais motivado e orientado às realizações de tarefas e que, por uma questão cronológica (já que tem mais idade), possuem mais experiência de vida e estão voltados, em seus estudos, para a área de trabalho em que normalmente atuam, ou pretendem atuar (Belloni, 2006; Moore & Kearsley, 2013). Ainda de acordo com Moore e Kearsley (2013), um outro motivo para a procura pela educação a distância pode estar no fato de uma educação anterior negligenciada e a tentativa de recuperar o tempo perdido. Além disso, a flexibilidade dos horários, são mais convenientes para esse perfil: um aluno que trabalha, tem família e obrigações sociais.

Para Belloni (2006), a EAD permite ao aluno maior autonomia, já que o ensino está voltado muito mais ao estudante do que ao professor em sala de aula. As experiências do aluno são parte preponderante da sua aprendizagem, e autonomia e autogestão são termos comuns à prática da educação a distância. Belloni (2006) pontua ainda que, mesmo que a aprendizagem autônoma esteja em estágio embrionário e longe do ideal, o aluno deixa de ser objeto ou produto para ser o próprio sujeito ativo, responsável por sua aprendizagem.

Já para Vergara (2007), a questão cultural pode dificultar o processo de autonomia do aluno de EAD, já que no Brasil valoriza-se exacerbadamente o contato face a face.

Em se tratando do perfil demográfico, segundo o Censo EAD.BR (2013), no Brasil, a maioria dos alunos de graduação na modalidade EAD são do sexo feminino (55%), com queda (4%) nos cursos corporativos. Em relação a idade dos es-

tudantes, em cursos de graduação não corporativos, a idade predominante é de 18 a 30 anos (27%) e de 31 a 40 anos (23%). Em relação ao perfil ocupacional dos alunos de graduação na modalidade EAD, o Censo EAD.Br (2013) indica que 12,73% apenas estudam, a grande maioria trabalha e estuda (75,83%) e apenas 8,27 dos alunos estudam, mas estão desempregados.

2.4 O COMPORTAMENTO DO ALUNO DE EAD COMO CONSUMIDOR

As empresas têm percebido que a escolha de um produto/serviço não começa e tampouco termina no ponto de venda (Kotler & Keller, 2012). Quanto maior o envolvimento com o produto/serviço desejado e todas as consequências que isso acarreta, maiores as chances de que o caminho na tomada de decisão seja mais longo (Samara & Morsch, 2005).

Blackwell *et al* (2008) afirmam que o grau de envolvimento está associado à importância que uma pessoa dá a um produto ou serviço. No caso específico de um serviço no qual não existem, ou existem poucas evidências físicas, os riscos podem parecer mais expressivos, portanto, maior é o envolvimento na tomada de decisão. Na Tabela 1, Lovelock e Wright (2005) apontam os setes riscos possíveis envolvendo serviços.

Tabela 1 – Riscos relacionados aos serviços

| |
|---|
| Risco funcional: oriundos de um desempenho insatisfatório |
| Risco financeiro: perdas financeiras e custos inesperados |
| Risco temporal: demoras, espera, perda de tempo |
| Risco físico: dano pessoal ou prejuízo material |
| Risco psicológico: temores, emoções sentidas |
| Risco social: como os outros pensam e reagem em relação ao serviço |
| Risco sensorial: impactos não esperados e indesejados relativos aos cinco sentidos |

Fonte: Adaptado de Lovelock e Wright (2005).

A decisão pela EAD em detrimento à modalidade presencial, pode, por exemplo, trazer à tona o medo de que a qualidade de ensino esteja aquém do esperado (risco funcional). O aluno pode temer que seu diploma não seja reconhecido pela sociedade como válido ou promissor (risco social). Ou ainda, o aluno pode ter o receio de que o investimento feito não tenha valido a pena (risco financeiro). A percepção destes riscos é su-

ficiente para caracterizar o alto grau de envolvimento do consumidor nessa decisão.

Vergara (2007) pontua que, em uma discussão sobre educação a distância, um dos fatores preponderantes é a questão dos relacionamentos, que pode se configurar, se não bem trabalhada, em uma limitação para a modalidade. Para a autora, o Brasil é um país que tem uma cultura tida como relacional. Para minimizar essa dificuldade, as IES têm enfatizado e investido na questão dos relacionamentos no seu processo. Dessa forma, as relações entre aluno, professor e tutor precisam ser fortalecidas e enfatizadas. Vergara (2007) afirma ainda que cursos presenciais e a distância tem de ir além das figura do professor e aluno. As relações devem ser estabelecidas olhando-se para o todo.

2.4.1 DISSONÂNCIA COGNITIVA EM EAD

No processo de decisão de compra do consumidor, todo instante é importante para o cliente e deve ser acompanhado de perto pelas empresas por meio das mais diversas ferramentas (Blackwell *et al.*, 2008).

Para Samara e Morsh (2005), o conceito de dissonância cognitiva está ligada ao desconforto resultante de uma decisão de compra, estando assim, relacionada à ansiedade pós-compra. Quanto maior o envolvimento, mais expressiva torna-se a dissonância. Hoffman e Bateson (2003), por sua vez, colocam que a dissonância cognitiva é uma dúvida que surge na mente do cliente em relação ao acerto da compra.

Para Giglio (2004), dissonância cognitiva trata-se do processo e do resultado final do que se esperava e do que, de fato, aconteceu. Giglio (2004) ainda pontua que conhecer o consumidor e entender suas expectativas, entregando um produto/serviço próximo do que se espera tende a diminuir consideravelmente a dissonância.

Em relação ao aluno de educação a distância, a dissonância cognitiva pode se apresentar em vários momentos. Alguns deles tendem a ser mais frequentes pelas próprias características da modalidade. A decisão sobre o curso e sobre a forma (presencial ou EAD) pode gerar medos, oriundos dos riscos percebidos, já que se trata de uma decisão de alto envolvimento. Durante o curso, o aluno pode apresentar comportamento dissonante ao fazer comparações com a modalidade presencial, principalmente se receber in-

fluência do que Kotler e Keller (2012) chamam de “atitude dos outros”. No final do curso, o aluno recém formado também pode apresentar comportamento dissonante, sobretudo se tiver ainda tiver dúvidas sobre as suas escolhas.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este artigo foi concebido como uma pesquisa exploratória. Para análise dos dados utilizou-se a Análise de Conteúdo, tendo como base, procedimentos indicados por Bardin (2011). Como instrumento de coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada, ou, como classifica Bardin (2011): semidiretiva.

A amostra para a pesquisa foi selecionada por acessibilidade. Foram escolhidas dez pessoas que fizeram (egressos) ou ainda fazem uma graduação na modalidade EAD, independente do curso. Para ser selecionado, foi preciso que o entrevistado estivesse finalizando pelo menos o primeiro ano da graduação. Dessa forma, ele teria uma visão anterior e posterior ao seu ingresso em uma graduação na modalidade EAD, possibilitando ao pesquisador analisar o conteúdo do seu discurso em ambos os tempos. Dos dez entrevistados (Tabela 2), dois são da região Norte país, dois da região Nordeste, um da região Centro-Oeste e cinco da região Sudeste. As entrevistas (gravadas e transcritas) foram feitas presencialmente, por telefone ou por *Skype*, entre junho a setembro de 2015.

Tabela 2 – Características dos Entrevistados

| | Localidade | Curso | Tempo de curso |
|-----------------|--------------------|---------------------------------------|-----------------|
| Entrevistado 1 | Ilhéus - BA | Análise e desenvolvimento de sistema. | Concluiu |
| Entrevistado 2 | São Caetano - SP | Pedagogia | Concluiu |
| Entrevistado 3 | São Paulo- SP | Pedagogia | Concluiu |
| Entrevistado 4 | São Paulo - SP | Artes | 1º ano de curso |
| Entrevistado 5 | Lavras - MG | Administração Pública | Concluiu |
| Entrevistado 6 | Alto Araguaia - MT | Administração Pública | Concluiu |
| Entrevistado 7 | Ilhéus - BA | Administração | Concluiu |
| Entrevistado 8 | São Paulo - SP | Pedagogia | 2º ano de curso |
| Entrevistado 9 | Rio Branco - Acre | Pedagogia | Concluiu |
| Entrevistado 10 | Rio Branco - Acre | Pedagogia | 3º ano |

Fonte: dados levantados pelos autores em 2015.

Para Bardin (2011), em uma análise de conteúdo clássica é possível utilizar um quadro de categorias e privilegiar repetições de frequência de temas de todas as entrevistas, juntas. Mas também pode-se complementar a análise por meio de uma outra técnica de decifração chamada arroteamento. Ou seja, a análise de entrevista por entrevista. Neste trabalho, as duas formas serão utilizadas.

As categorias escolhidas para analisar o conteúdo das dez entrevistas juntas, foram selecionadas a partir de três momentos: do material levantado no Referencial Teórico, das próprias entrevistas e do auxílio do software Atlas TI, que a partir de uma busca denominada *Word Cruncher*, verifica a frequência das palavras contidas na transcrição das falas. À medida em que os relatos iam tomando corpo e os entrevistados reve-

lando aspectos de suas crenças, opiniões e sensações, as categorias foram se confirmando. Dessa forma, as sete categorias aqui analisadas foram construídas ao longo do estudo.

No levantamento da frequência de palavras das entrevistas, foram selecionadas aquelas que se repetiam pelo menos cinco vezes (no total das dez entrevistas) e que tivessem ligação com o objeto estudado. Termos similares foram enquadrados na mesma categoria, bem como palavras no plural ou em gêneros opostos.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para dar início a análise dos resultados, foram levantadas sete grandes categorias (Tabela 3)

Tabela 3 – Categorias e frequência das palavras

| Categoria | Palavras x frequência | Frequência total da categoria |
|-----------------------|---|-------------------------------|
| Modalidade Presencial | Presencial (83); presenciais (7) | 90 |
| Modalidade EAD | Distância (57); virtual (11); virtuais (6); on-line (5) | 79 |
| Tempo | Tempo (44); dia (39); semana (29); anos (28); dias (17); hora (15); horário (14); período (10); época (10) horas (9); noite (9); sábado (9); momento (8); meses (6); semanais (5); horários (5); tarde (5) | 262 |
| Relacionamento | Pessoas (45); tutor (34); professor (34); grupo (25); tutora (21); contato (16); relação (15); família (13); pessoa (11); sozinha (11); professores (8); marido (8); tutores (6); encontros (6); orientação (6); colegas (6); conversar (5); pessoal (5); professora (5); apoio (5) | 285 |
| Dissonância | Dificuldade (34); dúvida (32); fácil (29); estudar (26); aprender (18); dúvidas (16); conhecimento (12); difícil (12); medo (12); realidade (12); preconceito (8); diploma (7); expectativa (6); certificado (5); conseguir (5); conciliar (5), dedicação (5); interesse (5); dificuldades (10); facilidade (8); bagagem (5); perguntas (5); pesquisar (5); oportunidade (5) | 292 |
| Finanças | Prouni (9), bolsa (de estudo) (8); condições (7); pública (7); barato (6) | 37 |
| Recursos | Faculdade (47); material (27); polo (22); escola (17); sala (16); livros (15); atividades (14); conteúdo (14); provas (14); disciplina (13); universidade (12); computador (11); matéria (11), estudo (10), ler (10), mail (10); ambiente (9); aulas (9); sistema (9), meio (8); site (8), tecnologia (8), trabalhos (8); vídeo (8), ava (6); fórum (6); internet (6); apostila (5), atividade (5); disciplinas (5); localidade (5) | 343 |

Fonte: Elaborado pelos autores a partir das pesquisas feitas (2015).

Uma outra questão muito presente nas entrevistas e transformada em categoria (Tabela 3) é o **Tempo** como determinante da escolha por uma ou por outra modalidade. Todos os entrevistados foram enfáticos em relacionar a possibilidade de fazer o seu próprio horário como importante para a escolha da EAD. O que de certa forma era esperado, já que a educação a distância, resgatando o referencial teórico, permite ao aluno maior autonomia em suas escolhas (Belloni, 2006) e uma dessas questões refere-se ao tempo e à flexibilidade do horário de estudo (Moore & Kearsley, 2013). Dessa forma, foram frequentes palavras que se relacionam ao tempo como horário, ano, semana etc.

Relações entre as pessoas e confiança são importantes na educação a distância (Vergara, 2007), por isso palavras relacionadas a essa categoria – **Relacionamento** – (Tabela 3), estavam presentes no discurso dos entrevistados. É dada muita importância aos tutores e à forma como que eles se relacionam com os alunos. A mediação dessas relações pode ser presencial ou a distância - por meio das TIC, no entanto, se ela for eficaz e cordial, a tendência é que mais satisfeito ficará o aluno. Mantovani *et al* (2015) colocam que confiabilidade, presteza e empatia são dimensões muito importantes para a satisfação do aluno que cursa uma graduação a distância. Dessa forma, palavras como pessoas (com 45 aparições), professor, contato e relação apareceram inúmeras vezes nas falas dos entrevistados. Ainda, em se tratando de relações, a escolha de um curso a distância ou presencial, para os entrevistados, está também ligada às relações familiares, sobretudo para as mulheres entrevistadas. Palavras como família (13 aparições) e marido (8) estiveram presentes no conteúdo do discurso dos entrevistados.

A questão dos custos e sua importância (Karsaklian, 2004; Moore & Kearsley, 2013; Samara & Morsch, 2005) apareceram constantemente na fala dos entrevistados, de forma implícita ou explícita. Notou-se que, nas perguntas que fizeram referência ao aspecto financeiro ou ao preço pago, as respostas, de maneira geral, eram mais rápidas e objetivas. Em contrapartida, perguntas (diretas e indiretas) relacionadas aos custos e riscos emocionais, psicológicos e sociais demandaram respostas mais demoradas, pausas entre as palavras e em alguns momentos, dúvidas ao responder.

As dificuldades e os medos dos entrevistados estiveram presentes em vários momentos, trazendo às respostas, questões referentes à dissonância cognitiva, gerada, entre outros fatores, a partir dos medos de riscos percebidos. O temor da modalidade a distância não ser reconhecida pelo mercado e do certificado de conclusão não ser equivalente a um certificado de uma graduação presencial estiveram claramente presentes nas falas da maioria dos entrevistados, e revelaram pausas entre as palavras e frases, evidenciando sobretudo riscos sociais e psicológicos (Lovelock & Wright, 2005).

Um outro temor muito presente na escolha da modalidade EAD em detrimento a presencial, foi o de conseguir acompanhar o curso, principalmente pelo tempo de afastamento dos estudos, revelando o risco funcional. Moore e Kearsley (2013) colocam que um dos motivos pela procura da EAD pelos alunos é tentativa de recuperar o tempo perdido, já que em seu perfil, percebe-se que os alunos de EAD podem ser “mais velhos” que a média dos alunos de uma graduação presencial. Assim, observou-se que a auto cobrança esteve presente em grande parte dos entrevistados em relação a essa questão, o que também se configura como um risco funcional e psicológico (Lovelock & Wright, 2005).

Nove dos dez entrevistados revelaram que ainda há muita resistência por parte de seus conhecidos em relação à educação a distância, gerando um risco relacionado ao que Kotler e Keller (2012) chamam de “atitude dos outros” e o que Lovelock e Wright (2005) tratam como “risco social”. Mas, observou-se que isso foi superado após conhecerem, de fato, o que é uma graduação EAD. Ou seja, a dissonância cognitiva diminuiu a partir do momento em que a experiência deu lugar à mera informação.

Um outro aspecto relevante detectado nas falas e que está ligado à dissonância versus riscos psicológicos é a questão das impressões dos entrevistados antes, durante e após o curso. A maioria dos egressos da EAD foram enfáticos em afirmar que nessa modalidade precisaram estudar muito mais que presencialmente, já que não contavam com a ajuda constante de colegas presenciais e sobretudo de um professor. E que dessa maneira se tornaram mais autônomos. Comprovando, novamente, o que pontua Belloni (2006), ao afirmar que a EAD está mais voltada ao estudante que ao

professor e isso, de certa maneira propicia ao aluno mais autonomia e autogestão em suas tarefas.

Dessa forma, no que tange às categorias formadas a partir do referencial teórico e das entrevistas semiestruturadas, decidiu-se enquadrar os custos/riscos sociais e psicológicos e a aparição das dissonâncias em uma mesma categoria, denominada de **Dissonância**. Palavras como medo, preconceito, diploma, certificado, expectativa, conciliar, dedicação, interesse, oportunidade apareceram com frequência nos depoimentos e foram enquadradas nessa categoria (Tabela 3). Os custos/riscos financeiros, por sua vez, embora tenham sido objetivos de preocupação de alguns dos entrevistados, textualmente não foram tão visíveis. Dois dos entrevistados (um egresso e um estudante) revelaram que o Programa do Ministério da Educação - Prouni foi fundamental para conseguirem fazer um curso de graduação e esse elemento foi chave na escolha do curso e da universidade. Um terceiro entrevistado revelou que escolheu a universidade por ser pública e oferecer o curso específico que procurava, muito embora, os custos de deslocamento tenham sido grandes, mas não tanto quanto uma mensalidade. Um quarto entrevistado disse claramente que os custos financeiros foram determinantes na escolha, mas que a flexibilidade do tempo também foi importante para a decisão. Os outros seis entrevistados revelaram que, muito embora os custos financeiros fossem importantes, a questão da flexibilidade de horário foi mais determinante na escolha da modalidade EAD. Observou-se, desse modo, que a questão financeira sobressaiu-se nos depoimentos mais como uma oportunidade e não tanto quanto um risco propriamente dito. Por isso, foi enquadrada separadamente na Tabela 3 numa categoria denominada **Preço**, para evidenciar as diferenças entre custos financeiros e custos de outras naturezas.

Por fim, observou-se que os recursos virtuais, físicos e estruturais são importantes para os entrevistados, que afirmam dar valor aos livros físicos (quando e se fornecidos), a qualidade e quantidade do conteúdo disponibilizado, à possibilidade de acessar os computadores da instituição de ensino, à acessibilidade ao polo e ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Um outro aspecto que apareceu nas entrevistas foi a questão do conteúdo. Para a maioria dos entrevistados, o conteúdo disponibilizado é suficiente e muitas vezes requer mais pesquisas e aprofundamento

por parte do estudante. Afirmam, portanto, que a modalidade EAD, por apresentar muitas atividades, requer disciplina do aluno. Dessa forma, na Tabela 3, palavras como material, polo, livros, atividades e conteúdo foram enquadradas na modalidade então denominada **Recursos**.

Em se tratando da análise de cada entrevista individualmente, a que Bardin (2011) chama de arroteamento, foram resgatados e analisados apenas os trechos mais expressivos, devido ao grande volume de falas e a riqueza de detalhes.

Especificamente, no que se refere ao entrevistado 1, percebeu-se que, por fazer um curso relacionado à tecnologia, sua adaptação foi mais simples à modalidade EAD. No entanto, a questão do relacionamento foi importante para o seu sucesso no curso. As expressões “a gente trocava muito” e “interagimos, fazíamos os trabalhos, desenvolvíamos um sistema” demonstra que, muito embora o aluno estivesse cursando uma área voltada à tecnologia e estivesse adaptado, ainda assim, o contato e a interação foram essenciais ao seu desenvolvimento. Em relação aos temores, o entrevistado foi taxativo ao dizer que tinha receios, sobretudo de aceitação do mercado, evidenciando um risco social alto (Lovelock & Wright, 2005). Mas, que, ao longo do curso, percebeu que o ensino dependia mais do aluno do que propriamente do conteúdo (Belloni, 2006). Em relação à questão dos custos financeiros, o entrevistado apenas disse que financeiramente o curso pesou, mas deixou claro, não pelo que foi dito, mas por seu tom de voz, que isso era menos importante. O entrevistado 1 também foi contundente ao afirmar que o tempo foi o principal motivador da sua escolha pelo EAD: “escolhi pelo tempo”. A resposta rápida e precisa não deixou margem a dúvidas.

Já a entrevistada 2 foi pragmática ao relatar o motivo da escolha pela modalidade EAD: “o que precisava era: atender o meu horário. [...] Realmente, friamente, eu precisava mais do certificado”. A entrevistada revelou que já trabalhava, tinha filho pequeno e não conseguia cursar todos os dias uma graduação presencial, já tendo experiências anteriores. A questão financeira, portanto, foi de pouca importância. Ao contrário das outras entrevistas, percebeu-se claramente que a aluna, mesmo após o término do curso, ainda tinha como preferência a modalidade presencial em detrimento à EAD. No entanto, demonstrou que sabia do potencial da modalidade e o rela-

cionou diretamente à dedicação do estudante: “a EAD exige um público que queria estudar”. Um dos aspectos que aparece pela primeira vez na série de entrevistas é o sentimento de distanciamento que o aluno tem do professor na educação a distância. Foram recorrentes as falas que enfatizavam a importância da presença do professor para tirar dúvidas e esclarecer questões imediatamente. Essa fala recorrente, quase como uma reclamação, contraria uma das questões mais discutidas pelos teóricos da educação a distância: a possibilidade do desenvolvimento da independência intelectual do aluno (Mugnol, 2009), mas traz à tona uma problemática levantada por Vergara (2007): as dificuldades estruturais anteriores trazidas ao curso pelo aluno, sobretudo em questões de interpretação de texto e, da preferência do brasileiro pelo contato face a face, oriunda da cultura relacional vigente no país.

A entrevistada 3, assim como a 2, já havia feito parte de um curso presencial (Letras). Mas mudou para pedagogia na modalidade EAD. Ela foi certa em suas respostas, apresentando poucos intervalos e pausas em sua fala, muito embora tenha sido objetiva ao responder sobre o motivo que a fez escolher a modalidade EAD (“Eu achei melhor fazer a distância porque achei que não valia a pena gastar com condução, comida etc” / “EAD é mais em conta”). A questão da demora nas respostas do tutor foi um empecilho para a aluna, que por isso, passou a dedicar mais tempo às atividades virtuais e depender menos do auxílio dos tutores. Uma das frases mais impactantes da entrevista está relacionada aos possíveis riscos financeiros, sociais e psicológicos de se cursar EAD e a dissonância causada por isso: “Eu evitava falar. As pessoas tinham preconceito. Até para colocar no currículo”. Hoffman e Bateson (2003) pontuam que os riscos percebidos podem ter duas dimensões: consequência e incerteza. O falar com as pessoas sobre a modalidade EAD poderia trazer consequências a aceitação de sua escolha. Por isso, a incerteza de mencionar no currículo a informação. Por outro lado, observou-se que a aluna ganhou mais autonomia em seus estudos e o seu medo de “entender sozinha”, deu lugar a necessidade de se dedicar mais. E que a possibilidade de um conteúdo “fraco, resumido, faltando”, foi catalizador de sua busca mais aprimorada para compensar seu aprendizado: “...melhora a questão de responsabilidade, dificuldade, não depender do professor”.

A entrevistada 4, assim como as de número 2 e 3 já havia feito um curso presencial anteriormente (Economia), por isso, fez comparações entre as duas modalidades. Uma das declarações mais contundentes em relação a isso foi: “eu acho que na EAD consigo aprender mais” e “no presencial, você apenas finaliza”, referindo-se à necessidade de pesquisa. As duas declarações iniciais deixam transparecer o perfil da aluna, autônoma e entusiasta da modalidade, corroborando com o discurso de Silva *et al* (2012) ao afirmarem que ambas as modalidades são compatíveis em qualidade. Observou-se, durante toda a entrevista, uma certa preocupação em demonstrar que a EAD é mais “difícil” que um curso presencial. As declarações quase sempre vinham acompanhadas de entusiasmo na fala e de declarações pessoais como “eu gosto”, eu consigo conciliar”. O motivo pela escolha da modalidade também está claramente relacionado ao tempo: “eu posso estudar em casa. Quero conciliar as duas coisas”. As relações familiares também pesaram na escolha da EAD: “...meu marido disse: “a gente tenta engravidar”. Sendo assim, percebe-se que a questão dos riscos foram minimizados por informações anteriores que ressaltam os benefícios do serviço adquirido e que o processo de decisão de escolha foi curto, ainda que o serviço adquirido seja de alto envolvimento (Blackwell *et al*, 2008).

A entrevistada 5, assim como as 2, 3 e 4 também fez um curso de graduação presencial anterior. E finalizou uma pós-graduação antes mesmo de iniciar o curso de graduação na modalidade EAD. Um dado importante: a entrevistada, morando na cidade de São Paulo, fez o curso na cidade de Lavras, Minas Gerais. A motivação principal pela escolha está relacionada não apenas à categoria **Preço**, mas também ao acesso ao curso, difícil de ser oferecido por se tratar de administração pública: “escolhi fazer esse curso a distância porque eu tinha interesse em me graduar na área da administração pública [...] e foi por conta de ser gratuito também”. A entrevistada foi enfática em explicar que dificilmente faria o curso se tivesse de pagar e ainda: “mesmo que tivesse uma faculdade de administração pública presencial aqui em São Paulo, eu optaria por EAD”. Essa escolha pela modalidade, assim como nos outros relatos, acontece pela possibilidade do tempo flexível: “Não precisar ir todos os dias para a instituição. Eu podia fazer os meus horários sem o compromisso de me deslocar”.

A entrevistada 5 teve uma abordagem diferente em relação aos demais quando afirmou, mesmo titubeando, que em sua área especificamente, um curso presencial e EAD não possuem diferenças de conteúdo e de aprendizagem, mas que talvez isso fosse diferente em outras áreas do conhecimento: “eu acho que depende do tipo de curso, um curso de biológicas, você tem que analisar, eu acho que dificultaria, mas eu também não sei como é a ‘pedagogia’ em si. Mas acho que curso de humanas, talvez até de exatas... talvez, não teria tanta... eu não vejo diferença”.

A entrevistada 6 também cursou Administração Pública EAD, mas no Mato Grosso, em uma instituição pública. Mas, ao contrário da entrevistada 5, teve nesse curso a sua primeira graduação e não havia tido experiências anteriores em um curso superior presencial. A principal motivação na escolha da EAD foi a flexibilidade do tempo: “Trabalho o dia inteiro. Pra fazer todo dia é difícil. Folgava só aos domingos (pausa). Foi a primeira a distância aqui...” Uma das questões importantes relevada pela entrevistada é a questão da facilidade de acesso que a EAD traz por não depender da presença física. O principal medo da entrevistada era de não ser capaz de concluir a graduação por se tratar de uma primeira experiência na modalidade e do afastamento dos estudos há alguns anos: “Eu tinha medo de desistir, de não dar conta. Eu achava que a faculdade era um bicho de sete cabeças”. A fala da entrevistada evidencia um risco funcional (Lovelock & Wright, 2005). Assim como nos outros depoimentos, houve um entendimento melhor sobre EAD após a conclusão do curso: “Valeu muito a pena. No começo a gente acha que é muito fácil, mas não é. Como eu nunca fiz o presencial, achava que era mais fácil. Tem de ralar, tem de se virar sozinha, por mais que tenha orientador. E às vezes você estuda até mais”. Um aspecto que apareceu pela primeira vez na série das dez entrevistas feitas foi a questão do TCC (trabalho de conclusão de curso) versus orientação: “Tinha hora que eu passava muita raiva porque eu não dava conta. Eu fiquei quase doida no TCC. E como eu não tinha faculdade e os amigos da faculdade já tinham outro curso (pausa). Mas na hora do TCC o orientador me ajudou muito”. A entrevistada relatou que obteve muito apoio e orientação no TCC por dois motivos: porque precisava e porque procurou orientação, sendo sempre atendida. Além disso, destacou também um outro aspecto que não ha-

via aparecido anteriormente nas entrevistas: o deslocamento dos alunos para o polo para estudarem juntos, evidenciando a importância do relacionamento, não apenas por parte da IES, mas também dos colegas de curso: “Nós éramos muito unidos. Aqui tinha uma turma das cidades pertinho, marcávamos e vinha todo mundo no polo. Nos trabalhos, falávamos por internet”. Por fim, uma situação que também é manifestada pela primeira vez na entrevista de forma explícita é a evasão dos alunos: “...começamos com 45 alunos, muita gente desistiu, porque achou que era muito fácil. Ficamos 15”. Uma das causas da evasão, de acordo com a entrevistada, foi a não adaptação dos alunos ao fato de não terem “professor presencial” e à demora das respostas dos tutores.

O entrevistado 7 fez a sua primeira graduação na modalidade EAD (Administração). E em seguida, fez uma pós-graduação (Logística de Suprimentos), também a distância. Sua motivação para a escolha da modalidade foi clara: “Primeira coisa, foi por conta do horário de trabalho. Eu trabalho em horário de turno. Não teria condições de fazer a faculdade presencial. Com o curso a distância eu consegui ajustar os meus horários a distância, para que eu pudesse fazer o curso”. Novamente, os horários flexíveis foram determinantes na escolha do aluno, corroborando com as afirmações já pontuadas de Belloni (2006) e Moore e Kearsley, (2013). Um outro ponto importante enfatizado pelo entrevistado está relacionado ao seu processo de busca de informações: “Primeiro, eu fiz muita pesquisa, perguntei a muita gente. Como seria, porque ainda há preconceito. E eu tinha preconceito. Mas depois que eu comecei, eu vi que a coisa flui. A expectativa era se eu ia gostar do curso a distância”. Fica evidenciado aqui a questão do alto envolvimento no processo de tomada de decisão. Para Samara e Morsch (2005), quanto maior o envolvimento do “produto/serviço”, mais longo o caminho no processo de decisão. E, em consequência, maior a possibilidade de dissonância cognitiva elevada, evidenciada pela palavra “preconceito”. Blackwell *et al* (2008) afirmam ainda que o grau de envolvimento está relacionado à importância que uma pessoa dá ao que está adquirindo, também evidenciado pela frase a seguir: “Como era um investimento novo pra mim, eu tive de perguntar muito, se era reconhecido pelo MEC, conversei com pessoas que já tinham feito, e eu fui procurando me aprofundar”. Mais uma vez demonstrando que a disso-

nância existe, mas que pode ser minimizada pela experiência positiva (Samara & Morsch, 2005): “Como era o meu sonho fazer uma faculdade, eu me dediquei o máximo. Eu tinha meus horários, eu queria não só o diploma”. A questão da evasão novamente apareceu na série de entrevistas: “A minha sala começou com 36 e fechamos com 11”.

A entrevistada 8 está no final do segundo ano de pedagogia EAD. É a sua primeira graduação e suas motivações são próximas às dos entrevistados anteriores: “O tempo... a falta de tempo. De poder ir e o valor também. É o deslocamento mesmo. É o horário do serviço que não bateria com o horário da faculdade... eu trabalho no comércio”. Ressalta ainda: “A vantagem é justamente isso. Eu chego tarde, estou fazendo no conforto da minha casa, e pelo valor que é bem mais barato”. Observa-se dessa forma, que as motivações não são diferentes dos demais entrevistados. E que os custos financeiros, apesar de importantes, são vistos mais como oportunidade e não exatamente como um risco, embora ele exista. Em sua fala, afirma que existem diferenças do EAD para a modalidade presencial pela falta de contato. Mais uma vez, evidenciando a importância do relacionamento: “...eu acho que é diferente do EAD porque você tá numa sala com mais pessoas, você tem contato”. Além disso, ao contrário dos demais entrevistados, pontua que o conteúdo é diferente. Muito embora, quando fala em conteúdo, fica claro que o assunto abordado não se refere a plano de ensino e às disciplinas, mas à rotina em sala de aula: “Eu acredito que a diferença é de contato e conteúdo, porque você aprende mais, porque você tem a rotina de escola, todo dia, matéria todo dia, rotina de trabalho”. A frase mais reveladora de toda a entrevista refere-se ao preconceito: “o pessoal vê como um cursinho qualquer”. Percebeu-se no tom de voz e na própria fala, que a entrevistada não está convicta que fez a melhor escolha: “no momento eu não sinto isso. O objetivo é me formar. Eu vou me sentir quando eu me formar se realmente eu vou ser discriminada por eu ter feito EAD ou não”. O texto evidencia alto grau de dissonância cognitiva. Para Giglio (2004), a dissonância não é somente um processo racional, mas a soma de componentes racionais com todos os outros componentes que fazem parte do processo e podem acarretar em uma decisão de compra, como o fluxo dos acontecimentos, as expectativas e a aprendizagem.

A entrevistada 9 já finalizou a graduação em Pedagogia na modalidade EAD e faz uma pós-

graduação em educação também a distância em uma universidade pública de Brasília. A graduação foi feita em uma universidade particular com bolsa integral do Prouni. Um destaque importante para esse depoimento é a questão da bolsa de estudos como determinante para a escolha da modalidade EAD: “a escolha foi por questão de necessidade, eu não tinha condições financeiras, nem a minha família. [...] Eu não tinha condições financeiras, como foi bolsa do Prouni, então foi certinho”. Dessa forma, percebe-se que não havia riscos financeiros diretos envolvidos. No caso específico da entrevistada, a graduação relacionada à bolsa foi encarada como uma oportunidade para a melhoria de vida e a EAD uma possibilidade para que isso acontecesse, já que, segundo o depoimento, havia menos custos envolvidos: “Dificuldades num curso presencial seria o deslocamento, da minha casa até a universidade, o gasto com material, a gente gasta com ‘xerox’, com livros e eu não teria condições de bancar o material e nem deslocamento que seria todos os dias”. Um outro aspecto observado no depoimento, além da convicção de que a EAD foi definidora para a melhoria das condições de vida da entrevistada, foi a questão da autonomia trazida pela modalidade: “Para mim é essencial. Se não existisse eu ficaria limitada. Eu não conseguiria fazer uma graduação presencial ou uma pós graduação”. Em relação ao preconceito, a entrevistada foi taxativa e em alguns momentos, notou-se emoção em sua voz: “Diziam que não valiam a pena, que não era reconhecido pelo MEC, inclusive eu tinha uma prima que dizia que nunca iria aprender, porque era uma vez por semana” (ao se referir aos encontros presenciais no polo). Complementa: “eu chamei minha prima para estudar junto comigo e ela não quis. Hoje ela se arrepende. Hoje eu sou formada, tenho dois empregos, os dois são efetivos e ela está desempregada”. Dessa forma, os riscos sociais e psicológicos, mesmo relacionados ao que Kotler & Keller (2012) nomeiam como “atitude dos outros”, foram minimizados pela experiência e pelos resultados obtidos.

A entrevista 10 cursa pedagogia, mas ainda não concluiu. À época da entrevista, fazia o terceiro ano e relatou que já havia feito uma graduação em Ciências Sociais na modalidade presencial antes até o último semestre, mas não finalizou devido às demandas familiares. Ao tentar voltar, recebeu uma bolsa do Prouni (relacionada a EAD) e optou por não concluir Ciências Sociais (presencial) e utilizar a bolsa em um curso

a distância de pedagogia. Assim como a maioria dos relatos aqui apresentados, a entrevistada escolheu a modalidade EAD pela flexibilidade de horário: “Eu escolhi EAD pela facilidade, porque eu trabalho tarde e noite, E ‘pra’ mim, ficaria inviável estudar todo dia porque trabalho tarde e noite”, enfatizou. A entrevistada afirmou ainda que, muito embora não esperasse, a modalidade EAD era “mais difícil”. Como a grande parte dos demais entrevistados, reconheceu que precisava estudar mais, com uma observação: recorria pouco à tutoria porque não tinha muitas dúvidas devido à leitura, hábito que trouxe da graduação anterior: “Raramente eu mando e-mail. Até porque eu não tenho muitas dúvidas, eu leio muito. Até agora está dando certo. Não tenho muita dificuldade, não”. Em relação às expectativas, reconhece que não sabia muito sobre EAD quando começou a cursar: “Eu não conhecia muita coisa não, eu cheguei lá sem conhecer muita coisa. Não conhecia nada”, demonstrando que, por não ter grandes expectativas, não poderia ter grandes frustrações. Quando inquirida sobre o que as pessoas comentavam quando ela dizia fazer um curso EAD respondeu sem titubear: “As pessoas falam que curso a distância não é bom, dizem que o certificado não tem peso, mas eu não vejo dessa forma, não. Eu acho que o peso é o mesmo”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se trata de uma pesquisa exploratória, este trabalho não tem o intuito de fazer conclusões a respeito do tema abordado, mas de procurar ampliar o foco do assunto para, desse modo, trazer à tona novas possibilidades de estudos por meio da criação de hipóteses e sugestões de outras pesquisas.

Como objetivo geral do artigo, foram identificados os principais motivos da preferência de um aluno de graduação em estudar na modalidade EAD em detrimento à modalidade presencial. Observou-se, ao longo da construção do Referencial Teórico e da análise das dez entrevistas semiestruturadas que essa preferência está relacionada a diversos aspectos e não apenas a um. O tempo, ou a flexibilidade de tempo possível trazida pela educação a distância por meio das TIC se sobressaiu entre os demais, mas foi motivado, sobretudo por duas questões: conciliar o trabalho com os estudos e conciliar as demandas familia-

res com os estudos. O aspecto financeiro também esteve presente nas falas dos entrevistados, mas observou-se que embora importante, de maneira geral ficou em segundo plano, ajudando no processo de tomada de decisão e não sendo sempre, especificamente, o elemento catalisador da decisão final.

Ao longo desta pesquisa, percebeu-se que as sete categorias utilizadas para analisar o conteúdo das entrevistas estão relacionadas direta ou indiretamente aos temores dos entrevistados ao escolher uma modalidade nova para eles. E isso foi detectado não apenas nas falas propriamente ditas, mas no tom de voz e nas pausas ao comentarem sobre seus medos, preconceitos e suas principais dificuldades antes, durante e após o curso, no caso dos egressos.

Por se tratar de um estudo em que a temática é inicialmente está relacionada ao marketing, abordando aspectos relacionados ao comportamento do aluno enquanto consumidor/usuário de um serviço, as questões relativas aos custos e riscos, associados a uma provável dissonância cognitiva foram levantadas. As descobertas feitas se relacionam diretamente ao que foi discutido no referencial teórico. O ter medo de “não dar conta” das atividades e do conteúdo pelo tempo de afastamento dos estudos foi relacionado ao risco funcional e também ao psicológico, ligado diretamente às emoções do consumidor. O preconceito à EAD foi detectado não apenas nos relacionamentos dos estudantes, mas nos próprios estudantes, demonstrado que ainda existem inseguranças, desconfortos e sobretudo desinformação sobre a modalidade, principalmente por se tratar de uma aquisição de alto envolvimento. Dessa forma, a dissonância cognitiva, ainda que minimizada pela experiência de cursar uma graduação na modalidade EAD, não foi (e não pode ser) totalmente dirimida nos entrevistados, à medida que ainda existem riscos sociais e financeiros latentes.

Assim, na proposta de atender o objetivo específico do artigo: **comparar as expectativas de um aluno em relação ao começo de um curso de graduação na modalidade a distância com a realidade desse mesmo aluno ao já estar cursando/ou ter finalizado uma graduação nessa modalidade**, pôde ser alcançado na medida que os próprios entrevistados se colocaram, nem sempre de forma racional, em relação a questão proposta. Em sua maioria, as comparações entre

as duas modalidades foram dicotômicas, revelando um aspecto maniqueísta no julgamento dos entrevistados. Observou-se nas falas proferidas, que nos alunos com baixas expectativas (como terminar logo o curso ou receber o diploma por necessidade), a EAD ainda continua aquém da educação presencial, muito embora a resposta ao curso e à modalidade tenha sido satisfatória. Aos que tinham expectativas mais otimistas, relacionadas a busca do aprendizado como uma espécie de crença em "dias melhores" promovida pelo estudo, os resultados foram além do esperado, revelando o auto entendimento de que para que o curso dê certo, a dedicação e autogestão do tempo são elementos fundamentais. Muito embora, as respostas tenham sido positivas nos dois grupos, ambos apresentam, em menor ou maior grau, algumas restrições à EAD ora direcionada aos recursos (problemas com o Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA), ora direcionada a não cordialidade dos tutores versus a não presença física dos professor.

Entre as constatações feitas a partir dos estudos para esta pesquisa, a mais clara é a de que a educação a distância ainda não é conhecida efetivamente pela sociedade de maneira geral e, mais grave, por seu próprio público-alvo. As IES oferecem a modalidade mas ainda não dão informações suficientes ao seu potencial consumidor/ usuário, deixando brechas para que os temores dos alunos, transformados posteriormente em dissonância cognitiva ganhem força. A desinformação, até então, tem sido a principal arma contra a EAD, revelando preconceitos e "achismos". Evidente que, assim como na educação presencial, existem pontos fortes e fracos na modalidade EAD e, IES boas e ruins. A questão não é discutir esse pontos, mas indicar a necessidade de formas mais eficazes de propagação de informações. Estratégias mercadológicas precisam ter foco e ele precisa ser certo. Conhecer o que pensa e sente o consumidor de EAD não é apenas importante, mas fundamental.

Dessa forma, como hipótese para sugestões de futuros estudos tem-se: - A educação a distância é alvo de preconceito pela sociedade pelo desconhecimento da modalidade. - Não existe relação entre a área do conhecimento e o desenvolvimento do aluno de EAD.

5 LIMITAÇÕES E SUGESTÕES DE PESQUISA

Para finalizar, reconhece-se as limitações da pesquisa. Entre elas, o número reduzido de entrevistados e a baixa representatividade dos estados brasileiros na pesquisa, já que é possível que a EAD seja trabalhada de maneiras diferentes no país. Uma sugestão de pesquisa é ampliar a amostra para números expressivos e que representem de fato o público-alvo da EAD no Brasil e fazer, assim, um trabalho quantitativo relacionado a essas questões. Além disso, algumas temáticas abordadas nas entrevistas não foram possíveis de análise. Mas, poderiam responder alguns questionamentos ou dirimir dúvidas sobre a EAD. Uma delas está relacionada às áreas de conhecimento versus educação a distância. Na visão do aluno será que existem diferenças? Fazer um curso de ciências sociais aplicadas, como administração ou gestão tecnológica de marketing pode ser melhor ou pior que cursar uma graduação na área de biológicas? Fica aqui uma sugestão de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. (2016). Disponível em: <<http://www.abed.org.br/site/pt>> Acesso em: Agosto de 2014.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Belloni, M. L. (2006). *Educação a distância*. (4a ed.). Campinas: Autores Associados.
- Blackwell. R.D., Miniard, P. W., & Engel, J.F. (2008). *Comportamento do consumidor*. (9a ed.). (E. T. Ayrosa, Trad). São Paulo: Cengage Learning.
- Carneiro, T. C. J., Silva, M. A., & Bizarrria, F. P. A. (2014). Fatores que afetam a permanência dos discentes em cursos de graduação a Distância: um estudo na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. *Gestão e Sociedade*, 8(20), 651-669.
- Censo EAD.BR: *Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2012* (2013). Censo EAD.BR: Analytic Report of Distance Learning in Brazil/[traduzido por Opportunity Translations]. Curitiba: Ibpex. Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoead/censoEAD.BR_2012_pt.pdf> Acesso em: Março de 2016.
- Giglio, E. M. (2004). *O comportamento do consumidor*. São Paulo: Editora Pioneira.

- Hoffman, K. D., & Bateson, J.E.G. (2003). *Princípios de Marketing de Serviços. Conceitos, estratégias e casos*. (2a ed.). (B. R. Fernandes, Trad). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Kotler, P., & Keller, K. L. (2012). *Administração de marketing*. (14a ed.). (S. M. Yamamoto, Trad). São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso em abril de 2016.
- Karsaklian, E. (2004). *Comportamento do consumidor*. São Paulo: Atlas.
- Lovelock, C., & Wright, L. (2005). *Serviços. Marketing e Gestão*. (C. K. Moreira, trad). São Paulo: Saraiva.
- Montovani, D. M. N., Gouvêa, M. A., & Tamashiro, H. R. S. (2015). Segmentação e qualidade em serviços educacionais: o caso de um curso de graduação a distância. *Revista de Administração da Unimep*, 13(1), 91-116.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2013). *Educação a distância. Sistemas de aprendizagem on-line*. (3a ed.). (Ez2 Translate, Trad). São Paulo: Cengage Learning.
- Mugnol, M. (2009). A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. *Revista Diálogo Educacional*, 9(27), 335-349.
- Nascimento, L. F., Silva, R. C. M., & Figueiró, P. S. (2013). Presencial ou a distância: a modalidade de ensino influencia na aprendizagem?. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 14(2), 311-341.
- Santos, A. V; Iosif, R, G. (2012). Fusões institucionais no ensino superior brasileiro: implicações no trabalho docente. *Anais do III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação*. Zaragoza. Espanha.
- Samara, B. S., Morsh, M. A. (2005). *Comportamento do consumidor*. Conceitos e casos. São Paulo: Prentice Hall.
- Silva, J. A. R; De Oliveira, F. B; Mourão, L. (2012). Uma comparação entre cursos a distância e presencial. *Anais do 18 Congresso Internacional de Educação a Distância*. ABED. São Luís - MA.
- Vergara, S. C.(2007). Estreitando relacionamentos na educação a distância. *Cadernos EBAPE.BR*, 5(Ed. Especial), 1-8.
- Zambrano, W. R., & Guerrero, D. E. (2009). Diseño pedagógico virtual de desarrollo empresarial con apoyo de las tic. *Revista U.D.C.A Actualidad*
- ✂ *Divulgación Científica*, 12(1), 27-36.

Reasons for the Choice of Distance Education: The Student as a Consumer

ABSTRACT

The depth of involvement of the consumer when hiring or purchasing a service is directly connected to the size of the risk he can perceive throughout the process of evaluation and acquisition of the product. That's why, when there are risks while choosing the higher education course, the cognitive dissonance comes as an important component to be analyzed in the process. Because of that, the objective of this article is to identify the main reasons for the graduate student's preferences for choosing Distance Education (DE) in lieu to presencial classes. In Brazil, this issue is particularly relevant due to the exponential growth of distance education, as a result of Information and Communication Technologies' (ICT) expansion and the promulgation of 1996's "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional" (Law of Education Guidelines and Bases). As a methodological approach, exploratory research was conducted using the semi-structured interviews technique with a sample of ten people who had or still have gone through a DE graduation, regardless of the course. For the data analysis it was used the Content Analysis. During the final results it was shown that the flexible hours made possible by distance education through ICT was the main reason for choosing the DE over a classroom course.

Keywords: Distance Education, Consumer, Cognitive Dissonance

Endereço para contato:

Lidiane Campos Britto
Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Av. Goiás, 3400 - Barcelona, CEP
09550-051 - São Caetano do Sul, SP, Brasil.

Recebido em 17/06/2016

Aprovado em 15/03/2017

Sistema de Avaliação: Double Blind Review

Editor-chefe: Claudionor Guedes Laimer