

**Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Departamento de Ciências Administrativas
Mestrado Profissional em Administração**

André Artur Mota Santiago Ramos

**As dimensões culturais de Geert Hofstede (1994) aplicadas em ambientes de
educação a distância (EAD *online*)**

Recife
2015

Universidade Federal de Pernambuco
Mestrado Profissional em Administração

CLASSIFICAÇÃO DE ACESSO A TESES E DISSERTAÇÕES

Considerando a natureza das informações e compromissos assumidos com suas fontes, o acesso a monografias do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco é definido em três graus:

“Grau 1”: livre (sem prejuízo das referências ordinárias em citações diretas e indiretas);

“Grau 2”: com vedação a cópias, no todo ou em partes, sendo, em consequência, restrita a consulta em ambientes de biblioteca com saídas controladas;

“Grau 3”: apenas com autorização expressa do autor, por escrito, devendo, por isso, o texto, se confiado a bibliotecas que assegurem a restrição, ser mantido em local sob chave ou custódia.

A classificação desta dissertação se encontra, abaixo, definida por seu autor. Solicita-se aos depositários e usuários sua fiel observância, a fim de que se preservem as condições éticas e operacionais da pesquisa científica na área da administração.

Título da Dissertação: **As dimensões culturais de Geert Hofstede (1994) aplicadas em ambientes de Educação a Distância (EAD *online*)**

Nome do autor: **André Artur Mota Santiago Ramos**

Data da aprovação: **26 de março 2015**

Classificação, conforme especificação acima:

Grau 1	<input checked="" type="checkbox"/>
Grau 2	<input type="checkbox"/>
Grau 3	<input type="checkbox"/>

Recife, 26 de março 2015.

Assinatura do autor

André Artur Mota Santiago Ramos

**As dimensões culturais de Geert Hofstede (1994)
aplicadas em ambientes de Educação a Distância (EAD
online)**

Dissertação apresentada como requisito complementar para obtenção do grau de Mestre em Administração, no Mestrado Profissional em Administração da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE.

Orientador: Prof. Dr. Salomão Farias.

Recife
2015

**Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Departamento de Ciências Administrativas
Mestrado Profissional em Administração**

**As dimensões culturais de Geert Hofstede (1994) aplicadas em ambientes de
Educação a Distância (EAD *online*)**

André Artur Mota Santiago Ramos

Dissertação submetida ao corpo docente do Curso de Mestrado Profissional em Administração da Universidade Federal de Pernambuco e aprovada em 26 de março de 2015.

Banca Examinadora:

Prof. Salomão Farias, Doutor UFPE (Orientador)

Prof. Dr. Fernando Gomes de Paiva Júnior, UFPE (Examinador interno)

Profa. Dra. Viviane Santos Salazar, UFPE (Examinadora externa)

A Luana e Laís, que, a cada dia, ajudam-me a descobrir o verdadeiro sentido da vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a Deus, causa primeira de tudo e fonte infinita de bondade, que nos conduz em nossa jornada rumo à perfeição.

À Gabriela, minha esposa, que compartilhou comigo os momentos de angústias e alegrias, muito obrigado.

À Alice, minha mãe, que tem sido fundamental em minha vida.

Ao meu pai, que, mesmo não estando presente, auxiliou-me em vários momentos.

A Luana e Laís, minhas filhas lindas que me renovam as forças a cada dia.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta pesquisa, registro aqui meu agradecimento.

Gostaria de agradecer também ao professor Salomão Farias, que se dispôs a dar continuidade a este trabalho, mesmo não tendo participado desde o início. Pelas poucas, mas ricas horas de orientação, obrigado.

Agradeço ao Prof. Ricardo Mendonça, que, mesmo não conseguindo estar até o final do trabalho, contribuiu no projeto.

Por fim, agradeço aos colegas da turma 2 do MPA da UFPE, pelos momentos de estudos, alegrias e troca de experiências e conhecimentos, fazendo desse mestrado uma jornada tão enriquecedora.

RESUMO

A modalidade de Educação a Distância (EAD) é uma resposta às atuais mudanças e necessidades que a emergente Sociedade do Conhecimento implica, juntamente com a liberdade e a igualdade de acesso ao conhecimento para além das fronteiras geográficas, sociais e culturais. No Brasil, apesar de um histórico recente de crescimento de matrículas, o uso da EAD ainda é relativamente baixo quando comparado com a realidade de outros países do mundo. Além de aspectos tecnológicos e de regulação governamental, os fatores culturais também são influenciadores na aceitação ou rejeição da utilização dessa modalidade pelo povo brasileiro. Posto isso, tem-se, por um lado, a necessidade crescente de utilização da EAD *online*; por outro lado, surgem barreiras culturais dentro do cenário nacional. Nesse sentido, tem-se um paradoxo e este trabalho colocou-se na tentativa de propor uma contribuição para o estudo da cultura, por meio da busca de suas relações com o contexto da EAD *online*. Adotou-se uma metodologia de caráter quantitativo de natureza descritiva, pela aplicação de um questionário estruturado, com os dados coletados *online* em uma amostra formada por alunos de EAD de cursos de graduação do estado de Pernambuco. Para isso, foram utilizadas as dimensões propostas por Hofstede (1994), aqui denominadas: Distância de Poder (Power Distance Index - PDI), Aversão à Incerteza (Uncertainty Avoidance Index - UAI), Individualismo *versus* Coletivismo (Individualism - IDV), Masculinidade *versus* Feminilidade (Masculinity *versus* Femininity - MAS) e Orientação para Longo Prazo (Long-Term Orientation Index - LTI). As principais conclusões foram que os alunos de EAD *online* estudados mostraram um baixo nível de individualismo (IDV) e uma baixa distância de poder (PDI) nos estudos à distância, além de apresentarem outras características culturais diferentes das encontradas por Hofstede (1994) em relação às demais dimensões.

Palavras-chave: EAD *online*, Hofstede, Cultura.

ABSTRACT

The Distance Education Modality (EAD) is a response to current changes and needs which the emerging knowledge society implies, along with freedom and equality of access into knowledge beyond geographical, social and cultural boundaries. In Brazil, despite a recent history of growth in enrollment, the use of distance education is still relatively low compared to the reality of other countries. In addition to technological and government regulation, cultural factors are also influencing acceptance or rejection of the use of this modality. Thus, on the one hand, there is a growing need for the use of distance education modality, on the other hand, cultural barriers appear in the Brazilian scenario. In this sense, there is a paradox and this work stands in an attempt to offer a contribution to the study of culture, through the pursuit of its relations with the context of online distance learning. It has been adopted a quantitative, descriptive approach methodology, by applying a structured questionnaire with the online data collected from a sample consisting of students of undergraduate courses in the state of Pernambuco. For this, we used the dimensions proposed by Hofstede (1994), here called: Power Distance Index (PDI), Uncertainty Avoidance Index (UAI), Individualism versus Collectivism (IDV), Masculinity versus Femininity (MAS) and Long-Term Orientation (LTI). The main conclusion was that online education students showed a low level of individualism (IDV) and a low power distance (PDI) in distance learning, in addition to having other different cultural characteristics from those found by Hofstede (1994) compared the other dimensions.

Keywords: Online Learning. Hofstede. Culture.

Lista de Figuras

Figura 1 - As cinco gerações da EAD	21
Figura 2 - Resultados das Dimensões Culturais Hofstede (Brasil)	33
Figura 3 - Agrupamento dos fatores nos estudos de Hofstede (1980)	44
Figura 4 – Desenho metodológico da pesquisa	47
Figura 5 – Necessidades de adaptação – Instrumento de Hofstede (1994)	49
Figura 6 - Estrutura do ambiente virtual	50
Figura 7 – Necessidades de adaptação – com críticas dos especialistas	45
Figura 8 – Instrumento - Versão final da adaptação	46
Figura 9 – Diagrama de definição de método estatístico (validação diferenças)	59
Figura 10 – Esquema metodológico de análise de dados	61
Figura 11 – Dimensões culturais de Hofstede (1994) ao Contexto EAD	67
Figura 12 – Diagrama de definição de método estatístico	68
Figura 13 – Gráficos dos resultados da dimensão PDI	69
Figura 14 – Gráficos dos resultados da dimensão UAI	71
Figura 15 – Gráficos dos resultados da dimensão IDV	72
Figura 16 – Gráficos dos resultados da dimensão MAS	74
Figura 17 – Gráficos dos resultados da dimensão LTI	76
Figura 18 – Gráfico de Eigenvalues	94

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Síntese histórica da EAD no Brasil.....	22
Tabela 2 - Definições de EAD.....	23
Tabela 3 - Diferenças de interação entre Professor-Estudante e Estudante-Professor relacionado à Distância de Poder.....	35
Tabela 4 - Diferenças de interação entre Professor-Estudante e Estudante-Professor relacionado à dimensão Aversão a Incerteza.....	37
Tabela 5 - Diferenças de interação entre Professor-Estudante e Estudante-Professor relacionado à dimensão Coletivismo <i>versus</i> Individualismo.....	42
Tabela 6 - Diferenças de interação entre Professor-Estudante e Estudante-Professor relacionado à dimensão Masculinidade <i>versus</i> Feminilidade.....	42
Tabela 7 – Categorização da amostra.....	63
Tabela 8 – Categorização da amostra (agrupada).....	64
Tabela 9 – Médias perguntas – Total, gênero, idade e tempo de curso.....	66
Tabela 10 – Resultados dimensões culturais de Hofstede ao Contexto EAD.....	67
Tabela 11 – Categorização da amostra (Dimensão PDI).....	70
Tabela 12 – Categorização da amostra (Dimensão UAI).....	72
Tabela 13 – Categorização da amostra (Dimensão IDV).....	74
Tabela 14 – Categorização da amostra (Dimensão MAS).....	78
Tabela 15 – Categorização da amostra (Dimensão LTI).....	80
Tabela 16 – Regressão linear (continuidade atual curso).....	81
Tabela 17 – Regressão linear (atual curso) - apenas IDV e LTI.....	82
Tabela 18 – ANOVA intenção de continuidade atual curso.....	82
Tabela 19 – Regressão linear (continuidade cursos futuros).....	83
Tabela 20 – Regressão linear (continuidade cursos futuros) – apenas UAI.....	83
Tabela 21 – ANOVA intenção de continuidade cursos futuros.....	82
Tabela 22 – Análise estatística P1 X Q1.....	84
Tabela 23 – Teste Qui-Quadrado P1 x Q1.....	85
Tabela 24 – Análise estatística P2 X Q1.....	86
Tabela 25 – Teste Qui-Quadrado - P2 X Q1.....	86

Tabela 26 – Listagem p-valores por pergunta <i>versus</i> intenção de continuidade.....	87
Tabela 27 – Teste Kaiser-Meyer-Olkin.....	88
Tabela 28 – Tabela <i>comunalidades</i> - 1.....	89
Tabela 29 – Tabela <i>comunalidades</i> - 2.....	90
Tabela 30 – Teste Kaiser-Meyer-Olkin.....	90
Tabela 31 – Análise fatorial.....	91
Tabela 32 – Agrupamento dos fatores.....	92
Tabela 33 – Teste de consistência interna.....	93
Tabela 34 – Caracterização das novas dimensões.....	94
Tabela 35 – Regressão linear (Novas dimensões) – curso atual.....	95
Tabela 36 – Regressão linear (Aut, Rel Al-Al e Rel Al-Prof) – curso atual.....	95
Tabela 37 – ANOVA (Novas dimensões) – curso atual.....	96
Tabela 38 – Teste Qui-Quadrado (Novas dimensões) – curso atual.....	96
Tabela 39 – Regressão linear (Novas dimensões) – cursos futuros.....	97
Tabela 40 – Regressão linear (Custo-benefício) – cursos futuros.....	97
Tabela 41 – Teste Qui-Quadrado (Novas dimensões) – cursos futuros.....	98

Lista de Abreviaturas e Siglas

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância.....	24
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem.....	23
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.....	28
CVS	Pesquisa de Valor Chinês.....	33
DED	Diretoria de Educação a Distância.....	30
EAD	Educação a Distância.....	16
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.....	16
IBM	<i>International Business Machines</i>	18
IDV	Individualismo <i>versus</i> Coletivismo.....	18
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	25
LTI	Orientação de Longo e Curto Prazo.....	18
MAS	Masculinidade <i>versus</i> Feminilidade.....	18
MEC	Ministério da Educação e Cultura.....	16
PDI	Distância de Poder.....	18
SEED	Secretaria de Educação a Distância.....	23
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação.....	22
UAB	Universidade Aberta do Brasil.....	18
UAI	Aversão à Incerteza.....	18
VSM	<i>Values Survey Module</i>	24
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Science</i>	58

SUMÁRIO

1.	Introdução.....	16
1.2	Objetivos da pesquisa.....	19
1.2.1	Objetivo geral.....	19
1.2.2	Objetivos específicos.....	19
1.3	Justificativa.....	19
2.	Referencial teórico.....	22
2.1	Educação a Distância (EAD).....	22
2.1.1	Histórico da EAD.....	22
2.1.2	Definições de EAD.....	25
2.1.3	EAD <i>online</i>	26
2.1.4	Universidade Aberta do Brasil (UAB).....	28
2.1.5	Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e Cibercultura.....	30
2.2	Cultura.....	31
2.2.1	Os estudos de Geert Hofstede.....	32
2.3	As dimensões culturais de Hofstede (1994).....	34
2.3.1	Distância de poder (PDI).....	35
2.3.2	Aversão à incerteza (UAI).....	37
2.3.3	Individualismo <i>versus</i> coletivismo(IDV).....	38
2.3.4	Masculinidade <i>versus</i> Feminilidade (MAS).....	43
2.3.5	Orientação para longo prazo (LTO).....	45
2.4	O construto de Hofstede (1994).....	46
3.	Procedimentos metodológicos.....	49
3.1	Natureza da pesquisa.....	49
3.2	Adaptação das questões propostas por Hofstede (1994).....	50
3.3	Validação da adaptação.....	54
3.4	O Instrumento final da pesquisa.....	58
3.5	Coleta de dados.....	59
3.6	Universo e amostra.....	60
3.7	Análise de dados.....	60
3.7.1	Mensuração dimensões culturais.....	61
3.7.2	Comparativo dimensões Hofstede (Brasil) x EAD <i>online</i>	62
3.7.3	Relação entre Dimensões culturais e "Intenção de Continuidade".....	63
3.7.4	Proposição dimensional com base no instrumento de Hofstede (1994).....	63
4.	Análise e discussão dos dados.....	66
4.1	Caracterização da amostra.....	66
4.2	Resultado das dimensões culturais de Hofstede (1994).....	68
4.2.1	Distância de Poder (PDI): Resultados.....	72
4.2.2	Aversão à incerteza (UAI): Resultados.....	74

4.2.3	Individualismo x Coletivismo (IDV): Resultados.....	75
4.2.4	Masculinidade x Feminilidade (MAS): Resultados.....	78
4.2.5	Orientação para longo prazo (LTI): Resultados.....	80
4.3	Dimensões culturais e a intenção de continuidade em EAD <i>online</i>	81
4.3.1	Dimensões culturais e intenção de continuidade no atual curso.....	82
4.3.2	Dimensões culturais e intenção de continuidade em futuros cursos.....	84
4.3.3	Perguntas do instrumento de Hofstede (1994) e intenção de continuidade.....	85
4.4	Uma nova proposta dimensional.....	88
4.4.1	Gerando novas dimensões.....	88
4.4.2	Confiabilidade das novas dimensões.....	93
4.4.3	As novas Dimensões e a intenção de continuidade em cursos EAD <i>online</i>	95
4.4.3.1	As novas Dimensões e intenção de continuidade no atual curso.....	95
4.4.3.2	As novas Dimensões e intenção de continuidade em cursos futuros.....	97
5.	Considerações finais.....	99
5.1	Implicações gerenciais.....	101
5.2	Implicações acadêmicas.....	103
5.3	Limitações da pesquisa.....	103
5.4	Sugestão para pesquisas futuras.....	104
6.	Referências.....	105
	ANEXOS.....	114
	APÊNDICE A.....	116
	APÊNDICE B.....	117

1 Introdução

Um conjunto de transformações sociais, econômicas e tecnológicas, resultantes do que vem sendo denominado de revolução da informação, marcou as décadas que encerram o século XX. Na educação, os avanços tecnológicos têm causado grandes transformações, especialmente na Educação a Distância (EAD). O advento dessa modalidade, iniciado no século passado com cursos por correspondência, encontra-se, no atual período, em uma fase de acelerado crescimento, muito impulsionado pelo avanço dos processos de comunicação e interação online, bem como de suas aplicações (MOORE, 2008).

Essas novas tecnologias, direcionadas para a comunicação mediada por computador, têm eliminado as barreiras de distância e tempo, tornando a comunicação sem fronteiras entre os diversos grupos de pessoas (LYER, 2002). A modalidade da Educação a Distância reflete uma resposta às atuais mudanças e necessidades que a emergente sociedade do conhecimento implica, juntamente com a liberdade e a igualdade de acesso ao conhecimento para além das fronteiras geográficas, sociais e culturais (RAZA; MURAD, 2008).

De acordo com o Ministério da Educação, a utilização da EAD em cursos de graduação representa atualmente quase 15% do total de matrículas no país, além de mostrar resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) com evoluções significativas nos últimos anos (BRASIL, 2014). A Universidade Aberta do Brasil, criada em 2005 pelo Ministério da Educação (MEC), vem desempenhando um papel fundamental nesse contexto, assumindo como principal objetivo a ampliação do ensino superior público em diversas áreas de conhecimento por meio da educação a distância.

Apesar desse cenário, o uso da EAD no Brasil ainda é relativamente baixo quando comparado com à realidade de outros países do mundo, especialmente a Inglaterra, que é a atual referência mundial na utilização dessa modalidade de educação (NUNES, 2009).

Aspectos tecnológicos e de regulação governamental são frequentemente apontados como únicos fatores que explicam essa diferença do uso da EAD entre Brasil e outros países de referência (LITTO; FORMIGA, 2009). Segundo Arenas, Ramírez e Rondán (2011), poucos estudos apontam fatores culturais como preponderantes na aceitação e utilização da modalidade. De acordo com Rosenberg (2002), os problemas culturais são, muitas vezes, a causa do fracasso

na continuidade de uma estratégia de EAD, pois o aluno deve passar de uma atitude passiva para outra ativa no processo de aprendizagem. Dunn e Griggs (1995) observam que os valores culturais influenciam as práticas de socialização, afetando diretamente a preferência das pessoas quanto à aprendizagem.

Vários autores indicam que a aceitação do usuário é o mais importante determinante para a continuidade, ou não, do uso de qualquer tecnologia, particularmente para o sucesso de cursos, aulas ou atividades cuja modalidade é a distância. (ROCA; GAGNÉ, 2008; VAN RAAIJ; SCHEPERS, 2008).

Para Nathan (2008), assuntos técnicos e científicos como engenharia, anatomia, fisiologia, matemática etc., podem ser melhor aplicados a uma modalidade a distância, devido à baixa influência do contexto cultural no conteúdo. Nas ciências sociais a modalidade a distância pode ser mais difícil por causa de aspectos culturais envolvidos no fenômeno. Por outro lado, a força de um mundo cada vez mais globalizado vem direcionando inevitavelmente para uma aceitação da utilização da modalidade a distância em todo sistema de ensino (CLEGG; HUDSON; STEEL, 2003).

Existe a necessidade crescente de utilização da EAD *online*, por outro lado, surgem barreiras culturais no cenário brasileiro. Nesse sentido, tem-se um paradoxo que necessita ser equalizado. Este estudo se coloca na tentativa de propor uma contribuição para o estudo da cultura, por meio da busca de suas relações com o contexto da EAD *online*. O elemento cultural, apesar de possuir relação com o processo de aprendizagem, ainda é pouco explorado na literatura (HAMANN, 2011).

O tema Cultura foi abordado inicialmente pela antropologia, em estudos das sociedades primitivas, mas a sua consolidação na administração com aplicações às instituições aconteceu em 1983, quando houve a publicação de edições especiais sobre o assunto em diversas revistas de administração (FREITAS, 1991), inicialmente, dentro da perspectiva do funcionalismo sociológico e da psicologia behaviorista, interpretando o tema como uma variável dependente e que poderia ser moldada e manipulada.

De acordo com Hofstede (2011 p.112), “a cultura afeta quem somos, como pensamos, como nos comportamos e como respondemos ao nosso meio ambiente. Acima de tudo, ela determina como aprendemos.” O tema foi transportado para a área educacional a partir da década de 70. A preocupação com o contexto social e cultural das instituições educacionais com o

ambiente na qual elas estão inseridas têm sido atualmente, objeto de preocupação de teóricos da administração escolar (SA; ENDERS, 2002). Essa preocupação tende a se estender para os métodos de ensino a distância.

A abordagem utilizada neste trabalho está baseada em uma visão funcionalista, utilizando as dimensões propostas por Hofstede (1980, p.21), que apresenta a cultura como uma espécie de “programação coletiva mental produzida no ambiente social e adquirida nas experiências dos indivíduos”, sendo possível de ser medida.

O trabalho de Hofstede (1980) baseou-se na psicologia cognitiva e na antropologia funcionalista e tentou identificar as diferenças culturais entre nações. O autor desenvolveu um projeto de pesquisa com 66 subsidiárias da International Business Machines (IBM) em 50 países de três regiões, utilizando mais de 116 mil questionários. Esse estudo estava baseado na proposta do tema como uma variável independente e apresentou uma maneira útil de comparação entre culturas, por trazer uma abordagem quantitativa e multidimensional.

Nessa pesquisa, Hofstede (1984) encontrou quatro dimensões, aqui denominadas: Distância de Poder (PDI), Aversão à Incerteza (UAI), Individualismo *versus* Coletivismo (IDV) e Masculinidade *versus* Feminilidade (MAS). Em um estudo posterior, Hofstede et al. (1990), a partir de valores de pensamentos chineses, encontraram uma quinta dimensão, chamada de Orientação para Longo Prazo (LTI).

Apesar de críticas de alguns autores sobre sua abordagem quantitativa de cultura, Hofstede é o autor mais citado nacionalmente em trabalhos tematizados sobre cultura (PEREIRA; PASSOS; CARVALHO, 2010). Em trabalhos voltados para administração, Reis et al. (2013), identificaram a abordagem de Hofstede como a mais citada no mundo. Trata-se, portanto, de um autor de referência no assunto.

De acordo com Hofstede (1986), é possível relacionar o contexto educacional para cada uma das dimensões culturais propostas. Entretanto, o instrumento utilizado por ele foi originalmente construído para ambientes organizacionais corporativos, contendo questões de baixa aplicação à ambientes educacionais. Vários autores reforçam a necessidade de adaptação dos instrumentos de medida desenvolvidos para outras realidades (FERREIRA et al., 2002; GOMIDE; MARTINS, 1997; TAMAYO; GONDIM, 1996). Para isso, este trabalho se coloca na tentativa de responder à seguinte pergunta:

“Como se configuram as dimensões culturais propostas por Hofstede (1992) no ambiente de EAD *online* no estado de Pernambuco?”

1.1 Objetivos da Pesquisa

Para se responder à pergunta da pesquisa, foram traçados os objetivos, geral e específicos, descritos abaixo:

1.1.1 Objetivo Geral

Descrever como se configuram as dimensões culturais propostas por Hofstede (1994) no ambiente de EAD *online* no estado de Pernambuco.

1.1.2 Objetivos Específicos

Para se buscar o objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

1. Realizar a adaptação do instrumento de Hofstede (1994) para ambientes EAD *online*;
2. Mensurar dimensões culturais propostas por Hofstede (1994) para ambientes de EAD *online*;
3. Comparar resultados obtidos no contexto EAD *online* com os já conhecidos resultados identificados no estudo de Hofstede (1994) no país, estabelecendo as convergências e divergências entre ambas.
4. Relacionar cada dimensão cultural com a intenção de continuidade em cursos EAD *online* no estado de Pernambuco.

1.2 Justificativa

De acordo com Vianney (2008), um dos pontos que se apresenta no debate contemporâneo entre a sociedade científica brasileira e os agentes de políticas públicas para a

EAD está centrado na “natureza” da EAD. A discussão é se a modalidade a distância se mostra com uma identidade própria. Ele ressalta os riscos de se admitir um único modelo no Brasil e acrescenta que o foco deve estar no resultado da aprendizagem, sendo o método apenas um recurso e um instrumento para se alcançar o propósito do Ensino Superior, seja em conhecimentos, em habilidades ou em atitudes. Lyer (2001) afirma que decisões e práticas educativas eficazes devem estar baseadas em uma maior compreensão das maneiras pelas quais os indivíduos aprendem e essa aprendizagem está relacionada diretamente a fatores culturais.

O fato de ter de se encontrar as principais referências da modalidade EAD em outros países (NUNES, 2009) faz com que tenhamos um risco de se tentar copiar modelos prontos. Dessa forma, o instrumento proposto neste trabalho pode auxiliar no direcionamento de modelos EAD adequados aos aspectos culturais locais, e permitirá estudos comparativos posteriores tendo em vista sua natureza quantitativa.

Libâneo (2001) afirma que o estudo da cultura organizacional vem causando cada vez mais interesse por causa de suas implicações no funcionamento das instituições educacionais no seu todo, sendo elemento indissociável das práticas de organização e gestão. Assim, a construção do instrumento proposto neste trabalho se coloca como uma ferramenta de auxílio na otimização de práticas de gestão das organizações de ensino, no contexto da EAD *online* no Brasil.

Outro fator a ser considerado como possível contribuição deste estudo está relacionado com as altas taxas de evasão em cursos *online* no Brasil. Para Netto, Guidotti e Santos (2012), um dos principais motivos desse problema é a adaptação do aluno ao novo método. Para Arenas, Ramírez e Rondán, (2011), a importância do tema lida com a necessidade de saber o nível de aceitação em função dos aspectos culturais dos alunos. Portanto, essa questão está em total sintonia com a proposta do presente trabalho.

Some-se ao que foi apresentado o fato de que são escassos os estudos que relacionam as influências culturais aos ambientes de EAD *online* no Brasil. De acordo com Arenas, Ramírez e Rondán, (2011), as investigações quanto as plataformas de educação a distância considerando as questões culturais ainda são incipientes. Isso se deve, em parte, devido à inexistência de uma escala adaptada e validada à realidade local, o que já justificaria a proposta deste estudo.

O instrumento de Hofstede (1994) já foi utilizado por Sugahara e Boland (2009) em pesquisas que identificaram impactos das dimensões culturais em estilos de aprendizagem de estudantes do Japão e da Austrália. Ele também foi utilizado por Hamann (2011) no Brasil,

quando aplicado ao contexto educacional em estudantes universitários de cursos de contabilidade. Contudo, desses poucos estudos encontrados na literatura com essa aplicação quantitativa, não foi encontrado nenhum trabalho no qual tenha sido proposta uma adaptação da escala a um contexto educacional, e sequer ao contexto de EAD.

Portanto, este estudo permite ampliar as pesquisas sobre este constructo, contribuindo para um melhor entendimento do fenômeno no contexto educacional na modalidade a distância. Com base na proposta deste estudo, pretende-se oferecer à comunidade científica uma escala das dimensões culturais de Hofstede (1994), tomando como escopo o estudo em instituições de ensino EAD *online* em Pernambuco.

2 Referencial teórico

Neste capítulo, serão mostrados alguns conceitos que constituíram a base teórica necessária para as análises da pesquisa.

Inicialmente, foi apresentada uma abordagem do assunto EAD, com seu histórico e principais características, direcionando as análises para a EAD *online* e suas relações culturais. Posteriormente, foram apresentadas as abordagens sobre o tema Cultura, detendo-se no modelo proposto por Hofstede (1994), contendo as dimensões culturais e o instrumento utilizado para o estudo.

2.1 Educação a Distância (EAD)

Neste tópico, foram abordados os fatores históricos da EAD, assim como suas principais definições, aprofundando-se na modalidade EAD *online*, relacionando-a com os aspectos culturais necessários a serem considerados como propósito desta pesquisa.

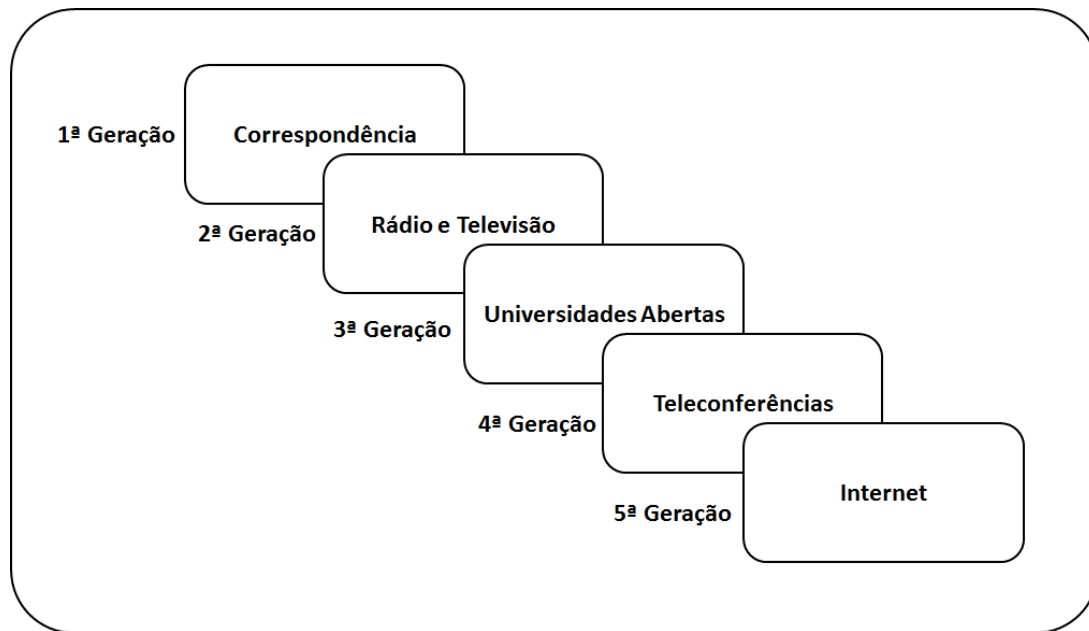
2.1.1 Histórico da EAD

Buscando entendimento sobre o que representa a EAD atualmente, é necessário que se faça uma análise de seu passado e de suas evoluções, afim de que se entenda suas implicações atuais no mundo e no Brasil. Historicamente, Moore e Kearsley (2007) propõem que a evolução da EAD pode ser sintetizada em cinco gerações distintas, como mostra a figura 1.

A primeira geração da EAD foi caracterizada pelo uso das correspondências, tendo a prática iniciado na Inglaterra, com o desenvolvimento dos sistemas de transporte e correios, por volta de 1880. Em seguida, a segunda geração, iniciada na década de 1920, foi caracterizada pelo desenvolvimento das novas mídias, como a televisão, o telefone e o rádio e pelo uso dessas mídias como forma de interação. A terceira geração apareceu no final da década de 1960 com a criação de algumas universidades abertas, que integravam orientações presenciais às formas de interação existentes até então. A quarta geração se apresentou pelo desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e pela possibilidade de interação entre

educandos e educadores em tempo real, por meio de teleconferências. Por último, a quinta geração, a qual caracterizou-se pelo uso da Internet e pela possibilidade de integração das múltiplas mídias em um único ambiente, denominado de Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA (MOORE; KEARSLEY, 2007). Essa fase final culminou no que atualmente chama-se de EAD *online*.

Figura 1 – As cinco gerações da EAD



Fonte: MOORE, M. G. Educação a distância: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

No Brasil, percebe-se um atraso no uso das experiências com a EAD em comparação ao restante do mundo, que pode ser explicado pelo atraso na chegada da Internet no país. Saraiva (1996), apresenta uma síntese histórica da EAD no Brasil, descrita na tabela 1.

O histórico descrito se inicia com os cursos por correspondência em 1904, culminando na criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituída pelo decreto nº 5.800 de 08.06.2006 e publicado no Diário Oficial da União em 09.06.2006, tendo por objetivo desenvolver a modalidade a distância, aumentando a oferta de cursos e programas de educação superior no país (BRASIL, 2006). A partir daí, a EAD no Brasil passou a estar em um patamar de constante e acelerado desenvolvimento.

Tabela 1 – Síntese histórica da EAD no Brasil

MARCO	ANO	FATO HISTÓRICO
Cursos por Correspondência	1904	O Jornal do Brasil registra um anúncio que oferece profissionalização por correspondência para datilógrafo.
Rádio-Escola	1923	Rádio Sociedade do Rio de Janeiro é criada em 1934 e se instala a Rádio Escola Municipal no Rio.
Instituto Monitor	1939	Instituto oferece o primeiro curso por correspondência, de Radiotécnico.
Instituto Universal Brasileiro	1941	Instituto oferece cursos profissionalizantes, com apostilas enviadas pelos Correios como principal mídia.
Projeto Minerva	1970	Estabelecido pelo convênio entre Ministério da Educação e Cultura, Fundação Padre Lendel de Moura e a Fundação Padre Anchieta, para utilização de rádio para a educação e a inclusão social de adultos.
Telecurso	1977	Cursos Supletivos a Distância começaram a ser oferecidos por fundações privadas e organizações não governamentais utilizando tecnologias de tele-educação, satélite e materiais impressos
Salto Para o Futuro	1991	Projeto concebido pela Fundação Roquette Pinto. Em 1995, foi incorporado à TV Escola, tornando-se um marco do EAD nacional.
ABED e SEED	1995	Criação da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) e da Secretaria de Educação a Distância (SEED)
Educação a Distância como modalidade de ensino	1996	Proposta pela Lei n.º 9.394/96 em seu Art. 80, tendo suas diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n.º 10.172/2001.
UAB	2006	Criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, por decreto nº 5.800 de 08.06.2006, publicado no Diário Oficial da União em 09.06.2006

Fonte: Adaptado de SARAIVA, Terezinha. Educação a Distância no Brasil: lições da história, 1996.

A seguir serão apresentadas as principais definições de EAD.

2.1.2 Definições de EAD

Como primeira consideração à sigla EAD, apresenta-se uma proposição de Moran (2002), considerando que o termo “ensino a distância” dá ênfase no papel do professor, como sendo alguém que ensina a distância, ao passo que o termo “educação a distância”, considera também o papel do aluno, tendo um caráter mais abrangente e apropriado. Esta será a abordagem deste estudo quanto à sigla EAD.

Durante a revisão da literatura, percebeu-se uma grande quantidade de definições, das quais se apresenta uma compilação na tabela 2.

Tabela 2 – Definições de EAD

AUTOR	ANO	DEFINIÇÃO
Martinez	1985	“uma estratégia para operacionalizar os princípios e fins da educação permanente e aberta, de tal modo que qualquer pessoa, independentemente de tempo e espaço, possa converter-se em sujeito protagonista de sua própria aprendizagem, graças ao uso sistemático de materiais educativos, reforçado com diferentes meios e formas de comunicação.”
MEC	2005	“é uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.”
Jaime Sarramona	1991	“é uma metodologia de ensino em que as tarefas docentes acontecem em um contexto distinto das discentes, de modo que estas são, em relação às primeiras, diferentes no tempo, no espaço ou em ambas as dimensões ao mesmo tempo.”
Michael Moore	1972	“é o tipo de método de instrução em que as condutas docentes acontecem à parte das discentes, de tal maneira que a comunicação entre o professor e o aluno se possa realizar mediante textos impressos, por meios eletrônicos, mecânicos ou por outras técnicas”
Lorenzo Gracia Aretio	1995	“é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que substitui o contato pessoal professor/aluno, como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização e tutoria, que possibilitam a aprendizagem independente e flexível dos alunos.”
France Henry	1985	“é o produto da organização dos quais se serve o aluno, de forma autônoma e seguindo seus próprios desejos, sem que lhe seja imposto submeter-se às limitações espaço-temporais, e em às relações de autoridade da formação tradicional”

Fonte: RAMOS, André Artur Mota Santiago.

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação, no decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, em seu artigo 1º, conceitua a EAD como sendo:

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (Decreto nº. 5.622/05, art. 1º).

Esse conceito direciona o meio e a interação educando-educador para as tecnologias da informação e comunicação (TIC), o que define a principal característica do que é chamado de EAD *online*, a ser visto no próximo tópico.

2.1.3 EAD *online*

Para Moran (2002), a EAD *online* é um dos desdobramentos da EAD no contexto geral, tendo por principal característica, a mediação entre os atores por meio de tecnologias da informação e conhecimento (TIC), com o uso da internet.

Percebe-se que os conceitos apresentados anteriormente se relacionam diretamente com a evolução do processo comunicativo e da tecnologia adotada. Contudo, alguns pontos são comuns em todos eles. Atualmente, há um consenso quanto aos elementos centrais para a caracterização da EAD. Costa (2007), Moore e Kearsley (1996), apontam-nos como sendo:

- a) Professores e alunos atuam em espaços distintos;
- b) Necessidade de mediação tutorial através de algum tipo de tecnologia;
- c) Necessidade de apoio descentralizado ao estudante;
- d) Comunicação bidirecional
- e) O aluno é o centro do processo pedagógico.

Os aspectos levantados acima demonstram a necessidade de uma mudança do papel do aluno, de uma atitude passiva para uma atitude ativa, no sentido de se assumir a maior parte da responsabilidade no processo de aprendizagem.

Para Belloni (1999), na atual Era da Informação, a EAD *online* é vista como a possibilidade a ser adotada, considerando que o aluno tenha um perfil autônomo, de espírito disciplinado, proativo, autocrítico e capaz de lidar com novas linguagens (simbólicas), entre outras.

Para Moran (1994, p.3), “a EAD não é um *fast-food* em que o aluno se serve de algo pronto”. Arenas, Ramírez e Rondán (2011) afirmam que a aprendizagem baseada na *Web* ativou uma forte mudança de um paradigma de ensino para um paradigma da aprendizagem, trazendo a necessidade de que os alunos se tornem mais independentes do professor.

Para Mugnol (2009), a distância física entre professores e alunos representa outro desafio. Essa mudança de paradigma é impactada pela cultura dos professores e alunos, que atualmente ainda se mostram com o parâmetro do modelo pedagógico presencial, caracterizado pela presença física de professores e alunos em um mesmo tempo e espaço.

Diante disso, pode-se afirmar que existem algumas características pessoais dos alunos que devem ser atendidas para que se tenha uma efetividade do uso das abordagens educacionais à distância. São elas:

- I. Autonomia, para assumir a responsabilidade direta no processo de ensino-aprendizagem;
- II. Disciplina, em virtude da inexistência presencial do educador para direcionar e definir atividades;
- III. Pro atividade, como forma de desenvolver uma automotivação necessária num processo autônomo;
- IV. Conhecimento tecnológico, como necessidade de utilização ao máximo das ferramentas dispostas nos ambientes virtuais;
- V. Autodidatismo, como a capacidade de desenvolver o próprio conhecimento, necessário em um ambiente de pouca interação presencial.

Todas as características descritas acima têm relação direta com valores culturais. Contudo, alguns autores têm apontado questões tecnológicas como as únicas barreiras para a implantação do EAD. Entre eles, Young (2001, p.9) defende dois fatores como justificativa para a não adoção desse método de educação: “a precoce tecnologia utilizada e a inadequação da área

de TI das organizações”. Entretanto, para Belloni (1999), o foco exclusivo no desenvolvimento de tecnologias em EAD gera propostas educacionais centradas apenas nos processos de ensino (planejamento, produção, distribuição de materiais etc.) enquanto que os processos de aprendizagem (características culturais, modos e condições de estudo, níveis de motivação etc.) não são levados em consideração.

As diferenças nas expectativas de representação dos papéis entre professor e aluno afetam diretamente o processo de aprendizagem. Mais do que o conteúdo que se está transmitindo, a aprendizagem é efetivada pela maneira como os atores (professores e alunos) tendem a ser interpretados. Esses arquétipos estão enraizados como valores, o que leva a sentimentos de bem e mal, certo e errado, racional e irracional etc., definindo, assim, a relatividade cultural (HOFSTEDE, 1986).

2.1.4 Universidade Aberta do Brasil (UAB)

Criada em 2005 pelo ministério da educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação a Distância e instituída pelo decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, a UAB, Universidade Aberta do Brasil, consiste em um sistema integrado englobando diversas universidades públicas, tendo como objetivo principal a extensão e/ou ampliação do Ensino Superior público com qualidade em diversas áreas de conhecimento, principalmente em regiões remotas no Brasil, por meio do ensino a distância, priorizando a formação de educadores. De acordo com o *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a UAB surgiu para “o desenvolvimento da modalidade a distância, com finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país” (BRASIL, 2006). Teve seu primeiro edital publicado em 2006, cujo objetivo era o de convocar os municípios, estados e o Distrito Federal com convênios voltados para propostas de cursos superiores a distância. A partir daí, formou-se uma relação entre a Secretaria de Educação a Distância e a CAPES, na qual a UAB possui papel de articulador entre as instituições de ensino superior e os governos, visando atender demandas locais e a distância, no intuito de reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior à distância, bem como de assegurar processos de qualidade para que haja um bom funcionamento dos cursos.

Garantir uma universidade aberta à distância no Brasil é garantir uma continuidade educacional a todos interessados, viabilizada através das tecnologias de informação e comunicação (TIC) existentes, tais como: internet, softwares, e-mails, *CDs*, *DVDs* etc.

Tem como contexto a palavra aberta no significado de amplo acesso, democratização. De acordo com Santos (2011, p.2),

O sentido de aberta deve ser pensado com cautela, pois alguns autores concordam com a ideia de que a UAB deveria ser liberada até do exame vestibular, seguindo modelos institucionais chamados Metauniversidade, que abarcam milhares de estudantes sem o funil do processo seletivo.

O autor ainda afirma que os estudantes deveriam fazer uma escolha personalizada dos cursos, ou seja, “o acesso não deveria ter restrições econômicas, raciais ou religiosas, garantindo um plural, respeitando os limites e as possibilidades de quem cursa, e da localidade em que o curso é oferecido” (p.2).

Considerando os processos de acesso e democratização, utiliza-se de uma metodologia de educação a distância, além da expansão pública do Ensino Superior. Fundamenta-se nos seguintes objetivos, como mostra o *site* do CAPES (CAPES, 2014):

- Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior;
- Avaliação do Ensino Superior com base nos processos estabelecidos pelo MEC;
- Estímulo à investigação em educação superior a distância no país, propiciando metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.
- Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância.

Conforme decreto 5.800, de 08 de junho de 2006, dentre outros objetivos, a lei exige que seja estabelecida um amplo sistema nacional de educação superior à distância. Para a oferta dos cursos à distância, a UAB conta com o apoio de cada município para montar uma infraestrutura em cada polo presencial com laboratórios que atendam a diversas disciplinas, bibliotecas, etc., além de tutores que ficam à disposição para apoiar os alunos tanto na forma presencial quanto à distância (BRASIL, 2006).

Os cursos oferecidos ficam sob a responsabilidade das instituições públicas de ensino superior, que disponibilizam e desenvolvem todo material didático e pedagógico, emitindo

diplomas e certificados, realizando avaliações periódicas, estabelecendo o cumprimento das cargas horárias dos cursos oferecidos.

De acordo com Alonso (2010, p.131), “parte dos municípios brasileiros tem pouca chance de implementar, com qualidade, tais polos”. Algumas vezes por falta de recurso, outras por falta de interesse.

Atualmente o sistema é coordenado pela Diretoria de Educação a Distância (DED) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). De acordo com listagem disponível no site da CAPES, existem 674 polos cadastrados por todo país, totalizando 1.243 cursos. Conforme Santos (2011, p.3), “a capacidade de promover a interiorização do ensino público é uma das facetas mais marcantes da UAB”. O autor ainda destaca que dois pontos importantes quanto ao credenciamento dos cursos são “a existência na região de uma cultura tecnológica propícia a receber essa modalidade de ensino e o nível de interesse do poder público local em ser um agente facilitador do processo” (p.3).

A seguir foi analisado o processo de aprendizagem em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

2.1.5 Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e Cibercultura

A educação em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) “refere-se a experiências de aprendizagem, na qual utilizam recursos hipermediáticos em ambientes apoiados por uma tecnologia de comunicação *online*” (LAGARDIA; PORTELA; VASCONCELLOS, 2007, p.513).

De acordo com Klering e Schröder (2011), a partir de 1990, deu-se início ao desenvolvimento de várias soluções de sistemas objetivando facilitar os processos de educação até então existentes. As novas tecnologias foram direcionadas para a criação de ambientes propícios para uma melhor interação entre professores e alunos. Atualmente, esses ambientes são denominados de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

Como exemplos de AVAs, tem-se: Blackboard, Space, Moodle, Teleduc, WebCT, dos quais um dos mais procurados é o Moodle, por ter sua estrutura de código aberto de um *software* gratuito, que pode ser obtido para uso na Internet (MARTINS, 2013).

Entendendo o AVA como um espaço de interação, pode-se afirmar que essa interação se torne social e geradora de uma nova cultura, descrita por alguns autores pelo nome de “cibercultura”. Para Lemos (2004, p.88), “a cibercultura forma-se, precisamente, da convergência entre o social e o tecnológico, sendo através da inclusão da socialidade na prática diária da tecnologia que ela adquire seus contornos mais nítidos”. A partir desta proposição, este trabalho buscará aprofundar os conhecimentos da cibercultura em ambientes de EAD *online*.

2.2 Cultura

Definir a palavra *cultura* é um tanto complexo, uma vez que ela possui um contexto abrangente. Segundo Cascão (2007, p.17), “o historiador russo Mezhuiev, em ‘A Cultura e a História’, produzido na década de 70 do século passado, compilou mais de trezentas definições sobre cultura. Isso denota a riqueza de interpretações...”. A palavra cultura é etimologicamente proveniente do latim *colere*, que significa *cultivar*. Tem como sinônimos as palavras *civilização*, *conhecimento*, *agricultura*, *competência* e *cultivação*, dentre outras. (AURÉLIO, 2013).

Para os romanos, *colo* teve significado de morar, ocupar terra, tendo uma relação de cultura de vida e trabalho ligados ao sistema agrário. Desta forma, a cultura era entendida como vida, hábitos e costumes de determinados grupos.

Para os gregos, a palavra *colo* não era empregada, sendo substituída pela palavra “*paidea*”, ou seja, transmissão de valores, símbolos, prática em um contexto mais educacional. Posteriormente, a palavra *cultura* passou a ter um significado espiritual-religioso e, em seguida, um significado intelectual.

Vários autores abordaram a cultura de formas distintas. Taylor (1871, p.1) foi um dos primeiros autores a definir formalmente o conceito de cultura. O autor a conceituou como “o complexo no qual estão incluídos conhecimentos, crenças, artes, moral, leis, costumes e quaisquer outras aptidões e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade.”

Na antropologia, entende-se como cultura a totalidade de padrões, dentro de uma organização, em que as pessoas aprendem e se desenvolvem.

Para Linton (1962, p.21), “cultura é uma resposta às necessidades totais da sociedade que a produziu”, seria a forma em que o indivíduo vive dentro de uma sociedade, com padrões definidos, e como o mesmo reage a determinadas situações.

Cascão (2007, p.12) sintetiza a palavra *cultura* como “um conjunto de significados que vai do ideal pedagógico ao transcendente religioso, do registro histórico à tecnologia aplicada”. Acrescenta ainda que “cultura supõe uma consciência grupal operosa, que desentranha da vida presente os planos de futuro” (p.12).

Para Noronha (2007, p.13), “cultura é entendida como o modo de vida, hábitos e costumes de determinados grupos. São línguas, artes, comportamentos tão diferentes e diversos...”. A autora vai ainda além quando afirma que “é das respostas que damos às exigências da vida que nasce a cultura. Cultura é o que fazer, como fazer o que se faz, para que fazer e para quem se faz... constitui-se em todas as atividades que satisfazem nossas necessidades, mesmo supérfluas.”

Considerando essas diversas interpretações, podemos entender, em um contexto educacional, que cultura é a transmissão do saber, assim como a forma como o conhecimento é transmitido, considerando as normas e hábitos de uma sociedade. Essa cultura passa a ter um papel muito importante socioeconomicamente falando, possibilitando mudanças de hábitos e costumes de um povo, sendo mutável a cada época.

Para Hofstede (1986), ao longo dos anos, as sociedades humanas têm estado em contato umas com as outras, voluntária ou involuntariamente, o que têm gerado oportunidades de uma aprendizagem intercultural. Nesse sentido, quanto aos professores (representando as nações mais ricas) e aos alunos (representando as nações mais pobres), ao longo do tempo, a cultura vem sendo criada e programada mentalmente em diferentes modos, mesmo antes de sua interação nas instituições de ensino. Portanto a relação professor/aluno se apresenta profundamente enraizada na cultura das sociedades.

Dentre as várias abordagens possíveis do tema, este trabalho baseia-se na perspectiva de Hofstede (1980, p.21), que apresenta a cultura como uma espécie de “programação coletiva mental produzida no ambiente social e adquirida nas experiências dos indivíduos”, sendo possível de ser medida.

2.2.1 Os estudos de Geert Hofstede

Geert Hofstede ingressou na International Business Machines (IBM) em 1965, como um instrutor no departamento executivo internacional do desenvolvimento. Em 1967, iniciou uma

pesquisa no mundo inteiro, na tentativa de identificar como a cultura nacional influencia o comportamento das pessoas na organização. Para essa pesquisa, ele utilizou um questionário composto inicialmente por 63 perguntas, que incidia essencialmente sobre os valores pessoais relacionados com a situação do trabalho (*Values Survey Module*). O questionário proposto passou por vários ajustes até ter a versão final publicada em 1994. (HOFSTEDE, 2011). Essa será a versão a ser adotada neste trabalho, chamada de VSM94.

A amostragem final foi composta de 53 subsidiárias da empresa, localizadas em 50 países e em três regiões (África Ocidental, África Oriental e países de língua árabe), resultando em mais de 116 mil questionários aplicados. O autor encontrou diferenças significativas entre comportamentos e atitudes de funcionários e pôde constatar a influência da cultura nacional para explicar os valores e atitudes distintos.

Por meio de análises estatísticas, Hofstede (1980) identificou a existência de quatro fatores, que juntos explicaram 49% da variação no meio, dando ênfase aos principais padrões culturais, o que possibilitou descobrir que as pessoas poderiam ser agrupadas em quatro dimensões de cultura, identificadas por ele como: Distância de Poder (PDI), Aversão à Incerteza (UAI), Individualismo *versus* Coletivismo (IDV) e Masculinidade *versus* Feminilidade (MAS).

Em um estudo posterior, a partir de uma Pesquisa de Valor Chinês (CVS), proposta na época pela ¹Conexão Cultura Chinesa (1987), o autor encontrou outras quatro dimensões das quais três delas eram significativamente correlacionadas com uma das dimensões originais, e uma não tinha equivalente no quarteto IBM. Essa foi chamada de Dinamismo Confuciano (*Confucian Dynamism*), uma vez que continha principalmente itens que podiam ser encontrados nos ensinamentos de Confúcio. Posteriormente, em seu livro *Culturas e organizações: software da mente*, Hofstede (1991) renomeia esta dimensão para Orientação de longo e curto prazo (LTO), completando assim as cinco dimensões culturais que são abordadas neste trabalho (HOFSTEDE, 2011).

Desde quando foi proposto, o modelo de Hofstede tem sofrido críticas. Blodgett, Bakir e Rose (2008), apresentam um estudo com evidências de que instrumento cultural de Hofstede carece de validade do construto, quando aplicado em um nível individual de análise. Os autores apontam três problemas centrais: falta de validade de face, baixa confiabilidade das quatro dimensões e análise fatorial sem resultar em uma estrutura coerente. Entretanto, é preciso

¹ Grupo de pesquisadores que tinha James Bond como porta-voz.

salientar que a proposta das cinco dimensões, da forma como foi desenvolvida por Hofstede (1991), é aplicável para grandes grupos.

A abordagem quantitativa é outro alvo de críticas aos estudos de Geert Hofstede. Peter Smith (2002, p.122) afirma que "se comparar cultura A e cultura B em algum atributo, os escores médios que alcançamos nos dirá nada sobre a variabilidade dentro de cada nação". Outros autores como Bhimani (1999), Redding (1994) e Baskerville (2013) também apontam críticas quanto a esse aspecto.

É preciso deixar claro que o próprio Hofstede (1990), após sua primeira publicação, reconhecia que o assunto necessitava ser desenvolvido:

O modelo das quatro dimensões de diferenças nacionais de cultura certamente não representa a verdade final sobre o *assunto*, mas tem servido como uma estrutura útil tanto para os professores quanto para os profissionais e estudantes, para guiar previamente projetos de pesquisa no confuso campo de culturas nacionais" (HOFSEDE et al., 1990, p.288).

Após a proposição da quinta dimensão, Kolman et al. (2003) atentaram que:

Essas cinco dimensões, juntas, não podem assumir a exaustão do universo das diferenças entre as culturas nacionais, mas possuem substancial face de validação e tem demonstrado empiricamente ser relacionado a muitos aspectos de administração e organizações (p.77).

Apesar das críticas, a análise *cross-cultural* proposta por Hofstede (1997) tem sido utilizada em vários ramos do conhecimento, como *marketing* (SOARES; FARHANGMEHR; SHOHAM, 2006), tecnologia (LIPPERT; VOLKMAR, 2007), inovação (LIMA, 2013), gestão organizacional (ROCHA, 1999), educação e EAD, (ARENAS; RAMÍRES; RONDÁN, 2011; CHANG; LIM, 2002; ANAKWE; KESSLER; CHRISTENSEN, 1999; MARCUS, 2000; SUGAHARA; BOLAND, 2009; CRONJÉ, 2011) e em educação, especificamente no Brasil (HAMANN, 2011).

Em um estudo bibliométrico, Pereira, Passos e Carvalho (2010) apontam que Hofstede foi o segundo autor mais citado dentre os trabalhos tematizados sobre cultura organizacional no período entre 1998 e 2009. Num outro trabalho bibliométrico internacional mais recente, Reis et al. (2013) concluíram que a taxonomia das características culturais de Hofstede (1980) é a mais citada em trabalhos sobre cultura, além de estar interligada com muitos outros ramos

fundamentais da pesquisa. Outra conclusão desse artigo foi a constatação do uso crescente desse modelo nas aplicações organizacionais do mundo inteiro.

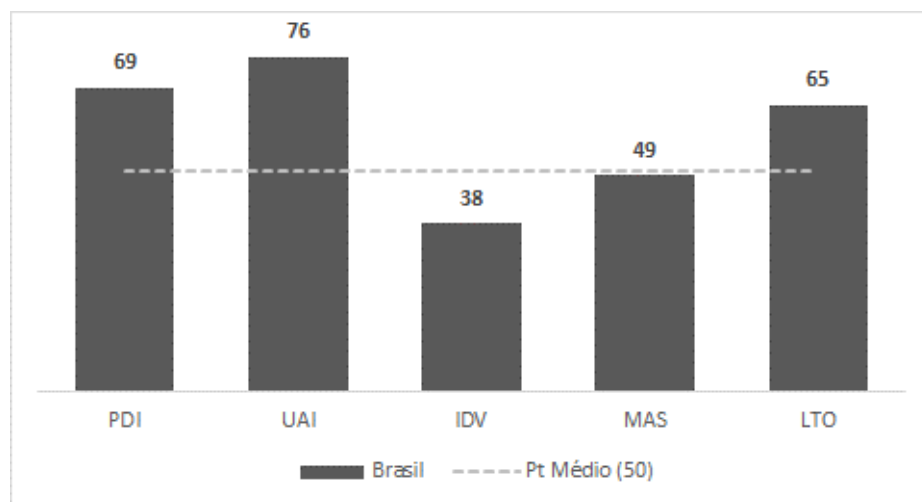
Portanto, considerando que a proposta de Hofstede (1997) vem sendo utilizada e citada em tamanha quantidade de trabalhos científicos e se sustentando com solidez até então, esse modelo se apresenta com validade e confiabilidade suficientes para ser aplicado.

2.3 As dimensões culturais de Hofstede (1994)

Hofstede (1986) afirma que é possível relacionar o contexto educacional para cada uma das dimensões culturais. Entretanto, ele adverte que, certos padrões de interação específicos de alguns países são particulares, e podem estar relacionados com outras dimensões, não identificadas em seu estudo.

A figura 2 representa a pontuação do Brasil encontrada por Hofstede (2013) mostrada em seu *site* oficial. Percebe-se que os resultados obtidos em cada uma dessas dimensões culturais foram influenciados diretamente por fatores históricos do país, tais como: grupos étnicos, miscigenação cultural, forma de colonização, economia escravocrata, latifundiária e monocultura, entre outros (DAMATTA, 1987).

Figura 2: Resultados das Dimensões Culturais Hofstede (Brasil)



Fonte: Culture's Consequences: comparing, values, behaviors, institutions, and organization across nation. 2. Ed. California: Sage Publications, Inc. 2013.

A seguir, as dimensões culturais propostas por Hofstede (1997) serão detalhadas. Para cada uma delas, inicialmente será apresentado o conceito base no qual a dimensão foi constituída, em seguida será feita uma avaliação no contexto brasileiro, tentando explorar as origens e suas características. Posteriormente serão discutidos os aspectos relacionados à educação, finalizando com a busca das relações entre a dimensão cultural em questão, no contexto da EAD *online*.

2.3.1 Distância de poder (PDI)

De acordo com Hofstede (2013), essa dimensão:

exprime o grau em que os membros menos poderosos de uma sociedade aceitam e esperam que o poder seja distribuído de forma desigual. A questão fundamental aqui é a forma como uma sociedade lida com as desigualdades entre as pessoas. As pessoas em sociedades que apresentam um elevado grau de distância do poder aceitam uma ordem hierárquica em que todo mundo tem um lugar e que não precisa de mais justificativa. Em sociedades com baixa distância de poder, as pessoas se esforçam para equalizar a distribuição.

Com uma pontuação de 69, o Brasil reflete uma sociedade fortemente hierarquia e de aceitação das desigualdades. Existe um desequilíbrio na concentração de poder, onde essa desigualdade faz com que os detentores de poder tenham mais benefícios do que os demais (HOFSTEDE, 2011).

Trazendo essa dimensão ao contexto histórico, verificamos a relação direta com o modelo colonial brasileiro. A monocultura baseada na escravidão, em que o proprietário era, além de senhor das terras, também senhor dos homens, originou uma estrutura social baseada na desigualdade (JR, 2004). Sendo assim, percebe-se na sociedade brasileira certa acomodação e não raro, a possibilidade de se desempenhar seu papel com maior nível de responsabilidade e autonomia constitui-se um incômodo.

Essa dimensão, aplicada ao contexto empresarial, demonstra a necessidade de haver um chefe que assuma a responsabilidade. Na educação, o símbolo de *status* e poder tem sua representação na figura do professor. A alta pontuação nessa dimensão nos traz a leitura de que a

presença física do orientador tem uma forte importância, podendo ser decisivo para a qualidade do aprendizado.

Uma das principais diferenças culturais encontradas em estudantes no que diz respeito aos padrões de ensino e aprendizagem está relacionada à tradição do papel autoritário e da transmissão de informação por parte dos professores aos alunos (ARENAS; RAMÍRES; RONDÁN, 2011). A dimensão Distância de Poder está em sintonia com o nível de autonomia dos alunos quanto às responsabilidades de aprendizagem. Numa sociedade de alta distância de poder, a educação é centrada no professor, enquanto que em sociedades com baixa distância de poder, a educação está centrada no aluno.

Cronjé (2011), em um estudo comparativo do uso de EAD entre países de culturas diferentes, identificou que professores em países com alta distância de poder foram surpreendidos com os altos níveis de respeito atribuído a eles. Por outro lado, eles encontraram grande relutância dos alunos para assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem.

A seguir, Hofstede (1986) apresenta, na tabela 3, um comparativo no contexto educacional entre sociedades com baixo PDI e sociedades com alto PDI.

Tabela 3 – Diferenças de interação entre Professor-Estudante e Estudante-Professor relacionado à dimensão Distância de Poder

SOCIEDADES COM BAIXA DISTÂNCIA DE PODER	SOCIEDADES COM ALTA DISTÂNCIA DE PODER
<ul style="list-style-type: none"> • Foco no impessoal - A "verdade" pode ser obtida a partir de qualquer pessoa competente. • O professor deve respeitar a independência de seus alunos. • A educação é centrada no aluno. • O professor espera que os alunos iniciem a comunicação. • O professor espera que os alunos encontrem seus próprios caminhos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Foco na sabedoria pessoal - A "verdade" é transferida por um determinado professor (guru). • O professor exige respeito de seus alunos. • A educação é centrada no professor. • Os alunos esperam que os professores iniciem a comunicação. • Os alunos esperam o professor para delinear caminhos a seguir.

-
- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos podem falar de forma espontânea em sala de aula. • Os alunos são autorizados a contradizer ou criticar professor. • A eficácia da aprendizagem está relacionada à quantidade de comunicação de duas vias em classe. • Fora das aulas, os professores são tratados como normais. • Nos conflitos entre professor e aluno, espera-se que os pais fiquem do lado do estudante. • Professores mais jovens são mais apreciados do que professores mais velhos. | <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos falam em sala de aula somente quando acionados pelo professor. • O professor nunca é contrariado nem criticado publicamente • A eficácia da aprendizagem está relacionada à excelência do professor. • Fora das aulas, os professores são tratados como professores. • Nos conflitos entre professor e aluno, espera-se que os pais fiquem do lado do professor. • Professores mais velhos são mais apreciados do que professores mais jovens. |
|--|---|

Fonte: Cultural Differences in Teaching and Learning. International **Journal of Intercultural Relations**, Netherlands. Vol.10, Iss.3, p. 301-320 (1986).

Com base no que foi pesquisado no referencial teórico para esta dimensão, foi proposta como hipótese que está esta deverá apresentar uma alta pontuação em ambientes de EAD *online*.

A seguir, será apresentada a dimensão Aversão à Incerteza.

2.3.2 Aversão à incerteza (UAI)

De acordo com Hofstede (2013), A dimensão Aversão à Incerteza expressa:

o grau em que os membros de uma sociedade se sentem desconfortáveis com a incerteza e a ambiguidade. A questão fundamental aqui é a forma como uma sociedade lida com o fato de que o futuro não pode ser conhecido: devemos tentar controlar o futuro ou apenas deixar acontecer? Países que apresentam forte aversão à incerteza mantêm rígidos códigos de crença e comportamento e são intolerantes com comportamentos e ideias pouco ortodoxas. Sociedades com aversão a

incerteza baixo mantém uma atitude mais relaxada em que a prática conta com mais de princípios.

Com 76 pontos, o Brasil se encontra entre os países de mais alta UAI, mostrando uma sociedade com uma alta resistência para aceitar mudanças. Wood (2004) aponta dois fatos históricos que influenciaram essa dimensão: a primeira delas é a falta de espírito empreendedor, gerada pela influência étnica herdada por um dos povos que compuseram a sociedade brasileira, os Índios. O segundo fator apontado foi a influência da educação católica, marcada pela pregação à obediência e conformidade, com forte resistência a mudanças, presente na sociedade brasileira (FREIRE, 1966).

Trazendo para a perspectiva da EAD, essa dimensão pode representar a dificuldade ainda presente na aceitação quanto ao uso de novos métodos. Tem-se percebido que ainda existe uma resistência muito forte e uma percepção de que os métodos presenciais possuem maior qualidade. Portanto, corresponde a uma possível barreira de aceitação quanto a implementação dessa nova abordagem educacional. Por outro lado, países com uma baixa aversão a incerteza, como Inglaterra (UAI = 35), Estados Unidos (UAI = 46) e Canadá (UAI = 48) possuem uma maior penetrabilidade quanto ao uso da EAD *online* (LITTO; FORMIGA, 2009).

Em um dos estudos aplicando essa dimensão na contextualização das aulas a distância em um país de alta UAI, Cronjé (2011) identificou que os alunos apresentaram uma ansiedade e necessidade de ter as informações sobre o curso da forma mais detalhada possível (Ex. prazos, escopo de tarefas e atividades etc.). Em uma situação na qual o professor não deixou claro quanto a um trabalho a ser realizado, ele recebeu inúmeras mensagens pelo ambiente virtual cobrando mais especificidades sobre a atividade.

Essa constatação está alinhada com a proposição de Hofstede (1994), que afirma que o grau em que as pessoas de alta UAI apresentam está relacionado com a preferência do que é estruturado sobre o que é desestruturado, ou seja, situações nas quais se mostram com regras claras e precisas do que situações de indefinições, com regras não muito bem definidas.

Cronjé (2011) também mostrou que os professores receberam uma grande solicitação de leitura adicional, o que reduzia os níveis de ansiedade dos alunos. Outra constatação desta pesquisa foi que o medo dos alunos do desconhecido levou-os a trabalhar em conjunto. Assim, um traço cultural – aversão à incerteza – cancelou outro – individualismo.

A seguir, Hofstede (1986) apresenta na tabela 4 um comparativo no contexto educacional entre sociedades com baixa UAI e sociedades com alta UAI.

Tabela 4 – Diferenças de interação entre Professor-Estudante e Estudante-Professor relacionado à dimensão Aversão a Incerteza

SOCIEDADES COM BAIXA AVERSÃO A INCERTEZA	SOCIEDADES COM ALTA AVERSÃO A INCERTEZA
<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos se sentem confortáveis em situações de aprendizagem que não estejam estruturadas: objetivos vagos, atribuições amplas, sem horários fixos. • Os professores estão autorizados a dizer: "Eu não sei". • Um bom professor usa linguagem simples. • Os alunos são recompensados por inovar na resolução de problemas. • É esperado que o professor tenha pouco envolvimento emocional. • Os professores interpretam lacunas de conhecimento como um exercício estimulante. • Os professores procuram ideias dos pais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos se sentem confortáveis em situações de aprendizagem que estejam estruturadas: objetivos precisos, atribuições detalhadas, horários bem definidos. • Os professores devem ter toda as respostas. • Um bom professor usa uma linguagem acadêmica. • Os estudantes são recompensados pela precisão na solução de problemas. • É esperado que o professor tenha um envolvimento emocional. • Os professores interpretam lacunas de conhecimento como deslealdade pessoal. • Professores se consideram especialistas que não podem aprender qualquer coisa; pais concordam.

Fonte: Cultural Differences in Teaching and Learning. International Journal of Intercultural Relations, Netherlands. Vol.10, Iss.3, p. 301-320 (1986).

Com base no que foi pesquisado no referencial teórico para esta dimensão, foi proposta como hipótese que está esta deverá apresentar uma baixa pontuação em ambientes de EAD *online*.

A seguir, será apresentada a dimensão Individualismo *versus* Coletivismo.

2.3.3 Individualismo *versus* coletivismo (IDV)

De acordo com Hofstede (2013), esta dimensão é definida como sendo:

uma preferência de modelo social, em que os indivíduos esperam cuidar apenas deles e de suas famílias imediatas. Seu oposto, o coletivismo, representa uma preferência por uma estrutura fortemente unida na sociedade, em que os indivíduos podem esperar que seus parentes ou membros de um determinado grupo cuidem deles em troca de lealdade. A posição da sociedade sobre esta dimensão é definida em termos de “eu” ou “nós” e se reflete na autoimagem das pessoas.

Com uma pontuação de 38, o Brasil reflete uma sociedade caracterizada por grupos fortes, que se mostram leais entre eles e tendem a se proteger mutuamente em troca de lealdade. No âmbito organizacional, essa baixa pontuação é caracterizada pela necessidade do convívio coletivo como forma de se gerar um ambiente de trabalho positivo. As pessoas se sentem bem quando as decisões são tomadas em grupo (HOFSTEDÉ, 2011).

Analisando os aspectos históricos relacionados a essa dimensão, encontramos a origem no modelo colonial das casas grandes e as senzalas dos engenhos de açúcar. As organizações atuais seriam uma forma de extensão dessas duas, gerando uma cultura com sentimentos de camaradagem entre colegas e necessidade de atuação coletiva.

Trazendo para a abordagem da educação, podemos considerar essa dimensão como sendo uma necessidade do estudo em grupo. Uma cultura que necessita de fortes interações a fim de potencializar a efetividade do aprendizado. Por outro lado, os métodos educacionais a distância caminham em direção oposta a esta abordagem, pois valorizam a autonomia do aluno e a capacidade de desenvolvimento individual. Apesar de várias definições, usaremos o termo “autonomia em educação” como sendo a capacidade de organizar sozinho os seus estudos, sem dependência de colegas, pela administração de seu próprio tempo e optando de forma eficiente sobre as fontes de informação a serem utilizadas.

Cronjé (2011) identificou que em países com uma alta taxa de individualismo houve, inicialmente, muito pouca comunicação por meio do ambiente virtual coletivo - *chat*. Os alunos preferiram entrar em contato com professores através de mensagens individuais. Nesse estudo, também foi constatado um baixo apoio mútuo entre os alunos. No entanto, na ocorrência de problemas ocasionais os alunos se reuniram em um grupo para discutir o problema e, em seguida,

enviar um representante para conversar com o professor. O mesmo aconteceu em suas comunicações por *e-mail*, que, quando necessário, foram enviados em "nome do grupo".

Nessa mesma pesquisa, o autor constatou que, como forma de compensar o “problema” da alta individualidade nos ambientes virtuais e a falta de interações, os professores utilizaram aplicações de métodos para incentivar o trabalho cooperativo. Como exemplo, eles incentivavam a interação por meio de mensagens e de respostas de *e-mails* individuais copiando essas respostas a todo o grupo, o que gerou resultados positivos quanto ao aumento de interações.

Um estudo realizado por Chang e Lim (2002) constatou que, dentro de sociedades consideradas por Hofstede (1986) como individualistas, os grupos culturalmente heterogêneos (mistura de indivíduos individualistas e coletivistas) apresentaram níveis mais elevados de aprendizagem do que os grupos coletivistas homogêneos, porém eles também constataram que sociedades exclusivamente individualistas apresentaram ainda melhores níveis do que os demais.

Anakwe, Kessler, e Christensen (1999) examinaram o impacto das diferenças culturais na receptividade dos usuários potenciais de EAD, quanto à dimensão em questão. Os autores encontraram que os padrões de motivação e comunicação dos indivíduos individualistas se ajusta à modalidade a distância, enquanto que o padrão de motivação e comunicação dos indivíduos coletivistas se afasta dos modelos previstos na modalidade a distância.

A seguir, Hofstede (1986) apresenta, na tabela 5, um comparativo no contexto educacional entre sociedades com baixa IDV e sociedades com alta IDV.

Tabela 5 – Diferenças de interação entre Professor-Estudante e Estudante-Professor relacionado à dimensão Coletivismo *versus* Individualismo

SOCIEDADES COLETIVAS	SOCIEDADES INDIVIDUALISTAS
<ul style="list-style-type: none"> • Associação positiva com uma sociedade onde tudo está enraizado na tradição. • Os jovens devem aprender; os adultos não aceitam estar num papel de estudante. • Os alunos esperam aprender a fazer. • Os estudantes individualmente só falam em sala de aula quando convocados pessoalmente pelo professor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Associação positiva com uma sociedade onde tudo é "novo". • Nunca se é velho demais para aprender "educação continuada". • Os alunos esperam aprender a aprender. • Cada aluno vai falar em classe em resposta a um convite geral pelo professor.

-
- Os indivíduos só falam em pequenos grupos.
 - As turmas são grandes e divididas socialmente em pequenos grupos, baseados em critérios particulares (ex. afiliação étnica).
 - Uma harmonia formal deve ser mantida em todos os momentos da aprendizagem.
 - A educação é uma forma de ganhar prestígio no ambiente social para se entrar num grupo de status mais elevado ("um bilhete de acesso")
 - Os certificados e diplomas são importantes e apresentados em paredes
 - A Aquisição de certificados, mesmo através de meios ilegais (fraude, corrupção), é mais importante do que a aquisição de competência.
 - Os professores são esperados para dar tratamento preferencial a alguns estudantes (com base na afiliação étnica ou por recomendação de uma pessoa influente).
 - A pessoas falar mais em grandes grupos.
 - Os subgrupos na classe variam com base em critérios universalistas.
 - O confronto nas situações de aprendizagem pode ser salutar - os conflitos podem ser trazidos à tona.
 - A educação é uma forma de melhorar o valor econômico e autoestima com base na capacidade e competência.
 - Os certificados e diplomas têm pouco valor simbólico.
 - A aquisição de competências é mais importante do que a aquisição de certificados.
 - Os professores devem ser estritamente imparciais.

Fonte: Cultural Differences in Teaching and Learning. International Journal of Intercultural Relations, Netherlands. Vol.10, Iss.3, p. 301-320 (1986)

Com base no que foi pesquisado no referencial teórico para esta dimensão, foi proposta como hipótese que está esta deverá apresentar uma alta pontuação em ambientes de EAD *online*.

A seguir, foi apresentada a dimensão Masculinidade *versus* Feminilidade.

2.3.4 Masculinidade *versus* Feminilidade (MAS)

De acordo com Hofstede (2013), o lado masculino desta dimensão representa:

uma preferência na sociedade para a realização, heroísmo, assertividade e recompensas materiais como fatores de sucesso. A sociedade em geral é mais competitiva. Seu oposto, a feminilidade, significa uma preferência pela a cooperação, modéstia, cuidar dos mais frágeis e

qualidade de vida. A sociedade em geral é mais orientada para o consenso.

Com uma pontuação de 49, o Brasil apresenta um equilíbrio representado pela percepção masculina e feminina, sugerindo que o brasileiro seja, antes de tudo, um conciliador, atuando entre a necessidade da competitividade, evitando a confrontação direta, mas sem abrir mão da qualidade de vida e dos valores comunitários (ARAÚJO, 1994).

Quanto ao ambiente educacional, um alto índice de MAS pode ser representada por altos níveis de competitividade e pragmatismo quanto às necessidades dos assuntos abordados em sala. Enquanto que uma cultura de baixo MAS mostra uma postura de cooperação entre os alunos e uma valorização quanto a criação de relacionamentos entre alunos e professores (HOFSTEDE, 1986).

Relacionando essa dimensão à estética dos ambientes virtuais, Marcus (2000) aponta que a masculinidade reflete em *sites*, através do uso de gráficos, som e animação para fins essencialmente utilitários, enquanto a estética decorativa está sendo usada como recurso para chamar a atenção de um público feminino. Cronjé (2011) identificou que *sites* com os gráficos altamente decorativos, foram desenhados como direcionamento ao público feminino, enquanto o *sites* mais rígidos, mais escuros, foram projetados com direcionamento para o público masculino.

Em um estudo *cross-cultural*, na tentativa de identificar diferenças culturais na EAD, Cronjé (2011) identificou que alunos de países com baixo índice de MAS mostraram a necessidade de uma aproximação pessoal com o professor. Nas oportunidades de contato com os alunos, os professores foram convidados pelos alunos para suas casas, buscando uma aproximação extraclasse.

A seguir, Hofstede (1986) apresenta, na tabela 6, um comparativo no contexto educacional entre sociedades masculinas (alto MAS) e sociedades femininas (baixo MAS).

Tabela 6 – Diferenças de interação entre Professor-Estudante e Estudante-Professor relacionado à dimensão Masculinidade *versus* Feminilidade

SOCIEDADES FEMININAS	SOCIEDADES MASCULINAS
<ul style="list-style-type: none"> • Os professores evitam fazer elogios aos estudantes, abertamente. • Os professores usam aluno mediano como a norma. • O sistema premia estudantes que se adaptam ao ambiente acadêmico. • O fracasso de um aluno na escola não é um fator tão relevante. • Os estudantes admiram a simpatia dos professores. • Os alunos praticam a solidariedade mútua. • Os alunos tentam se comportar de forma modesta. • Os alunos escolhem assuntos acadêmicos em vista do interesse intrínseco. • Os estudantes masculinos podem escolher tradicionalmente assuntos acadêmicos femininos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores costumam fazer elogios aos estudantes, abertamente. • Os professores usam os melhores alunos medianos como a norma. • O sistema premia estudantes com os melhores resultados acadêmicos. • O fracasso na escola é visto como fator muito negativo para a autoimagem do aluno. • Os estudantes admiram o conhecimento dos professores. • Os alunos competem entre eles na sala. • Os alunos tentam se tornar visíveis e percebidos na sala. • Os alunos escolhem assuntos acadêmicos em vista de oportunidades de carreira. • Os estudantes masculinos evitam de escolher tradicionalmente assuntos acadêmicos femininos.

Fonte: Cultural Differences in Teaching and Learning. **International Journal of Intercultural Relations**, Netherlands. Vol.10, Iss.3, p. 301-320 (1986).

Com base no que foi pesquisado no referencial teórico para esta dimensão, foi proposta como hipótese que está esta deverá apresentar uma baixa pontuação em ambientes de EAD *online*.

A seguir, será apresentada a dimensão Orientação de longo e curto prazo.

2.3.5 Orientação de longo e curto prazo (LTO)

De acordo com Hofstede (2001, p.359), essa dimensão significa:

a promoção de virtudes orientadas para recompensas futuras, em especial, a perseverança e frugalidade. Em polo oposto, a Orientação curto prazo significa a promoção de virtudes relacionada com o passado e o presente, em particular, o respeito à tradição, preservação e o cumprimento das obrigações sociais.

Com sua pontuação de 65, o Brasil se coloca entre as sociedades mais orientadas em longo prazo. O "jeitinho brasileiro" apresentado por Araújo (1994) pode ser caracterizado como forma de procurar alternativas para o que deve ser feito. A característica de deixar tudo para “última hora” reflete uma característica do brasileiro, tanto quanto uma baixa disciplina na realização de tarefas rotineiras.

Considerando esse aspecto da procrastinação, vemos possível divergência entre essa característica cultural brasileira e uma exigência da EAD, que direciona para uma autonomia do aluno refletida na necessidade de uma disciplina rigorosa de estudos. O “jeitinho brasileiro” poderia se desdobrar em atividades “mal feitas” realizadas de última hora, pelo não cumprimento dos prazos estipulados.

A orientação em curto prazo preza pelo respeito à tradição (MOTTA; CALDAS, 1997). Os valores mais voltados para o futuro se concentram em características como perseverança e frugalidade, enquanto que os valores no polo oposto estão mais orientados para o passado e o presente (HOFSTEDE, 1991). Considerando o alto LTO, a perseverança poderia ser considerada como uma característica alinhada com as necessidades da EAD *online*.

A seguir será apresentado o construto de Hofstede (1994), de onde foram geradas as dimensões culturais tratadas até então.

2.4 O construto de Hofstede (1994)

A primeira versão do construto de Hofstede (1994) foi elaborada originalmente pela consolidação dos dados obtidos em sua pesquisa na IBM, iniciada em junho de 1967. Esse questionário era composto inicialmente por 1 questão de satisfação no trabalho, 14 sobre percepção de situações do trabalho, 44 sobre crenças e metas pessoais e 4 questões demográficas (HOFSTEDE, 2011).

Posteriormente, chegou-se a um questionário mais enxuto composto por 38 itens (32 questões principais + 6 questões demográficas) e que foi aplicado em 50 países diferentes

(subsidiárias da IBM), e 116.000 respondentes de todos os cargos da empresa. A maioria dos respondentes foram pesquisados em dois momentos, em um intervalo de quatro anos, e assim as diferenças dos resultados entre esses dois momentos puderam ser investigadas (HOFSTEDE,1980).

Aplicando uma análise fatorial, foi descoberto que 3 fatores explicavam 49% da variância total. Em seguida, um desses fatores foi dividido em 2, enfim obtendo-se as quatro dimensões. Abaixo, na figura 3, são mostradas as perguntas que compuseram cada uma dessas dimensões.

Figura 3 – Agrupamento dos fatores nos estudos de Hofstede (1980)

Distância de Poder		Aversão à Incerteza	
#	Pergunta	#	Pergunta
A13	Tem liberdade considerável para adotar sua própria abordagem ao trabalho?	A2	Há quanto tempo você trabalha nesta empresa
A52	Com que frequência você diria que seu gerente imediato está preocupado em ajudá-lo a avançar?	A10	Voce vive em uma área desejável para você e sua família?
A54	Agora, para os tipos de gerente acima, marque o que você preferiria trabalhar	A15	Ter uma oportunidade para avançar em empregos de nível superior?
A55	E, para qual dos quatro tipos acima de gerentes você diria que corresponde mais com seu próprio gerente?	A37	Com que frequência você se sente nervoso ou tenso no trabalho?
B46	Empregados tem medo de expressar desentendimento com seus gerentes	A43	Quanto tempo você acha que continuará trabalhando para esta empresa?
B52	Uma empresa deve ter uma grande responsabilidade pela saúde e bem-estar de seus funcionários e suas famílias imediatas	A57	Quantos anos você tem?
B53	Ter um trabalho interessante a fazer é tão importante para a maioria das pessoas como ter altos ganhos financeiros	A58	Considerando tudo, como você avaliaria sua satisfação geral nesta empresa no momento atual?
B55	Os funcionários perdem o respeito por um gerente que lhes pede o conselho antes de tomar uma decisão final	B9	Se você tivesse uma escolha de promoção para um cargo gerencial ou especialista e esses empregos estivessem no mesmo nível de salário, o que seria mais atraente para você? Caso já tenha sido promovido em qualquer direção, assumir que você poderia fazer de novo.)
Individualismo versus Coletivismo		B44	Como você sente ou acha que se sentiria por trabalhar para um gerente que é de um país diferente do seu?
#	Pergunta	B54	A concorrência entre os funcionários geralmente faz mais mal que bom
A9	Tenho oportunidades de treinamento (para melhorar suas habilidades ou para aprender novas habilidades)?	B57	As decisões tomadas pelos indivíduos são geralmente de maior qualidade do que as decisões tomadas por grupos
A12	Possuo boas condições de trabalho físico (boa ventilação e iluminação, espaço de trabalho adequado, etc.)?	B60	As regras da empresa não devem ser quebradas mesmo quando o empregado pensa que é no melhor interesse da empresa
A17	Você utiliza completamente suas habilidades e habilidades no trabalho?	B61	A maioria dos funcionários da indústria prefere evitar a responsabilidade, tem pouca ambição e quer segurança acima de tudo
A18	Ter um emprego que lhe deixa tempo suficiente para sua vida pessoal ou familiar?	Masculinidade versus Feminilidade	
B24	Em suma, qual é o seu sentimento pessoal de trabalhar para uma empresa que é estrangeira?	#	Pergunta
B25	Suponha que você abandone esta empresa. Você acha que você poderia conseguir outro emprego na sua empresa de trabalho com a mesma renda?	A1	Qual o seu gênero: Masculino ou Feminino?
B49	Pessoas acima de você se envolvem em detalhes de seu trabalho que deveris ser deixado para você	A5	Ter um trabalho desafiador para fazer, faz você ter uma sensação pessoal de realização?
B59	Permanecer com uma empresa por um longo periodo de tempo geralmente é a melhor forma de avançar no negócio	A6	Viver em uma área desejável para você e sua família?
		A7	Ter uma oportunidade para ganhos elevados?
		A8	Trabalhar com pessoas que cooperam bem um com o outro?
		A11	Obter o reconhecimento que você merece quando faz um bom trabalho?
		A14	Tem a segurança que você poderá trabalhar para a sua empresa, desde que você queira?
		A16	Ter um bom relacionamento de trabalho com seu gerente?

Fonte: Culture's Consequences: comparing, values, behaviors, institutions, and organization across nation. 2. Ed. California: Sage Publications, Inc. (2011).

Em 1980, Geert Hofstede conheceu Michael Harris Bond, da *Chinese University of Hong Kong*, iniciando uma parceria de pesquisas *cross-culturais*. Em seu estudo com estudantes chineses, Bond e Hofstede (1988) encontraram quatro dimensões, das quais três delas estavam correlacionadas nos estudos anteriores de Hofstede (1980), mas um outra dimensão encontrada não havia sido prevista. Essa foi chamada inicialmente de Dinamismo Confuciano (*Confucian work dynamism*), rebatizada posteriormente por Hofstede (1987) para o nome de Orientação de

longo e curto prazo (*long-term orientation*) e adotada como a quinta dimensão de seu construto (HOFSTEDE, 1997).

Em 1990, Hoppe replica a pesquisa de Hofstede (1980) para 18 países europeus e propõe em 1994 um novo *Values Survey Module* (VSM94), composto por 20 questões principais (4 questões por dimensão) + 6 questões demográficas. Nessa proposta, a quinta dimensão foi incluída e apenas 8 itens do questionário original da pesquisa da IBM se mantiveram (HOFSTEDE, 2011). Para essa nova versão, foi constatado que a pesquisa também seria relevante para pessoas que não necessariamente estivessem empregadas, como donas de casa e estudantes. O VSM94 está apresentado no anexo 1 deste trabalho e foi o instrumento-base desta pesquisa, de onde saiu a adaptação e aplicação empírica.

No próximo capítulo, serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa.

3 Procedimentos Metodológicos

Este capítulo apresenta a natureza do estudo, o desenho metodológico, o instrumento de coleta e as técnicas utilizadas para a análise e interpretação dos dados coletados. Inicialmente, será apresentada a caracterização da natureza da pesquisa.

3.1 Natureza da pesquisa

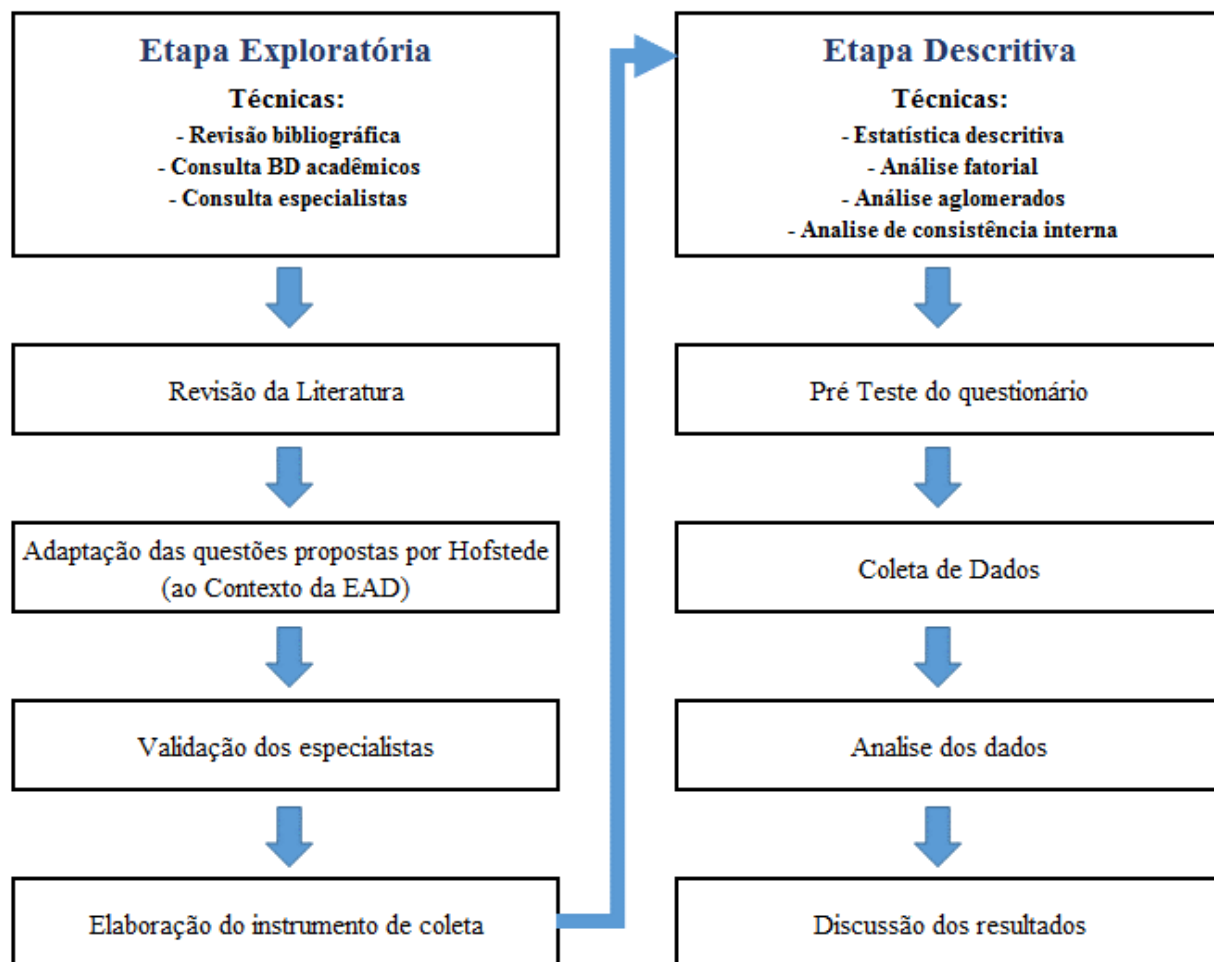
A pesquisa em questão é de natureza descritiva, formal e estruturada, com corte transversal. Foi utilizado o método quantitativo, usualmente aplicado em pesquisas do tipo descritivas (RICHARDSON et al., 1999).

Estudos quantitativos são caracterizados pela quantificação na coleta e no tratamento dos dados objetivando uma maior precisão dos resultados (RICHARDSON et al., 1999). A técnica de pesquisas do tipo descritiva é utilizada usualmente nas ciências sociais e humanas e é direcionada para se conhecer diferentes contextos associados à vida política, social e de comportamento de indivíduos e grupos (CERVO; BERVIAN, 2002).

Este trabalho se caracterizou por um estudo de corte transversal, ou seja, os dados foram coletados apenas uma vez durante os dias 20 de fevereiro a 06 de março de 2015, por meio de questionário *online*. Para isso, foi necessária uma validação da adaptação da escala das dimensões culturais de Hofstede (1994) para o contexto de EAD.

A figura 4 a seguir apresenta o desenho metodológico da pesquisa.

Figura 4 – Desenho metodológico da pesquisa



Fonte: RAMOS, André Artur Mota Santiago.

O desenho metodológico acima apresenta o passo a passo para a obtenção dos resultados. A seguir será especificada com mais detalhes cada etapa, iniciando pela adaptação do instrumento.

3.2 Adaptação das questões propostas por Hofstede (1994)

Neste tópico foi feita a adaptação do instrumento de Hofstede (1994) ao contexto de EAD *online*. O referencial teórico foi utilizado como base para fundamentar as “escolhas” e “decisões” das adaptações de cada item do construto.

Inicialmente, uma questão relevante considerada foi o sentido semântico da língua. Costa (2011) reforça a necessidade de cuidados quanto essa questão. Os itens da escala original de Hofstede (1994) foram escritos originalmente em língua inglesa e necessitam de uma tradução sem que se tenha riscos de perdas do sentido.

Para isso, o instrumento usado por Hofstede (1994) foi traduzido do inglês para o português por tradutores com domínio na língua inglesa. As traduções foram confrontadas, permitindo a consolidação da versão final do instrumento. Após este processo, foi realizada a tradução de volta à língua de origem (*back-translation*), por outro tradutor. Por fim, a escala original e a versão advinda do *back-translation* foram comparadas para avaliação e adequação final. A partir daí, deu-se início ao processo de adaptação.

Em uma primeira análise, identificou-se que sete das vinte questões podem ser mantidas exatamente como no instrumento original. Essas independem do escopo onde estão sendo aplicadas. Refere-se a 1 questão da dimensão IDV (Q9), 2 questões da dimensão MAS (Q15 e Q16) e todas as 4 questões da dimensão LTO (Q17, Q18, Q19 e Q20). Como mencionado no referencial, a dimensão LTO foi desenvolvida pela aplicação de um questionário à estudantes universitários, não apresentando nenhuma necessidade de adaptação. Ao final dessa primeira análise, sobram 13 itens que exigiriam uma adaptação ao novo contexto previsto neste trabalho. A figura 4 descreve essa revisão inicial.

Figura 5 – Necessidades de adaptação – Instrumento de Hofstede (1994)

Dimensão	#	Questionário de Hofstede	Necessidade de adaptação?
Distância de Poder	Q1	Quão importante seria para você ter boas relações de trabalho com seu superior direto	Sim
	Q2	Quão importante seria para você ser consultado por seu superior direto em nas decisões	Sim
	Q3	Com que freqüência, em sua experiência , os subordinados têm medo de expressar uma opinião contrária de seu superior?	Sim
	Q4	Até que ponto você concorda ou discorda com cada uma da seguinte afirmação: Uma estrutura organizacional na qual determinados subordinados têm dois	Sim
Aversão à incerteza	Q5	Quantas vezes você se sente nervoso ou tenso no trabalho?	Sim
	Q6	Até que ponto você concorda ou discorda com cada uma da seguinte afirmação: Uma pessoa pode ser um bom gerente , mesmo que não tenha respostas precisas	Sim
	Q7	Até que ponto você concorda ou discorda com cada uma da seguinte afirmação: A competição entre os empregados geralmente faz mais mal do que bem	Sim
	Q8	Até que ponto você concorda ou discorda com cada uma da seguinte afirmação: As regras da empresa não podem ser quebradas - Nem mesmo quando o	Sim
Individualismo versus Coletivismo	Q9	Quão importante seria para você ter tempo suficiente para a sua vida pessoal ou familiar	Não
	Q10	Quão importante seria para você ter boas condições físicas de trabalho (boa ventilação e iluminação adequada espaço, etc)	Sim
	Q11	Quão importante seria para você ter segurança no emprego (estabilidade)	Sim
	Q12	Quão importante seria para você ter elementos de variedade e aventura no trabalho?	Sim
Masculinidade versus Feminilidade	Q13	Quão importante seria para você trabalhar com pessoas que cooperam bem um com o outro	Sim
	Q14	Quão importante seria para você ter oportunidades de desenvolvimento e encareiramento no trabalho.	Sim
	Q15	Até que ponto você concorda ou discorda com cada uma da seguinte afirmação: A maioria das pessoas podem ser confiáveis	Não
	Q16	Até que ponto você concorda ou discorda com cada uma da seguinte afirmação: Quando as pessoas falham na vida, geralmente é sua própria culpa	Não
Orientação a Longo ou Curto Prazo	Q17	Em sua vida privada, quão importante é: Estabilidade pessoal	Não
	Q18	Em sua vida privada, quão importante é: Frugalidade	Não
	Q19	Em sua vida privada, quão importante é: Persistência (perseverança)	Não
	Q20	Em sua vida privada, quão importante é: Respeito pela tradição	Não

Fonte: Adaptado de HOFSTEDE, Geert. **Cultures and Organizations: Software of the Mind**. New York: McGraw-Hill. (1994, p.56).

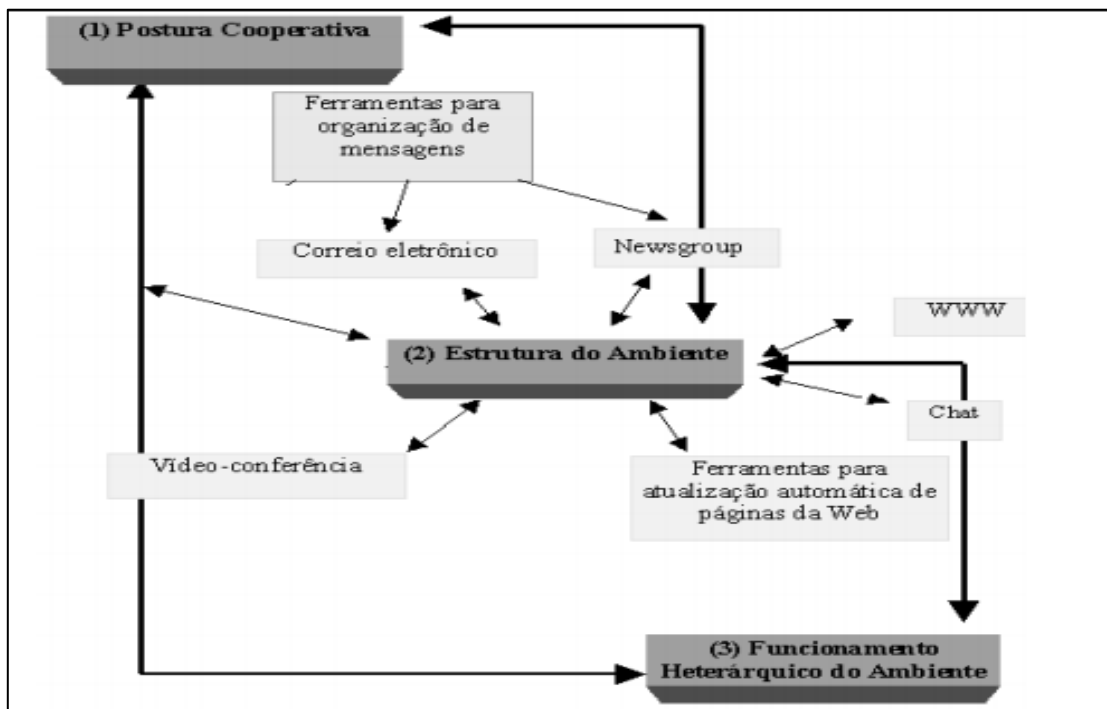
De acordo com Hofstede (1986), dentre as quatro instituições básicas da sociedade (família, escola, trabalho e a comunidade), cada uma delas respeita padrões de interação a partir da quais a cultura é transferida de uma geração para a seguinte. Em cada sociedade, esses papéis são cumpridos de diferentes maneiras e podem ser transferidos entre instituições. Portanto, os padrões de relação entre pais/filhos podem refletir em outras relações como empregado/padrão, professor/aluno etc. (HOFSTEDE, 1986).

Considerando a proposição de Hofstede (1986) para esse processo de adaptação, pode-se transferir o sentido das palavras *chefe* ou *patrão* por *professor*, assim como a palavra *subordinado*, ou *funcionário*, por *aluno*. Além desses, podemos também substituir o contexto de “trabalho” para o de “estudo”. Com essas considerações, poderemos reinterpretar as perguntas Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q6, Q7 e Q8 ao contexto educacional, já direcionado para EAD *online*.

A questão Q10 trata da estrutura de ambiente de trabalho, que pode ser reinterpretada no contexto de EAD como sendo a estrutura do ambiente virtual. Para Silva (2003), essa estrutura é formada pelo suporte prático obtido pelas ferramentas disponíveis e que auxiliam aprendizagem mediada pela internet (figura 6). O autor também adverte que a disponibilidade e a qualidade dessas ferramentas mudam ao longo do tempo em função dos avanços tecnológicos da área.

Posto isso, a Q10 terá como sentido semântico voltado para a importância que o aluno dá às ferramentas disponibilizadas pelo curso *online* que o auxiliam no acesso ao conteúdo e na interação com os demais participantes ou professores de uma determinada disciplina.

Figura 6 – Estrutura do ambiente virtual



Fonte: SILVA, A.L.C. Ambientes virtuais de aprendizagem: uma experiência no ensino presencial de graduação, 2013, p.56.

A questão Q11 trata de segurança, no sentido de estabilidade no trabalho. Pode-se buscar uma interpretação a essa questão como sendo a tendência do aluno em evadir do curso. Para Netto, Guidotti e Santos (2012, p.97), deve-se entender por evasão o “movimento de desistência do aluno que depois de matriculado, não aparece nas aulas ou desiste no decorrer do curso em qualquer etapa”. Portanto, para essa questão, a abordagem pode ser direcionada ao risco percebido por tal aluno em não conseguir cumprir todo o curso até o final.

A questão Q12 apresenta o termo “ter elementos de variedade e aventura no trabalho”, no sentido de variedade e dinâmica no trabalho. Ao contexto de EAD, pode-se transpor esse sentido para a utilização de uma maior variedade de ferramentas de interação, como *games* interativos. Para Alves et al. (2004, p.5):

a dinâmica dos *games* para os cursos *on-line* implicaria em trabalhar com desafios cognitivos, que exigiriam dos cursistas uma imersão no ambiente, buscando levantar hipóteses, testá-las, propor novas possibilidades para resolução dos problemas apresentados e na maioria das vezes dialogar com os pares e interlocutores teóricos, fortalecendo o grupo para vencer os obstáculos epistemológicos criados pelo mediador.

Desta forma, a pergunta Q12, deve ser voltada à importância que o aluno dá quanto à utilização de jogos e simuladores durante a realização de seu curso.

A questão Q14 aborda o quão importante é ter oportunidades de *encarreamento* no trabalho, no sentido de crescimento profissional. Nesse ponto, a proposta dessa adaptação é buscar a percepção do aluno quanto ao seu “ganho” profissional obtido com a realização do curso em questão.

Tem-se, portanto, na figura 6 a adaptação com as 20 questões do instrumento de Hofstede (1994) ao contexto EAD *online*.

3.3 Validação da adaptação

Após a primeira adaptação descrita no tópico anterior, os itens passaram por uma validação de conteúdo e face, com o objetivo de fazer uma aferição qualitativa de como os itens estão apresentados na escala, em seu conteúdo e forma. (NETEMEYER, R. G.; BEARDEN, W. O.; SHARMA, 2003). Quanto ao conteúdo, a preocupação central desta etapa é “que os itens sejam uma amostra significativa, não redundante e não viciada das diversas facetas de um

construto (...), enquanto que a validação de face procura assegurar que os enunciados reflitam de fato o que se pretende medir” (COSTA, 2011, p.57).

Foi solicitado a dois especialistas em EAD *online* que avaliassem os itens em relação à forma e conteúdo do questionário. Foram eles:

- Prof^a. Cacilda E. A. Alvarenga: Graduação - Pedagogia (1996-2000); FE Unicamp. Mestrado Educação (2002-2004); FE Unicamp Doutorado Educação (desde 2008); FE Unicamp Estudos na área de Tecnologia Educacional, Tutora de Curso a Distância, Analista de Conteúdo de curso a distância, Coordenadora e Diretora Pedagógica de um portal educacional.
- Prof. André Durão - Doutorado em Administração pela Universidade Federal de Pernambuco (2007-2011) - UFPE/PROPAD, Mestrado em Administração pela Universidade Federal de Pernambuco (2003-2005) - UFPE/PROPAD. Bacharel em Turismo pela Universidade Federal de Pernambuco (1999-2002) - UFPE/DHT. Atualmente é Coordenador do Curso de Turismo da UFPE e Coordenador de Tutoria / Núcleo de Educação a Distância (NEaD) do CCSA/UFPE.

Eles propuseram as críticas e sugestões da adaptação. Ao final desta etapa, tem-se abaixo (figura 7) a listagem das questões propostas por Hofstede (1994), adaptadas ao contexto EAD *online*.

Figura 7 – Necessidades de adaptação – com críticas dos especialistas

Dimensão	#	Pergunta adaptada para contexto EAD <i>online</i>
Distância de Poder	Q1	Quão importante seria para você ter boas relações com seu professor/tutor?
	Q2	Quão importante seria para você ser consultado pelo professor/tutor nas decisões sobre grade curricular e assuntos a serem abordados no decorrer do curso EAD.
	Q3	Com que frequência, em sua experiência, os alunos têm medo de expressar uma opinião contrária a do professor.
	Q4	Até que ponto você concorda ou discorda com cada uma da seguinte afirmação: Deve-se evitar disciplinas nas quais determinados alunos têm dois professores.
Aversão à incerteza	Q5	Quantas vezes você se sente nervoso ou tenso nos seus estudos <i>online</i> ?
	Q6	Até que ponto você concorda ou discorda com cada uma da seguinte afirmação: Pode-se ser um bom professor/tutor, mesmo quando este não têm respostas precisas para a maioria das
	Q7	Até que ponto você concorda ou discorda com cada uma da seguinte afirmação: A competição entre os alunos geralmente traz mais prejuízos que benefícios.
	Q8	Até que ponto você concorda ou discorda com cada uma da seguinte afirmação: As regras online do curso não podem ser quebradas - Nem mesmo quando o aluno pensa que é na melhor das intenções.
Individualismo <i>versus</i> Coletivismo	Q9	Quão importante seria para você ter tempo suficiente para a sua vida pessoal ou familiar.
	Q10	Quão importante seria para você ter boas ferramentas <i>online</i> que auxiliam nas interações com os demais alunos, tutores e professores.
	Q11	Qual a probabilidade de você concluir o curso no prazo?
	Q12	Quão importante seria para você a utilização de jogos interativos ou outras ferramentas dinâmicas tendo como base o conteúdo das disciplinas.
Masculinidade <i>versus</i> Feminilidade	Q13	Quão importante seria para você estudar com outros alunos que cooperam bem um com o outro.
	Q14	Até que ponto você concorda ou discorda com cada uma da seguinte afirmação: Posso ter mais oportunidades de desenvolvimento e encareiramento no trabalho com a realização de um curso EAD.
	Q15	Até que ponto você concorda ou discorda com cada uma da seguinte afirmação: De modo geral, as pessoas podem ser confiáveis.
	Q16	Até que ponto você concorda ou discorda com cada uma da seguinte afirmação: Quando as pessoas falham na vida, geralmente é por sua própria culpa.
Orientação a Longo ou Curto Prazo	Q17	Em sua vida privada, quão importante é: Estabilidade pessoal.
	Q18	Em sua vida privada, quão importante é: Ponderação no gasto com dinheiro.
	Q19	Em sua vida privada, quão importante é: Persistência (perseverança).
	Q20	Em sua vida privada, quão importante é: Respeito pela tradição.

Fonte: Adaptado de Hofstede. **Cultures and Organizations**: Software of the Mind. New York: McGraw-Hill. (1994, p.56)

Por fim, visando facilitar o trabalho dos respondentes, as questões foram reestruturadas em sua forma, unificando o tipo de resposta baseada em “concordância” ou “discordância”, definindo a listagem final das questões adaptadas a serem utilizadas empiricamente na pesquisa.

Figura 8 – Instrumento - Versão final da adaptação

Dimensão	#	Pergunta adaptada para contexto EAD <i>online</i> (Concordância)
Distância de Poder	Q1	Durante o curso, é importante ter boas relações com o professor/tutor.
	Q2	É importante que os alunos sejam consultados pelo professor/tutor nas decisões sobre grade curricular e assuntos a serem abordados no decorrer do curso EAD.
	Q3	De modo geral, os alunos têm medo de expressar uma opinião contrária a do professor.
	Q4	Deve-se evitar disciplinas nas quais determinados alunos têm dois professores.
Aversão à incerteza	Q5	Os alunos se sentem nervosos/tensos nos estudos online.
	Q6	Pode-se ser um bom professor/tutor, mesmo quando este não têm respostas precisas para a maioria das perguntas que os alunos possam fazer sobre a disciplina.
	Q7	A competição entre os alunos geralmente traz mais prejuízos que benefícios.
	Q8	As regras online do curso não podem ser quebradas - Nem mesmo quando o aluno pensa que é na melhor das intenções.
Individualismo <i>versus</i> Coletivismo	Q9	É importante ter tempo suficiente para a vida pessoal ou familiar.
	Q10	No curso, é importante que existam ferramentas online que auxiliam nas interações com os demais alunos, tutores e professores.
	Q11	Pretendo concluir o curso no prazo.
	Q12	Durante o curso, é importante que se utilize jogos interativos ou outras ferramentas dinâmicas tendo como base o conteúdo das disciplinas.
Masculinidade <i>versus</i> Feminilidade	Q13	De modo geral, é importante que existam alunos na turma que cooperam mutuamente nos estudos.
	Q14	Pode-se ter mais oportunidades de desenvolvimento e encarecimento no trabalho com a realização de um curso via EAD online.
	Q15	De modo geral, as pessoas podem ser confiáveis.
	Q16	Quando as pessoas falham na vida, geralmente é por sua própria culpa.
Orientação a Longo ou Curto Prazo	Q17	Estabilidade e tranquilidade pessoal são características importantes que devem ser adotadas na vida das pessoas.
	Q18	A Ponderação no gasto com dinheiro é uma característica importante que deve ser adotada na vida das pessoas.
	Q19	Persistência e perseverança são características importantes que devem ser adotadas na vida das pessoas.
	Q20	O Respeito pela tradição é uma característica importante que deve ser adotada na vida das pessoas.

Fonte: Adaptado de HOFSTEDE, Geert. **Cultures and Organizations: Software of the Mind**. New York: McGraw-Hill. (1994, p.56).

A seguir, foi apresentado o instrumento completo.

3.4 O Instrumento final da pesquisa

O instrumento utilizado foi um questionário estruturado composto de 20 (vinte) questões sobre aspectos culturais, 2 (duas) sobre tendências de evasão do curso e 05 (cinco) questões com dados demográficos e informações sobre o curso em questão. Sobre este tipo de pesquisa, Beuren (2006, p.130) destaca que “o questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador”.

A seguir foi detalhado cada questionário que compôs o instrumento proposto para a aplicação empírica:

- I. *Value Survey Module (VSM92)* – Lista das vinte questões relacionadas às dimensões culturais de Hofstede (1994), cujo detalhamento da adaptação foi apresentado no tópico anterior. Para este item, foi utilizada a escala *Likert* de cinco pontos, exatamente igual à escala original proposta por Hofstede (1994);

- II. Tendências de evasão – Duas questões objetivando a mensuração da “intenção de continuidade” do aluno no curso em questão. Estas perguntas estão associadas com o objetivo específico 3 do trabalho e ajudou a entender quais das dimensões propostas por Hofstede (1994) estão relacionadas com o problema da evasão na EAD *online*. Para este item, também foi utilizada a escala *Likert* de cinco pontos, onde o “grau cinco” corresponde a uma certeza total de conclusão do curso, enquanto que o “grau um” representou uma certeza de abandono do curso, antes do término. As perguntas foram as seguintes:
 1. Estou certo que irei concluir o curso com sucesso.
 2. Futuramente, pretendo fazer outros cursos na modalidade de educação a distância (EAD *online*).

A primeira questão foi colocada no objetivo de se medir o risco de o aluno abandonar o atual curso que se encontra em andamento, enquanto que a segunda questão tem por objetivo

medir o risco e possibilidades de o aluno continuar estudando pelo método a distância em outros cursos futuros.

III. Questões sociodemográficas - Os participantes responderam duas perguntas sociodemográficas (idade e gênero) e duas perguntas gerais sobre o curso. São elas:

1. Instituição de ensino de seu curso EAD *online* (Pública ou Privada)?
2. Há quanto tempo no atual curso EAD *online*? (Nos primeiros semestres, meio ou nos últimos).

Essas perguntas permitiram caracterizar a amostra obtida e verificar possíveis comportamentos tendenciosos.

3.5 Coleta de dados

Segundo Malhotra (2001, p.179), “o método de levantamento (*survey*) refere-se ao uso de questionário estruturado dado a uma amostra de uma população e destinado a provocar informações específicas dos entrevistados”.

Almeida e Botelho (2006), afirmam que este método é o mais comum de coleta de dados em pesquisas quantitativas, sendo melhor empregado na: (a) medição de variáveis com muitas categorias de resposta, (b) investigação de atitudes e opiniões que não são normalmente observadas, (c) descrição de características de uma população.

Assim, foi estruturado no *site* SurveyMonkey (www.surveymonkey.com) um questionário com perguntas fechadas, de acordo com as especificações do instrumento citadas no item 3.4. Os indicadores das dimensões culturais foram apresentados em ordem aleatória, buscando evitar direções tendenciosas nas respostas.

O SurveyMonkey fez uma pré-tabulação dos dados, que posteriormente foram exportados para o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) para as análises dos dados.

3.6 Universo e amostra

A população objeto de estudo foi formada pelos alunos de EAD *online* dos cursos de graduação de universidades públicas e privadas do estado de Pernambuco.

Para esse estudo, em função do tipo de coleta explicitado no tópico seguinte, a amostragem foi não probabilística, por conveniência. De acordo com Costa (2011, p.67), “os procedimentos não probabilísticos têm se mostrado adequados para propósitos de desenvolvimento de escalas”.

Quanto à composição, por questões de acesso, os questionários foram enviados por meio de um *link* por *e-mail*, a alunos de cursos de EAD *online*. O *e-mail* convite encontra-se no apêndice deste trabalho (Apêndice A).

Quanto ao tamanho da amostra, a recomendação é que seja a maior possível, dentro dos limites de recursos disponíveis (COSTA, 2011). Para Pasquali (1999), entre cinco e dez indivíduos por item do instrumento são suficientes para atender a questão da amostra.

De acordo com Hofstede (1994), amostras inferiores a 20 respondentes não devem ser utilizadas com seu instrumento, por não apresentar um número que permita homogeneidade e, conseqüentemente, afetar os resultados. Segundo ele, um tamanho ideal para uma amostra homogênea é de 50 respondentes. Neste estudo, apesar da tentativa de se obter um número mais expressivo de respondentes, obteve-se a quantidade de 49 cuja caracterização será apresentada no próximo capítulo.

3.7 Análise de dados

Após a devida adaptação, validação (objetivo específico 1), aplicação e coleta dos dados, foi feita uma avaliação de possíveis anomalias nos dados obtidos. Costa (2011) aponta alguns itens que serão considerados, a partir de análise visual e estatística:

- Com análise visual:
- Respondentes com padrão único de resposta
- Com análise estatística:

- Distribuição das variáveis categóricas;
- Médias das variáveis (se estão condizentes com os intervalos da escala);
- Desvio padrão (Variações grandes demais ou pequenas de mais);
- As medidas de assimetria e curtose (forma de distribuição dos dados);
- Valores extremos (muito discrepantes em relação à média - *outliers*);

Com a análise preliminar descrita acima, foi possível identificar possíveis entradas ou variáveis a serem excluídas e a partir daí, iniciar as aplicações estatísticas.

Todo processo de análise foi subdividido em 4 blocos:

1. Mensuração Dimensões Culturais para o contexto de EAD *online* (objetivo específico 2);
2. Comparativo dimensões Hofstede (Brasil) x EAD *online* (objetivo específico 3);
3. Relação entre Dimensões culturais e "Intenção de Continuidade" (objetivo específico 4);
4. Além dos três descritos, o presente trabalho se propôs a identificar uma nova configuração dimensional com base no instrumento de Hofstede (1994), o que seria mais um objetivo específico, mas não previsto no início dos estudos.

Para cada bloco descrito, ferramentas estatísticas apropriadas foram utilizadas com a necessidade das análises. A seguir estão expostos os detalhes das análises dos dados de cada um dos blocos:

3.7.1 Mensuração dimensões culturais

Nesta etapa, os dados coletados foram utilizados nas fórmulas já existentes para o cálculo de cada uma das dimensões, segundo Hofstede (1994). As fórmulas se apresentam a seguir:

$$PDI = -35 * (\text{média dos resultados questão Q1}) + 35 * (\text{média dos resultados questão Q2}) + 25 * (\text{média dos resultados questão Q3}) - 20 * (\text{média dos resultados questão Q4}) + 40;$$

$$UAI = 25 * (\text{média dos resultados questão Q5}) + 20 * (\text{média dos resultados questão Q6}) - 50 * (\text{média dos resultados questão Q7}) - 15 * (\text{média dos resultados questão Q8}) + 120;$$

IND = $-50 * (\text{média dos resultados questão Q9}) + 30 * (\text{média dos resultados questão Q10}) + 20 * (\text{média dos resultados questão Q11}) - 25 * (\text{média dos resultados questão Q12}) + 130$;

MAS= $-66 * (\text{média dos resultados questão Q14}) + 60 * (\text{média dos resultados questão Q13}) + 30 * (\text{média dos resultados questão Q15}) - 39 * (\text{média dos resultados questão Q16}) + 76$;

LTO = $45 * (\text{média dos resultados questão Q17}) - 30 * (\text{média dos resultados questão Q18}) - 35 * (\text{média dos resultados questão Q19}) + 15 * (\text{média dos resultados questão Q20}) + 67$;

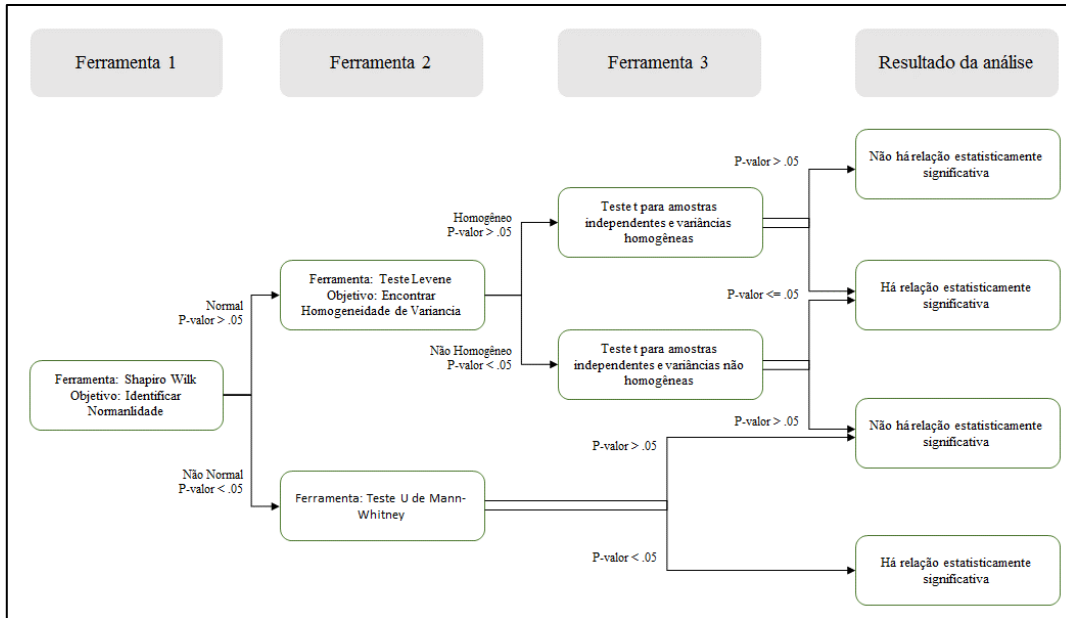
Com a aplicação das fórmulas, foi possível identificar a pontuação de cada uma das dimensões culturais no contexto EAD *online*.

3.7.2 Comparativo dimensões Hofstede (Brasil) x EAD *online*

Nesta etapa cada dimensão calculada foi comparada com os resultados obtidos por Hofstede (1994), utilizando as categorizações das amostras e verificando a significância das diferenças entre subgrupos.

Para cada comparação, foi utilizada uma técnica apropriada: Primeiramente, a proposta de Shapiro-Wilk foi utilizada para se identificar a normalidade ou não das variáveis comparadas. O Teste de Levene foi utilizado para se identificar a homogeneidade de variância entre as amostras comparadas. O Teste U, de Mann-Whitney, foi aplicado para validar diferenças entre amostras comparativas não normais e o Teste T foi utilizado para validar diferenças entre amostras comparativas normais. Abaixo é apresentado um esquema explicativo de todo o processo:

Figura 9 – Diagrama de definição de método estatístico (validação diferenças)



Fonte: RAMOS, André Artur Mota Santiago.

3.7.3 Relação entre Dimensões culturais e "Intenção de Continuidade"

Nesta etapa, foi feita uma análise que objetivou em se buscar saber se as dimensões culturais propostas por Hofstede (1994) tinham mais impacto na intenção de continuidade de cursos de EAD *online*. Para isso, utilizou-se a regressão linear. Em seguida, a técnica de regressão múltipla ANOVA foi utilizada para análise da significância do modelo.

Nesta mesma etapa, foram identificadas as relações estatísticas entre as questões do instrumento. Para isso, se utilizou a técnica do Qui-Quadrado.

3.7.4 Proposição dimensional com base no instrumento de Hofstede (1994)

Esta etapa se caracterizou pela proposição de um novo modelo dimensional, na tentativa de explicar a intenção de continuidade em cursos EAD *online*. Para isso, inicialmente o teste de Kaiser-Meyer-Olkin e Bartlett analisou a esfericidade e possibilidade da aplicação da fatorial.

Em seguida, a fatorial foi aplicada encontrando os novas dimensões que puderam ser agrupados. Segundo Costa (2011), essa técnica tem sido usada nos procedimentos de construção

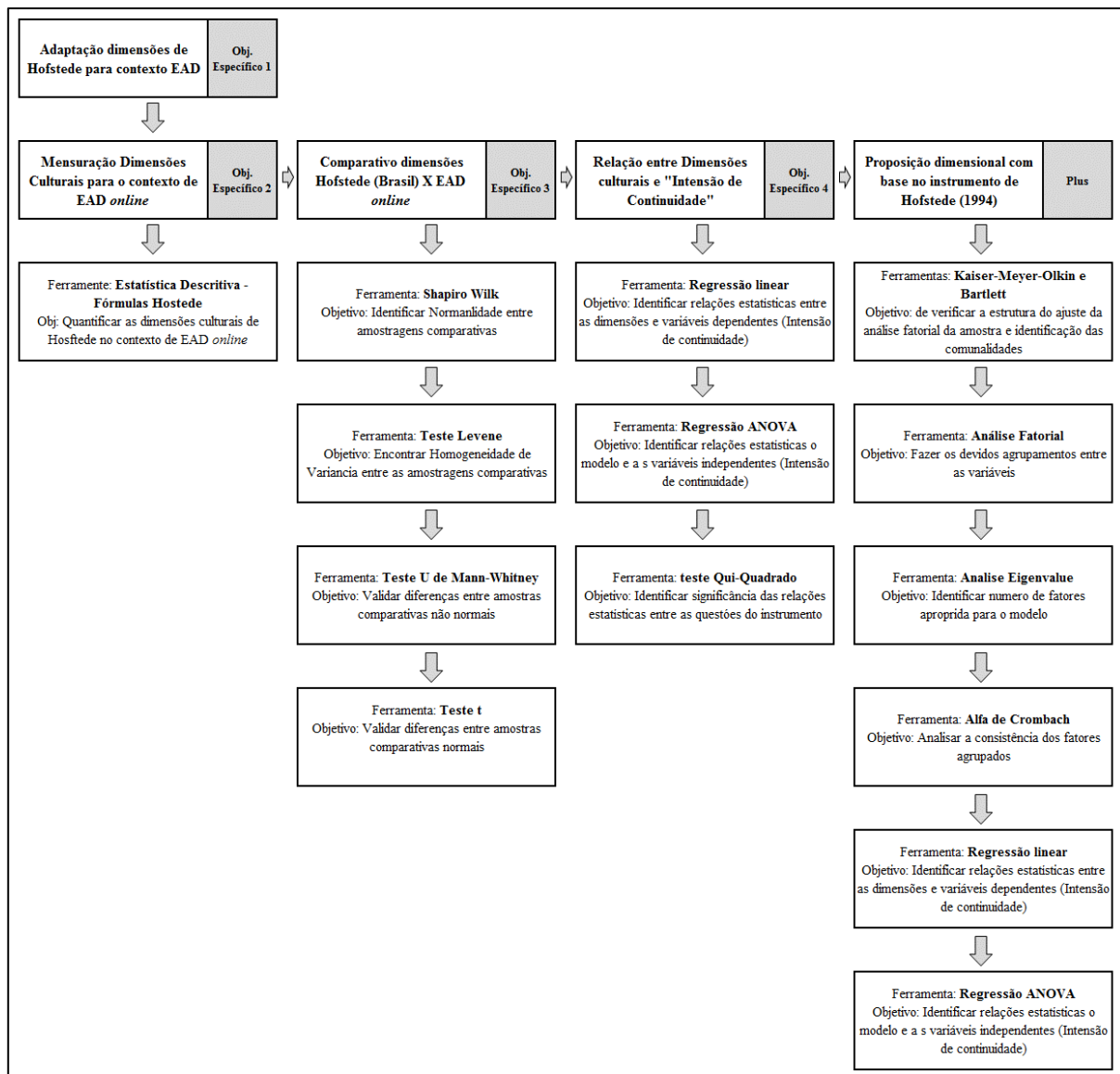
de escalas, principalmente nas áreas de Psicologia e Administração. Para se determinar o número de fatores, utilizou-se como base o critério do Eigenvalue > 1 .

Após a definição dos fatores, foi aplicado o teste de confiabilidade, para se obter a consistência interna das dimensões. Este trabalho utilizou o alfa de *Cronbach*. Existem várias medidas de consistência interna, entretanto o mais utilizado é o *alpha* de *Cronbach*, dada sua consistência e sua elegância operacional na aferição da confiabilidade (COSTA, 2011).

Por fim, a exemplo do tópico anterior, foram utilizadas as técnicas de regressão linear simples e múltipla (ANOVA) com o objetivo de se encontrar significância estatística entre as novas dimensões e a intenção de continuidade no curso.

A seguir, é mostrado um esquema com a síntese do processo de análise dos dados, detalhando as ferramentas e objetivos na aplicação de cada técnica ao longo das etapas do processo. Cada etapa dessas análises está associada a um objetivo específico proposto nesta pesquisa.

Figura 10 – Esquema metodológico de análise de dados



Fonte: RAMOS, André Artur Mota Santiago.

A seguir estão apresentadas as análises e discussões dos resultados encontrados.

4 Análise e discussão dos dados

Este capítulo contém a apresentação e discussão dos dados obtidos. Ressalta-se que os resultados comentados a seguir se aplicam unicamente à caracterização do comportamento dos alunos de graduação em EAD *online*, de instituições de ensino localizadas no estado de Pernambuco. Não de seve, portanto, constituir-se em conclusões que possam ser estendidas às demais instituições de ensino de graduação do restante do Brasil.

Primeiramente, a amostra foi caracterizada por meio da identificação dos respondentes. Em seguida, foi apresentada a análise das respostas que mensuram as quatro dimensões em estudo. Por fim, foram mostrados os estudos estatísticos relacionando as dimensões com as características sobre a intenção de continuidade nos cursos de EAD *online*. Os resultados das afirmativas foram tabuladas por meio do *software* SPSS.

4.1 Caracterização da amostra

Foram conseguidos 49 questionários respondidos válidos. Quanto ao gênero, os resultados apontaram um equilíbrio entre os sexos, com 49% de respondentes do sexo masculino e 51% do sexo feminino. Quanto à idade, observou-se um maior percentual, de 34,7% na faixa etária de 26 a 30 anos, em seguida obteve-se 30,6% na faixa etária entre 31 e 40 anos. Quando questionados sobre o tempo no curso, predominou, com 61,2% dos alunos estando nos últimos 2 períodos do curso. Quanto ao tipo de instituição de ensino, 89,8% dos respondentes eram de instituições públicas. A seguir, a tabela 7, contendo os detalhes da caracterização da amostra:

Tabela 7 – Categorização da amostra

Gênero	Tipo	Masculino	Feminino			Total respondentes
	%	49,0%	51,0%			100%
	Nº Respondentes	24	25			49
Idade	Tipo	Até 25 anos	26 a 30 anos	31 a 40 anos	Acima de 41 anos	Total respondentes
	%	20,4%	34,7%	30,6%	14,3%	100%
	Nº Respondentes	10	17	15	7	49
Tempo Curso	Tipo	Na metade do Curso	Nos primeiros 2 períodos	Faltando 2 períodos para a conclusão		Total respondentes
	%	26,5%	12,2%	61,2%		100%
	Nº Respondentes	13	6	30		49
Tipo Instituição	Tipo	Privada	Pública			Total respondentes
	%	10,2%	89,8%			100%
	Nº Respondentes	5	44			49

Fonte: Coleta de dados (2015)

Para algumas categorizações, não houve um equilíbrio entre a quantidade de respondentes. Sendo assim, para evitar distorções, optou-se fazer alguns agrupamentos maiores no sentido de garantir uma maior significância das sub amostras para posterior análise. Isso aconteceu com a “Idade” e “Tempo de curso”. Essas duas categorizações seriam relevantes na análise de tendência de evasão por sub grupos, embora tenha comprometido o objetivo do estudo. Ao final desses agrupamentos, a estruturação da amostra que foi utilizada na análise de dados se baseou na tabela 8 a seguir.

Tabela 8 – Categorização da amostra (agrupada)

Gênero	Tipo	Masculino	Feminino	Total respondentes
	%	49,0%	51,0%	100%
	Nº Respondentes	24	25	49
Idade	Tipo	Até 30 anos	Mais de 30 anos	Total respondentes
	%	55,1%	44,9%	100%
	Nº Respondentes	27	22	49
Tempo Curso	Tipo	Ma metade/início do curso	Faltando 2 periodos para a conclusão	Total respondentes
	%	38,8%	61,2%	100%
	Nº Respondentes	19	30	49

Fonte: Coleta de dados (2015)

Conforme apresentado na figura acima, por não haver uma quantidade significativa para um equilíbrio da sub amostras quanto ao “Tipo de instituição”, este atributo não foi considerado nas análises dos dados, cujo tópico será apresentado a seguir.

4.2 Resultado das dimensões culturais de Hofstede (1994)

Este tópico apresenta a análise dos dados, obtidos por meio da utilização das fórmulas que mensuram as cinco dimensões culturais propostas por Hofstede (1994), com a utilização do instrumento adaptado. Cada uma das dimensões foi analisada na amostra total, tanto nos grupos definidos no tópico quanto na caracterização da amostra (Gênero, Idade e Tempo Curso).

As fórmulas matemáticas utilizadas, de acordo com Hofstede (1994), para a mensuração de cada dimensão estão apresentadas a seguir:

$PDI = -35 * (\text{m\u00e9dia dos resultados quest\u00e3o Q1}) + 35 * (\text{m\u00e9dia dos resultados quest\u00e3o Q2}) + 25 * (\text{m\u00e9dia dos resultados quest\u00e3o Q3}) - 20 * (\text{m\u00e9dia dos resultados quest\u00e3o Q4}) + 40;$

$UAI = 25 * (\text{m\u00e9dia dos resultados quest\u00e3o Q5}) + 20 * (\text{m\u00e9dia dos resultados quest\u00e3o Q6}) - 50 * (\text{m\u00e9dia dos resultados quest\u00e3o Q7}) - 15 * (\text{m\u00e9dia dos resultados quest\u00e3o Q8}) + 120;$

$IND = -50 * (\text{m\u00e9dia dos resultados quest\u00e3o Q9}) + 30 * (\text{m\u00e9dia dos resultados quest\u00e3o Q10}) + 20 * (\text{m\u00e9dia dos resultados quest\u00e3o Q11}) - 25 * (\text{m\u00e9dia dos resultados quest\u00e3o Q12}) + 130;$

$MAS = -66 * (\text{m\u00e9dia dos resultados quest\u00e3o Q14}) + 60 * (\text{m\u00e9dia dos resultados quest\u00e3o Q13}) + 30 * (\text{m\u00e9dia dos resultados quest\u00e3o Q15}) - 39 * (\text{m\u00e9dia dos resultados quest\u00e3o Q16}) + 76;$

$LTO = 45 * (\text{m\u00e9dia dos resultados quest\u00e3o Q17}) - 30 * (\text{m\u00e9dia dos resultados quest\u00e3o Q18}) - 35 * (\text{m\u00e9dia dos resultados quest\u00e3o Q19}) + 15 * (\text{m\u00e9dia dos resultados quest\u00e3o Q20}) + 67;$

De acordo com Hofstede (1994), os valores das dimens\u00f5es devem ser entre 0 (baixa dist\u00e2ncia de poder - PDI, baixa avers\u00e3o a incerteza - UAI, baixo individualismo - IDV, baixa masculinidade - MAS ou alta orienta\u00e7\u00e3o para o curto prazo - LTI) e 100 (alto PDI, forte IDV, forte MAS, forte UAI ou bastante LTO), mas valores abaixo de 0 ou acima de 100 s\u00e3o tecnicamente poss\u00edveis.

Em seguida, foram calculadas as m\u00e9dias de cada uma das perguntas das dimens\u00f5es em estudo. A demonstra\u00e7\u00e3o dos c\u00e1lculos est\u00e3o no ap\u00eandice B, e os valores encontrados est\u00e3o na tabela 9 descrita abaixo.

Tabela 9 – M\u00e9dias perguntas – Total, g\u00eanero, idade e tempo de curso

Quest\u00e3o	M\u00e9dia Geral	M\u00e9dia por G\u00eanero		M\u00e9dia por Idade		M\u00e9dia por Tempo de Curso	
		Masculino	Feminino	Ate 30 anos	Mais que 30 anos	Final curso	Inicio meio curso
Q1	4,408163	4,416667	4,400000	4,481481	4,318182	4,466667	4,315789
Q2	3,775510	3,791667	3,760000	3,592593	4,000000	3,900000	3,578947
Q3	3,061224	3,375000	2,760000	2,777778	3,409091	3,033333	3,105263
Q4	2,734694	2,708333	2,760000	2,777778	2,681818	2,733333	2,736842
Q5	2,897959	2,916667	2,880000	2,740741	3,090909	3,033333	2,684211
Q6	3,020408	3,041667	3,000000	3,111111	2,909091	3,100000	2,894737
Q7	3,163265	3,041667	3,280000	3,148148	3,181818	3,033333	3,368421
Q8	3,081633	2,833333	3,320000	3,222222	2,909091	3,033333	3,157895
Q9	4,428571	4,500000	4,360000	4,296296	4,590909	4,400000	4,473684
Q10	4,653061	4,625000	4,680000	4,703704	4,590909	4,700000	4,578947
Q11	4,163265	4,041667	4,280000	4,259259	4,045455	4,166667	4,157895
Q12	4,408163	4,416667	4,400000	4,370370	4,454545	4,433333	4,368421
Q13	4,448980	4,458333	4,440000	4,592593	4,272727	4,500000	4,368421
Q14	4,020408	4,041667	4,000000	4,259259	3,727273	4,033333	4,000000
Q15	3,367347	3,333333	3,400000	3,185185	3,590909	3,500000	3,157895
Q16	2,816327	2,875000	2,760000	2,962963	2,636364	2,666667	3,052632
Q17	4,489796	4,458333	4,520000	4,592593	4,363636	4,500000	4,473684
Q18	4,448980	4,583333	4,320000	4,481481	4,409091	4,466667	4,421053
Q19	4,591837	4,625000	4,560000	4,703704	4,454545	4,633333	4,526316
Q20	3,408163	3,375000	3,440000	3,481481	3,318182	3,566667	3,157895

Fonte: Coleta de dados (2015)

Com as médias calculadas, aplicou-se as formulas por dimensão e obteve-se portanto os valores das dimensões culturais propostas por Hofstede (1997) no contexto de EAD *online*.

$$\text{PDI} = -35 * (4,408163) + 35 * (3,77551) + 25 * (3,061224) - 20 * (2,734694) + 40 = \mathbf{39,69}$$

$$\text{UAI} = 25 * (2,897959) + 20 * (3,020408) - 50 * (3,163265) - 15 * (3,081633) + 120 = \mathbf{48,47}$$

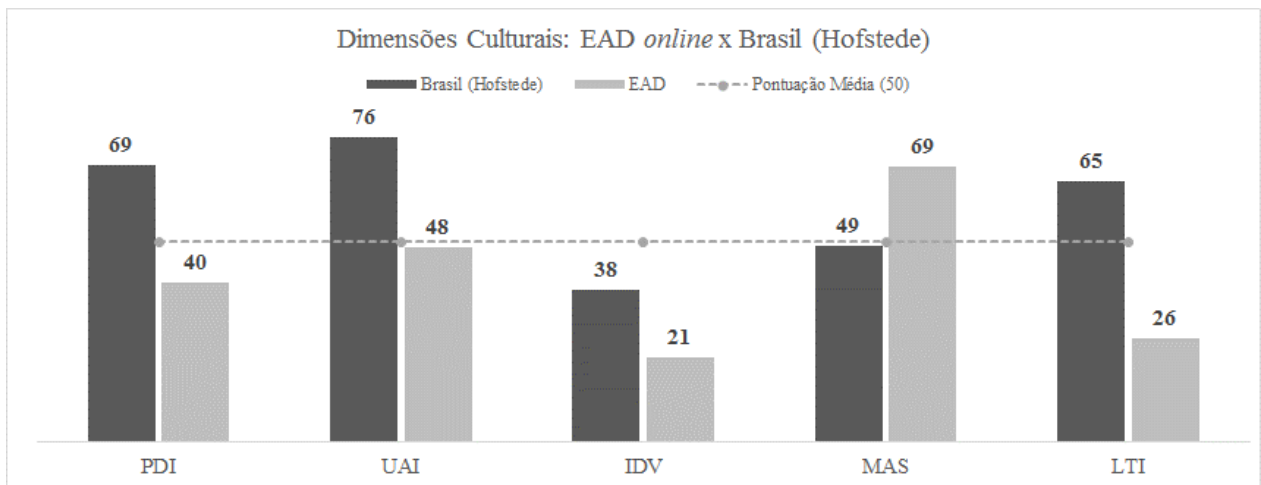
$$\text{IND} = -50 * (4,428571) + 30 * (4,653061) + 20 * (4,163265) - 25 * (4,408163) + 130 = \mathbf{21,22}$$

$$\text{MAS} = -66 * (4,020408) + 60 * (4,44898) + 30 * (3,367347) - 39 * (2,816327) + 76 = \mathbf{68,78}$$

$$\text{LTO} = 45 * (4,489796) - 30 * (4,44898) - 35 * (4,591837) + 15 * (3,408163) + 67 = \mathbf{25,98}$$

Graficamente, os resultados consolidados na figura 11, onde se percebe pouca convergência entre das dimensões culturais do Brasil, quando comparadas com os resultados de Hofstede (1994), mostrando que as características culturais dos indivíduos que utilizam a EAD distingue das características culturais gerais, encontradas por Hofstede (1994) no Brasil.

Figura 11 – Gráfico resultados dimensões culturais de Hofstede (1994) ao Contexto EAD



Fonte: Coleta de dados (2015)

Para cada categorização de amostra foi aplicada a fórmula, encontrando uma pontuação da dimensão para cada uma delas. Segue a seguir a tabela com os resultados obtidos:

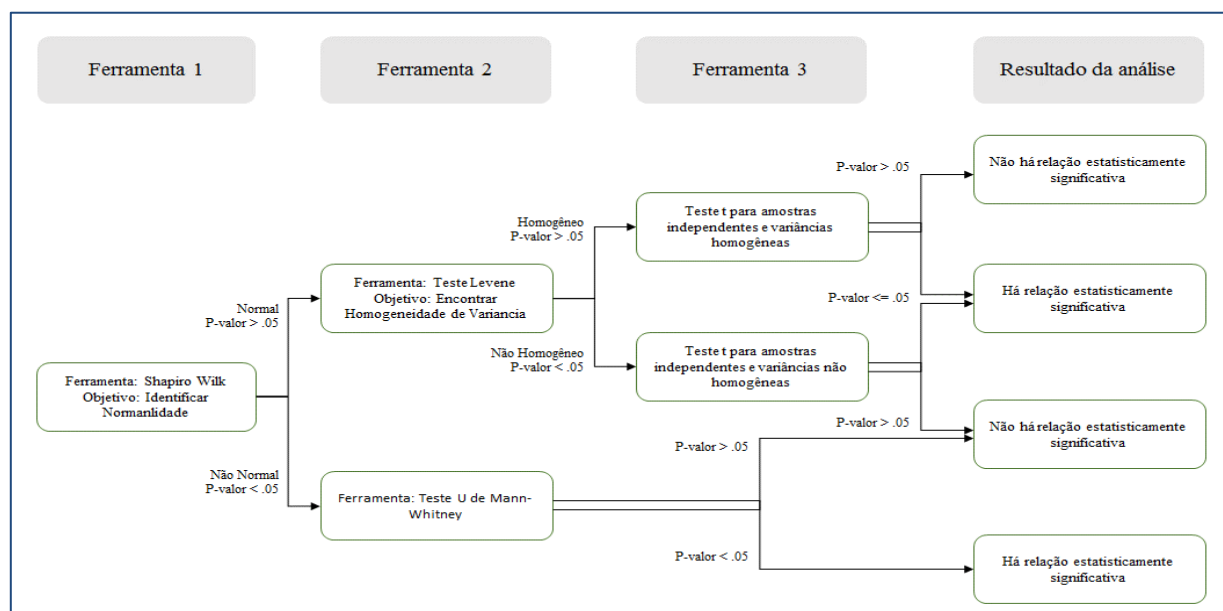
Tabela 10 – Resultados dimensões culturais de Hofstede (1994) ao Contexto EAD

Dimensão	Brasil (Hofstede)	EAD	Gênero		Idade		Tempo Curso	
			Masculino	Feminino	Ate 30 anos	Mais que 30 anos	Final do curso	Início / Meio do curso
PDI	69,00	39,69	48,33	31,40	22,78	60,45	41,33	37,11
UAI	76,00	48,47	59,17	38,20	45,00	52,73	60,67	29,21
IDV	38,00	21,22	14,17	28,00	32,22	7,73	23,50	17,63
MAS	49,00	68,78	64,63	72,76	50,44	91,27	80,80	49,79
LTI	65,00	25,98	18,88	32,80	26,81	24,95	26,83	24,63

Fonte: Coleta de dados (2015)

A seguir, cada uma das dimensões foi isoladamente analisada. Buscou-se relacionar as diferenças obtidas entre os achados e as proposições de Hofstede (1994). Percebeu-se diferenças significativas nas pontuações. Para isso, utilizou-se a estatística descritiva que segundo Malhotra (2004), deve ser o instrumento primeiro dos resultados de uma pesquisa e se caracteriza pela tabulação de dados de acordo com a frequência de respostas do questionário aplicado.

Em seguida, buscou-se validar estatisticamente convergências e divergências entre as sub amostras (gênero, idade e tempo de curso). Para isso, retomando o diagrama apresentado anteriormente no capítulo sobre o método, mostra-se a árvore de decisões quanto a técnica utilizada de acordo com a natureza do modelo.

Figura 12 – Diagrama de definição de método estatístico (validação diferenças)

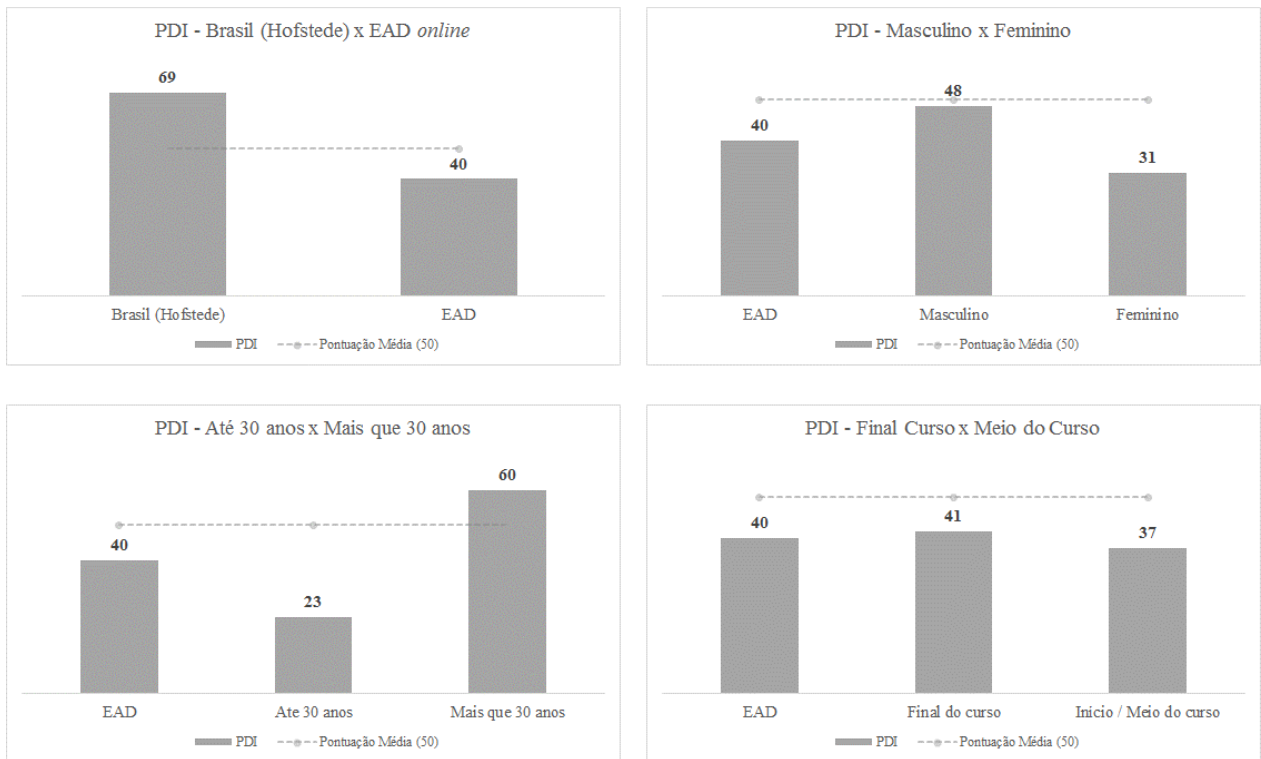
Fonte: RAMOS, André Artur Mota Santiago.

Como mostrado no diagrama, foi utilizado o método Shapiro-Wilk para identificar a normalidade do modelo. O teste T foi utilizado para se identificar a homogeneidade da variância nos modelos normais. Já para os modelos não normais, optou-se pela utilização do teste U de Mann-Whitney. Ao final, foi possível identificar e validar se existiam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos.

4.2.1 Distância de Poder (PDI): Resultados

Graficamente, temos os seguintes resultados para esta dimensão:

Figura 13 – Gráficos dos resultados da dimensão PDI



Fonte: Coleta de dados (2015)

Retomando o conceito de Hofstede (1994) esta dimensão:

exprime o grau em que os membros menos poderosos de uma sociedade aceitam e esperaram que o poder seja distribuído de forma desigual. A questão fundamental aqui é a forma como uma sociedade lida com as desigualdades entre as pessoas. As pessoas em sociedades que

apresentam um elevado grau de distância do poder aceitam uma ordem hierárquica em que todo mundo tem um lugar e que não precisa de mais justificativa. Em sociedades com baixa distância de poder, as pessoas se esforçam para equalizar a distribuição.

De acordo com os estudos de Hofstede (1994), esta dimensão, com 69 de pontuação, é considerada alta no Brasil. Como foi visto no referencial teórico, alguns autores defendem que o contexto histórico influenciou nessa característica cultural brasileira.

Em uma proposta de Hofstede (1994), tem-se na figura do professor a suposta personificação do “poder” descrito nessa dimensão, sugerindo que a presença física daquele teria uma forte influência na qualidade do aprendizado. Entretanto, o resultado obtido neste trabalho apontou para o sentido oposto a essa concepção. Os dados desta dimensão aplicados ao contexto de EAD *online* mostraram uma baixa PDI, o que confirma que o papel do professor em um ambiente virtual de aprendizagem deve ser reconsiderado para uma postura de tutor, em uma relação menos vertical e mais horizontal.

Outro ponto a considerar é que a característica de autonomia exigida aos alunos em um ambiente de EAD *online* é reforçada nessa dimensão, ou seja, quanto menor a assimetria de poder no ambiente, maior o desenvolvimento da capacidade autônoma. (ARENAS; RAMÍRES; RONDÁN, 2011).

Portanto, os dados confirmam a hipótese apresentada no início do trabalho de que a PDI deve ser alta em ambientes de EAD *online*.

Quanto à categorização das amostras, foi constatado que a diferença exposta na tabela 4 quanto a “Idade” é estatisticamente significativa. Ou seja, alunos com menos de 30 anos apresentam PDI baixo, quando comparado aos alunos com mais de 30 anos. Os jovens alunos tem uma baixa capacidade de lidar com diferenças hierárquicas na sala virtual, sugerindo a necessidade de se estabelecer uma relação professor e aluno mais horizontal. O papel do professor como tutor e facilitador passa a ser fundamental, em substituição da figura tradicional do professor como o “portador” do conhecimento e “poder” da sala de aula.

Já a categorização por “Gênero” e “Tempo de curso” não se mostraram significativas, apesar da diferença visual apresentada anteriormente no gráfico da figura 13. Portanto, o resultado mostra que a dimensão em questão não apresenta distinção quando a essas duas categorizações. A tabela 25, abaixo, mostra os resultados de cada análise comparativa.

Tabela 11 – Categorização da amostra (Dimensão PDI)

Fator		Normalidade (Shapiro Wilk)	Homogeneidade de Variância (teste Levene)	Conclusão
Gênero	Feminino	Sim (p-valor= 0,349)	Não (p-valor=0,048)	Não existem diferenças significativas (Teste t para amostras independentes e variâncias não homogêneas p-valor = 0,254).
	Masculino	Sim (p-valor= 0,540)		
Idade	Até 30	Sim (p-valor= 0,310)	Sim (p-valor=0,893)	Existem diferenças significativas (Teste t para amostras independentes e variâncias homogêneas p-valor = 0,009).
	Mais que 30	Sim (p-valor= 0,209)		
Tempo Curso	Final	Sim (p-valor= 0,591)	Sim (p-valor=0,671)	Não existem diferenças significativas (Teste t para amostras independentes e variâncias homogêneas p-valor = 0,783).
	Início/meio	Sim (p-valor= 0,213)		

Fonte: Coleta de dados (2015)

A próxima dimensão analisada foi Aversão à Incerteza (UAI).

4.2.2 Aversão à incerteza (UAI): Resultados

Graficamente, obtiveram-se os seguintes resultados para esta dimensão:

Figura 14 – Gráficos dos resultados da dimensão UAI

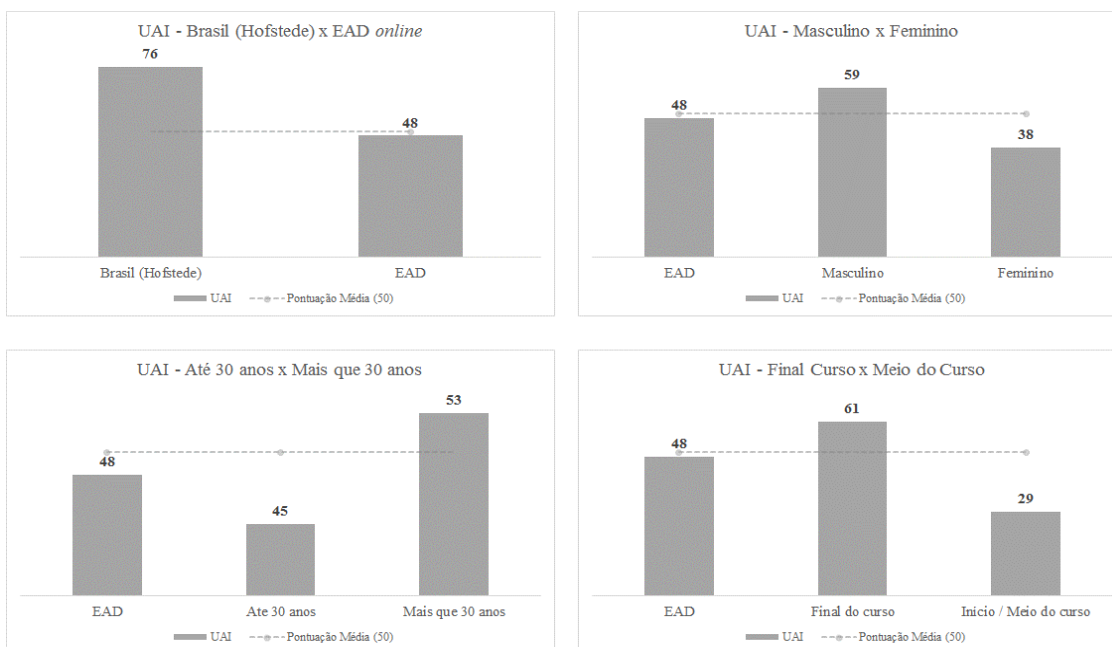


Fig 3 – Resultados dimensão UAI.

Para Hofstede (1994), esta dimensão é caracterizada pelo:

grau em que os membros de uma sociedade se sentem desconfortáveis com a incerteza e a ambiguidade. A questão fundamental aqui é a forma como uma sociedade lida com o fato de que o futuro não pode ser conhecido: devemos tentar controlar o futuro ou apenas deixar acontecer? Países que apresentam forte aversão à incerteza mantêm rígidos códigos de crença e comportamento e são intolerantes com comportamentos e ideias pouco ortodoxas. Sociedades com aversão a incerteza baixo mantêm uma atitude mais relaxada em que a prática conta com mais de princípios.

O Brasil se apresenta entre os países com uma das maiores pontuações na UAI, entretanto, o resultado desta pesquisa focado no contexto de EAD *online* encontrou uma pontuação baixa nesta dimensão, ou seja, uma baixa aversão à incerteza.

Como visto no referencial teórico, a UAI se caracteriza pela resistência a se aceitar mudanças assim como o “medo” do novo. Segundo autores como Wood (2004) e Freire (1966), essa característica cultural está relacionada no contexto histórico colonial que passou o país.

O resultado obtido neste trabalho converge com a ideia de que o público participante de cursos EAD *online* se mostra mais apto às novas abordagens tecnológicas e educacionais. Reforçando a ideia da existência de uma sub cultura divergente da cultura predominante no país, identificada por Hofstede (1994) em seu estudo. Esse achado é interessante e condizente com a tecnologia, que é a EAD *online*.

Quanto à categorização das amostras, as diferenças apresentadas graficamente na figura 14 não se mostraram estatisticamente significativas para “Gênero”, “Idade” e “Tempo de curso”, conforme tabela mostrada abaixo. Portanto, o resultado mostra que a dimensão em questão não apresenta distinção quando as três categorizações.

Tabela 12 – Categorização da amostra (Dimensão UAI)

Fator		Normalidade (Shapiro-Wilk)	Homogeneidade de Variância (teste Levene)	Conclusão
Gênero	Feminino	Não (p-valor = 0,044)	Não aplicável	Não existem diferenças significativas (Teste U de Mann-Whitney p-valor = 0,246).
	Masculino	Sim (p-valor = 0,366)		
Idade	Até 30	Sim (p-valor = 0,417)	Sim (p-valor=0,478)	Não existem diferenças significativas (Teste t para amostras independentes e variâncias homogêneas p-valor = 0,708).
	Mais que 30	Sim (p-valor = 0,331)		
Tempo curso	Final	Sim (p-valor = 0,319)	Sim (p-valor=0,785)	Não existem diferenças significativas (Teste t para amostras independentes e variâncias homogêneas p-valor = 0,131).
	Início/meio	Sim (p-valor = 0,433)		

Fonte: Coleta de dados (2015)

A próxima dimensão analisada foi Individualismo (IDV).

4.2.3 Individualismo x Coletivismo (IDV): Resultados

Graficamente, temos os seguintes resultados para esta dimensão:

Figura 15 – Gráficos dos resultados da dimensão IDV

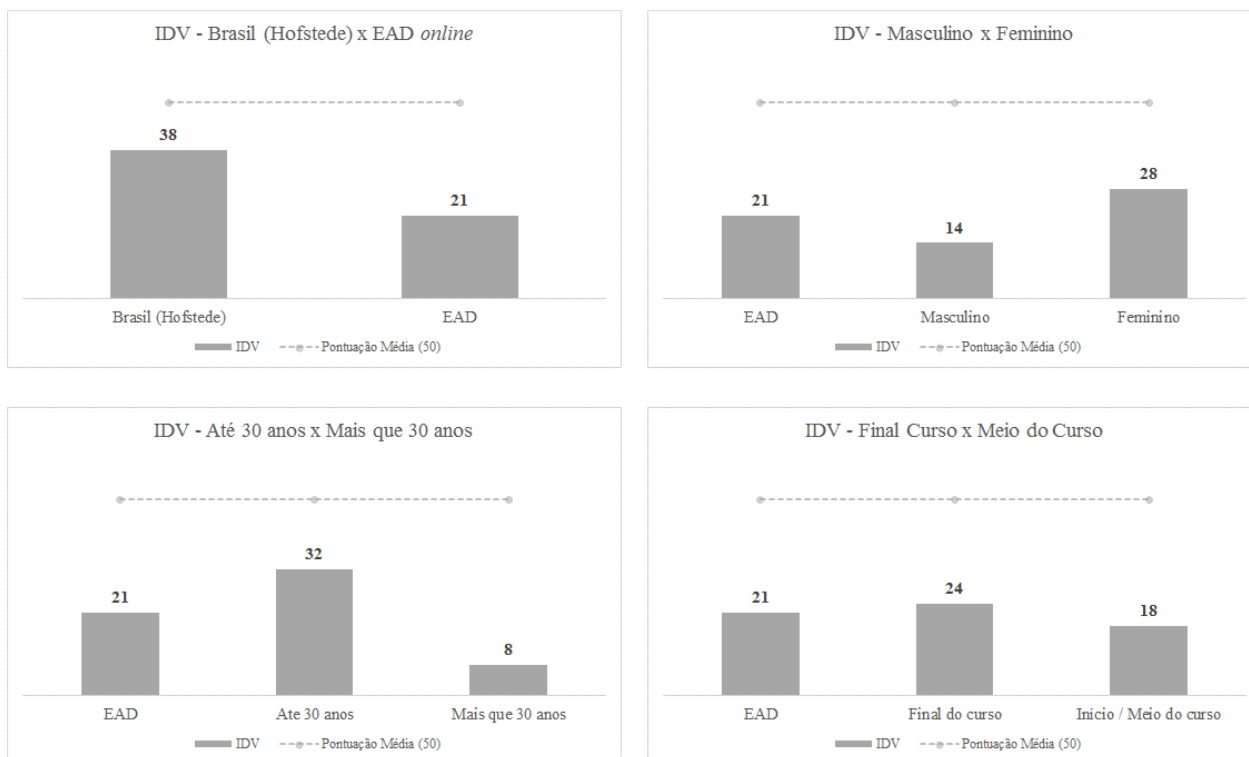


Fig 3 – Resultados dimensão IDV

De acordo com Hofstede (1994), esta dimensão exprime:

uma preferência de modelo social, em que os indivíduos esperam cuidar apenas deles e de suas famílias imediatas. Seu oposto, o coletivismo, representa uma preferência por uma estrutura fortemente unida na sociedade, em que os indivíduos podem esperar que seus parentes ou membros de um determinado grupo cuidem deles em troca de lealdade. A posição da sociedade sobre esta dimensão é definida em termos de 'eu' ou 'nós' e se reflete na autoimagem das pessoas.

Como apresentado no referencial teórico, a pontuação do Brasil mostrada nos estudos de Hofstede (1994) foi baixa, refletindo uma sociedade caracterizada por grupos fortes e coesos e necessidade de abordagens participativas.

Ao contexto educacional, pode-se sugerir necessidades de estudos em grupo. Uma cultura que necessita de fortes interações a fim de potencializar a efetividade do aprendizado. A hipótese apresentada inicialmente baseou-se na proposição de que métodos educacionais à distância caminhariam em direção oposta a esta abordagem, pois valorizariam a autonomia do aluno e a capacidade de desenvolvimento individual, logo a hipótese apresentada foi no sentido de se encontrar uma pontuação mais alta para o contexto EAD *online*.

Entretanto, os resultados obtidos foram opostos aos que se esperava. A pontuação foi ainda menor, caracterizando uma maior coletividade, logo, sugere que, apesar dos estudos a distância, os alunos de EAD *online* têm uma grande necessidade de interação com alunos e professores nos ambientes virtuais, como forma de potencializar o aprendizado.

Quanto à categorização das amostras, foi constatado que a diferença exposta na figura 15 quanto a “Idade” é estatisticamente significativa. Ou seja, alunos com mais de 30 anos apresentam um alto índice de coletivismo (baixo IDV). Essa baixa pontuação explica parte da diferença entre alunos EAD *online* e a pontuação obtida por Hofstede (1994), tendo em vista que a amostragem de alunos até os 30 anos ficou praticamente com a mesma pontuação dos estudos do autor estudado.

Já as categorizações por “Gênero” e “Tempo de curso” não se mostraram significativas, apesar da diferença visual apresentada no gráfico da figura 15. A tabela 27 a seguir mostra os resultados de cada análise comparativa:

Tabela 13 – Categorização da amostra (Dimensão IDV)

Fator		Normalidade (Shapiro-Wilk)	Homogeneidade de Variância (teste Levene)	Conclusão
Gênero	Feminino	Sim (p-valor = 0,231)	Sim (p-valor=0,326)	Não existem diferenças significativas (Teste t para amostras independentes e variâncias homogêneas p-valor = 0,235).
	Masculino	Sim (p-valor = 0,148)		
Idade	Até 30	Sim (p-valor = 0,362)	Sim (p-valor=0,390)	Existem diferenças significativas (Teste t para amostras independentes e variâncias homogêneas p-valor = 0,033).
	Mais que 30	Sim (p-valor = 0,537)		
Tempo	Final	Sim (p-valor = 0,857)	Sim (p-	Não existem diferenças significativas (Teste t

curso	Início/meio	Sim (p-valor = 0,381)	valor=0,320)	para amostras independentes e variâncias homogêneas p-valor = 0,625).
-------	-------------	-----------------------	--------------	---

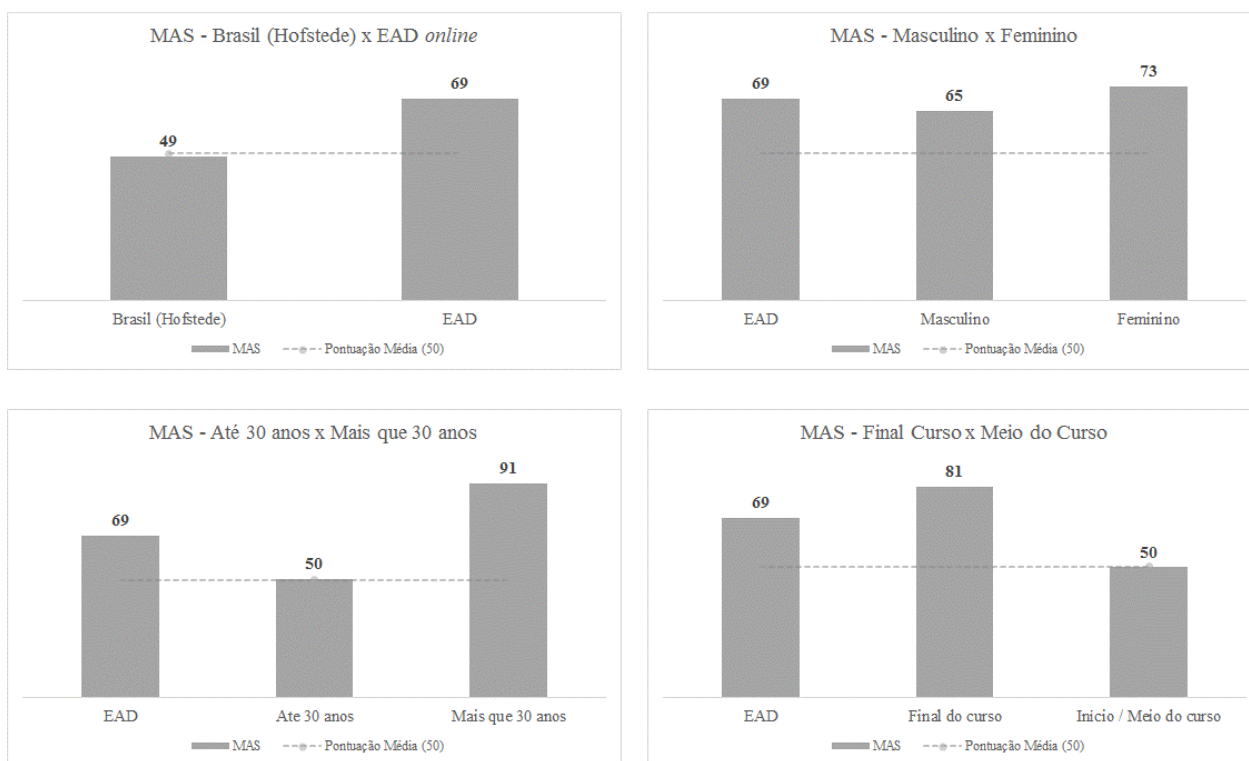
Fonte: Coleta de dados (2015)

A próxima dimensão analisada foi a Masculinidade (MAS).

4.2.4 Masculinidade X Feminilidade (MAS): Resultados

Graficamente, temos os seguintes resultados para esta dimensão:

Figura 16 – Gráficos dos resultados da dimensão MAS



Fonte: Coleta de dados (2015)

De acordo com Hofstede (1994), esta dimensão exprime:

uma preferência na sociedade para a realização, heroísmo, assertividade e recompensas materiais como fatores de sucesso. A sociedade em geral é mais competitiva. Seu oposto, a feminilidade, significa uma preferência pela a cooperação, modéstia, cuidar dos mais frágeis e qualidade de vida. A sociedade em geral é mais orientada para o consenso.

Nos estudos de Hofstede (1994), encontrou-se uma pontuação mediana, com 49 pontos, apresentando um equilíbrio. Entretanto, a pontuação encontrada nesse estudo foi de 69, ou seja, índice de maior masculinidade, sugerindo que estudantes de EAD *online* são mais prepostos ao pragmatismo e competitividade quanto a assuntos abordados durante o curso.

Perguntas como “Até que ponto você concorda com a seguinte afirmação: Posso ter mais oportunidades de desenvolvimento e *encarreamento* no trabalho com a realização de um curso via EAD *online*” obteve uma alta pontuação, reforçando a ideia do propósito da realização do curso como direcionador de benefícios diretos na carreira.

Quanto à categorização das amostras, foi constatado que a diferença exposta na figura 16 quanto a “Idade” é estatisticamente significativa. Ou seja, a pontuação dos alunos com mais de 30 anos nesta dimensão (91 pts) foi expressivamente superior à pontuação dos alunos com menos de 30 anos (50 pts). Uma possível explicação para esta diferença pode estar no fato que alunos mais jovens tenham a tendência de buscar o curso como forma de se obter uma formação acadêmica, sem objetivos de curto prazo, enquanto que alunos com mais de 30 anos tenham a pretensão de se buscar o curso em questão visando uma melhora de posição e salário, em um curto prazo. Essa proposição se apoia na visão pragmática desta dimensão de acordo com a definição de Hofstede (1994).

Já a categorização por “Gênero” e “Tempo de curso” não se mostraram significativas, apesar da diferença visual apresentada no gráfico da figura 16. A tabela 28 abaixo mostra o resultados de cada análise comparativa.

Tabela 14 – Categorização da amostra (Dimensão MAS)

Fator		Normalidade (Shapiro-Wilk)	Homogeneidade de Variâncias (teste Levene)	Conclusão
Gênero	Feminino	Sim (p-valor = 0,638)	Sim (p-valor=0,226)	Não existem diferenças significativas (Teste t para amostras independentes e variâncias homogêneas p-valor = 0,725)
	Masculino	Sim (p-valor = 0,413)		
Idade	Até 30	Não (p-valor = 0,004)	Não aplicável	Existem diferenças significativas (Teste U de Mann-Whitney p-valor = 0,043)
	Mais que 30	Sim (p-valor = 0,965)		
Tempo curso	Final	Sim (p-valor = 0,319)	Sim (p-valor=0,227)	Não existem diferenças significativas (Teste t para amostras independentes e variâncias homogêneas p-valor = 0,194)
	Início/meio	Sim (p-valor = 0,170)		

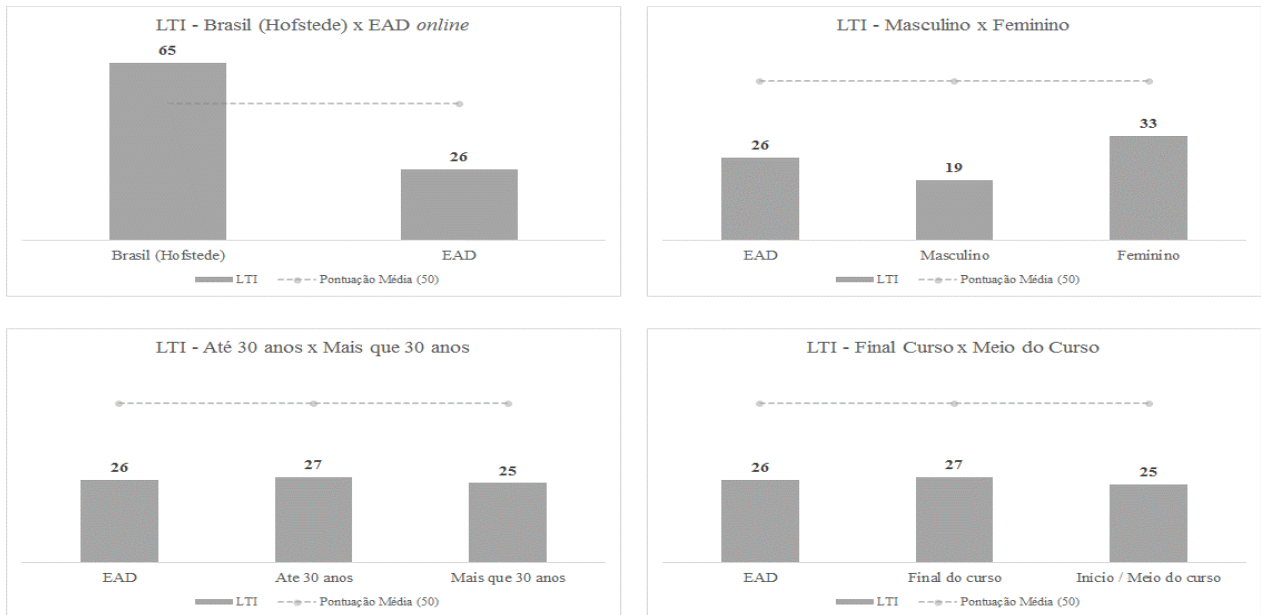
Fonte: Coleta de dados (2015)

A próxima dimensão analisada foi a Orientação a longo prazo (LTI).

4.2.5 Orientação para longo prazo (LTI): Resultados

Graficamente, temos os seguintes resultados para esta dimensão:

Figura 17 – Gráficos dos resultados da dimensão LTI



Fonte: Coleta de dados (2015)

Segundo Hofstede (1994), esta dimensão é caracterizada pela:

promoção de virtudes orientadas para recompensas futuras, em especial, a perseverança e frugalidade. Em polo oposto, a Orientação curto prazo significa a promoção de virtudes relacionada com o passado e o presente, em particular, o respeito à tradição, preservação e o cumprimento das obrigações sociais.

Com sua pontuação de 26 encontrada nesse estudo, esta dimensão apresentou uma grande divergência quanto aos resultados obtidos por Hofstede (1994). Esta dimensão está em linha com a característica de deixar tudo para “última hora” refletindo um suposto hábito brasileiro. Entretanto esta característica não se refletiu na pontuação da dimensão encontrada para o contexto dos alunos matriculados em cursos de graduação em EAD *online*.

Pode-se apresentar como possível proposição para essa divergência a consideração de que os cursos de EAD tenham uma baixa aderência de alunos cujas características estejam baseadas

no perfil cultural de alta LTI. Isso explicaria a diferença encontrada entre a característica de todo um país (prevista por Hofstede) e características específicas de alunos de EAD *online*.

Quanto à categorização das amostras, as diferenças apresentadas graficamente na figura 17 não se mostraram estatisticamente significativas para “Gênero”, “Idade” e “Tempo de curso”, conforme tabela mostrada abaixo.

Tabela 15 – Categorização da amostra (Dimensão LTI)

Fator		Normalidade (Shapiro-Wilk)	Homogeneidade de Variância (teste Levene)	Conclusão
Gênero	Feminino	Sim (p-valor = 0,351)	Sim (p-valor=0,150)	Não existem diferenças significativas (Teste t para amostras independentes e variâncias homogêneas p-valor = 0,149)
	Masculino	Sim (p-valor = 0,570)		
Idade	Até 30	Sim (p-valor = 0,519)	Sim (p-valor=0,172)	Não existem diferenças significativas (Teste t para amostras independentes e variâncias homogêneas p-valor = 0,850)
	Mais que 30	Sim (p-valor = 0,500)		
Tempo curso	Final	Sim (p-valor = 0,963)	Sim (p-valor=0,548)	Não existem diferenças significativas (Teste t para amostras independentes e variâncias homogêneas p-valor = 0,826)
	Início/meio	Sim (p-valor = 0,376)		

Fonte: Coleta de dados (2015)

A seguir as dimensões foram analisadas, relacionando seus resultados a variáveis de intenção de continuidade em cursos EAD *online*.

4.3 Dimensões culturais e a intenção de continuidade em EAD *online*

Este tópico aborda as relações entre as dimensões culturais de Hofstede (1994) e a intenção de continuidade nos cursos de EAD *online*. A intenção de continuidade foi desdobrada em duas questões inseridas no instrumento, são elas:

1. Estou certo que irei concluir o curso com sucesso
2. Futuramente, pretendo fazer outros cursos na modalidade de educação a distância (EAD *online*)

Como mencionado no capítulo dos Procedimentos Metodológicos, a primeira questão teve o objetivo de se medir o risco do aluno abandonar o atual curso que se encontra em

andamento, enquanto que a segunda questão teve por objetivo medir o risco e possibilidades de o aluno continuar estudando pelo método a distância em outros cursos futuros.

Os p-valores obtidos na última coluna de cada tabela a seguir seguidos de um asterisco, representam valores cuja variável é estatisticamente significativa ($p < .05$). Já os p-valores seguidos de dois asteriscos representam valores cuja variável é marginalmente significativa ($P < .1$). Por fim, os p-valores sem asterisco são valores cujas variáveis não são significativas estatisticamente.

4.3.1 Dimensões culturais e intenção de continuidade no atual curso

Este tópico e o seguinte (4.3.2) visam responder ao objetivo específico 4 deste trabalho. Para isso, usou-se a análise de regressão, Segundo Malhotra (2006), este procedimento estatístico é indicado para fazer a avaliação de relações associativas entre uma variável independente, neste caso as questões sobre a intenção de continuidade e outra variável considerada dependente, neste caso cada uma das dimensões de Hofstede (1994).

Nesta primeira análise, se considerou a pergunta “Estou certo que irei concluir o curso com sucesso” como uma variável dependente, tratando a intenção de continuidade no atual curso. Pela técnica de regressão, obteve-se os seguintes dados:

Tabela 16 – Regressão linear (continuidade atual curso)

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	Constante - Intercepto	3,890	,205		19,016	,000*
	PDI	,002	,002	,120	,805	,425
	UAI	8,457E-005	,002	,007	,051	,959
	IDV	,006	,003	,292	1,951	,058**
	MAS	,002	,002	,142	,952	,346
	LTI	,008	,004	,315	2,120	,040*

Fonte: Coleta de dados (2015)

De acordo com esta tabela, apenas o intercepto, IDV e LTI são estatisticamente significativos para explicar o comportamento da pergunta “Estou certo que irei concluir o curso com sucesso”. Gerando um novo modelo apenas com estas variáveis, tem-se:

Tabela 17 – Regressão linear (atual curso) - apenas IDV e LTI

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	Constante - Intercepto	4,015	,150		26,790	,000*
	IDV	,006	,003	,306	2,266	,028*
	LTI	,006	,003	,250	1,848	,071**

Fonte: Coleta de dados (2015)

Para Malhotra (2006), uma das aplicações para a técnica de regressão múltipla, como a ANOVA é determinar se as variáveis independentes explicam uma variação significativa na variável dependente. Desta forma, temos um modelo de regressão linear apenas com o intercepto, IDV e LTI estatisticamente significativo. Rodando uma ANOVA (tabela 32), conclui-se que este modelo realmente é significativo (p-valor <0,05).

Tabela 18 – ANOVA intenção de continuidade atual curso

Model		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	5,231	2	2,615	4,427	,017*
	Residual	27,177	46	,591		
	Total	32,408	48			

Fonte: Coleta de dados (2015)

Este modelo gerado explica cerca de 16,1% do comportamento da variável dependente, ou seja, por meio do modelo de regressão linear, a dimensão IDV e a dimensão LTI explicam 16% da variabilidade da pergunta “Estou certo que irei concluir o curso com sucesso”.

4.3.2 Dimensões culturais e intenção de continuidade em futuros cursos

Para esta análise, considerou-se a pergunta “Futuramente, pretendo fazer outros cursos na modalidade de educação a distância (EAD *online*)” como uma variável dependente e as dimensões de Hofstede (1994) como as variáveis independentes.

Tabela 19 – Regressão linear (continuidade cursos futuros)

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	Constante - Intercepto	3,702	,232		15,935	,000**
	PDI	-,003	,003	-,146	-,973	,336
	UAI	,003	,002	,263	1,838	,073*
	IDV	,005	,003	,233	1,541	,131
	MAS	,003	,003	,147	,972	,336
	LTI	-,002	,004	-,086	-,575	,568

Fonte: Coleta de dados (2015)

De acordo com a tabela, apenas o intercepto é estatisticamente significativo e a dimensão UAI é marginalmente significativo para explicar o comportamento da pergunta “Futuramente, pretendo fazer outros cursos na modalidade de educação a distância (EAD *online*)”. Gerando um novo modelo apenas com estas variáveis, tem-se:

Tabela 20 – Regressão linear (continuidade cursos futuros) – apenas UAI

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	3,903	,159		24,484	,000
	UAI	,002	,002	,185	1,293	,202

Fonte: Coleta de dados (2015)

Quando avaliada sozinha, a Dimensão UAI não foi significativa. Além disso, ela sozinha só explica 3,4% da variabilidade da pergunta, como mostra a tabela a seguir:

Tabela 21 – ANOVA intenção de continuidade cursos futuros

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,185	,034	,014	,918

Fonte: Coleta de dados (2015)

Portanto, nenhuma das dimensões de Hofstede (1994) é estatisticamente significativa para responder à questão sobre intenção de continuidade futura de cursos EAD *online*.

A seguir, a análise foi feita para cada pergunta do questionário de Hofstede (1994).

4.3.3 Perguntas do instrumento de Hofstede (1994) e intenção de continuidade

Neste tópico, foi analisado a relação entre cada uma das perguntas do instrumento de Hofstede (1994) e a intenção de continuidade de estudos em EAD *online*, como exemplificado nas análises a seguir entre a Q1 e as duas perguntas sobre continuidade.

Q1 X P1 – “Durante o curso, é importante ter boas relações com o professor/tutor” *versus* “Estou certo que irei concluir o curso com sucesso”.

Tabela 22 –Análise estatística P1 X Q1

		Estou certo que irei concluir o curso com sucesso.				Total
		Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo	Concordo fortemente	
Durante o curso, é importante ter boas relações com o professor/tutor.	Discordo	50,0%				2,0%
	Nem concordo, nem discordo	50,0%				2,0%
	Concordo		20,0%	66,7%	45,8%	49,0%
	Concordo fortemente		80,0%	33,3%	54,2%	46,9%

Fonte: Coleta de dados (2015)

Com base na tabela acima, para a pergunta “Estou certo que irei concluir o curso com sucesso” observa-se que de todos os que responderam “discordo”, desses 50% respondeu “discordo” para a pergunta “Durante o curso, é importante ter boas relações com o professor/tutor” e 50% respondeu “Nem concordo, nem discordo”. Por outro lado, quem respondeu “Concordo fortemente” para “Estou certo que irei concluir o curso com sucesso” 54,2% também respondeu “Concordo fortemente” para “Durante o curso, é importante ter boas relações com o professor/tutor”.

Aplicando o teste Qui-Quadrado ($p\text{-valor} < 0,05$) conclui-se que as diferenças observadas realmente são significativas. Ou seja, a resposta para uma pergunta está associada à outra pergunta:

Tabela 23 – Teste Qui-Quadrado P1 x Q1

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	53,115 ^a	9	,000*
Likelihood Ratio	20,824	9	,013
Linear-by-Linear Association	5,884	1	,015
N of Valid Cases	49		

Fonte: Coleta de dados (2015)

Q1 X P2 – “Durante o curso, é importante ter boas relações com o professor/tutor” *versus* “Futuramente, pretendo fazer outros cursos na modalidade de educação a distância (EAD *online*)”.

Tabela 24 – Análise estatística P2 X Q1

	Futuramente, pretendo fazer outros cursos na modalidade de educação a distância (EAD <i>online</i>)				Total
	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo	Concordo fortemente	
Durante o curso, é importante ter boas relações com o professor/tutor.	Discordo	25,0%			
	Nem concordo, nem discordo	25,0%			
	Concordo	25,0%	50,0%	60,0%	41,2%
	Concordo fortemente	25,0%	50,0%	40,0%	58,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Coleta de dados (2015)

Aplicando o teste Qui-Quadrado ($p\text{-valor} < 0,05$) conclui-se que estas diferenças observadas também são significativas. Ou seja, a resposta para uma pergunta está associada à outra pergunta:

Tabela 25 – Teste Qui-Quadrado - P2 X Q1

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	24,821 ^a	9	,003
Likelihood Ratio	12,483	9	,187
Linear-by-Linear Association	5,433	1	,020
N of Valid Cases	49		

Fonte: Coleta de dados (2015)

A exemplo das análises das relações entre Q1 e P1 e Q1 e P2, todas as demais questões foram analisadas em função das perguntas sobre intenção de continuidade. O resultado dessas análises está na tabela 38 a seguir.

Tabela 26 – Listagem p-valores por pergunta *versus* intenção de continuidade

	Estou certo que irei concluir o curso com sucesso		Futuramente, pretendo fazer outros cursos na modalidade de educação a distância (EAD online)	
	P-valor	Signific.	P-valor	Signific.
Q1	0,000*	ES	0,003*	ES
Q2	0,589	NS	0,316	NS
Q3	0,003*	ES	0,068**	MS
Q4	0,176	NS	0,508	NS
Q5	0,504	NS	0,694	NS
Q6	0,010*	ES	0,156	NS
Q7	0,146	NS	0,315	NS
Q8	0,521	NS	0,169	NS
Q9	0,538	NS	0,778	NS
Q10	0,000*	ES	0,070**	MS
Q11	0,000*	ES	0,746	NS
Q12	0,048*	ES	0,213	NS

Q13	0,000*	ES	0,042*	ES
Q14	0,276	NS	0,000*	ES
Q15	0,088**	MS	0,119	NS
Q16	0,677	NS	0,781	NS
Q17	0,000*	ES	0,029*	ES
Q18	0,022*	ES	0,030*	ES
Q19	0,314	NS	0,511	NS
Q20	0,243	NS	0,027*	ES

Fonte: Coleta de dados (2015)

Legenda:

ES – Estatisticamente Significativo ($p < .05$)

MS – Marginalmente Significativo ($p < .1$)

NS – Não Significativo ($p > .1$)

Os resultados obtidos mostram que 12 questões das 20 totais foram estatisticamente significativas para, pelo menos uma, das perguntas associadas à intenção de continuidade. Delas, 6 foram significativas para ambas as questões e 6 foram significativas para uma delas. Essas questões serão utilizadas a seguir para se propor uma nova configuração dimensional apresentada no próximo tópico.

4.4 Uma nova proposta dimensional

Este tópico apresenta uma proposta de uma nova estrutura dimensional, na tentativa de se buscar relações com a intenção de continuidade em cursos EAD *online*. Para isso, as questões encontradas no tópico anterior foram utilizadas como base para o início das análises de possíveis agrupamentos.

4.4.1 Gerando novas dimensões

Inicialmente os testes Kaiser-Meyer-Olkin e Bartlett foram aplicados na listagem de 12 questões, com objetivo de verificar a estrutura do ajuste da análise fatorial da amostra. Obtiveram-se os seguintes resultados:

Tabela 27 – Teste Kaiser-Meyer-Olkin

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,684
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	166,734
	Df	66
	Sig.	,000

Fonte: Coleta de dados (2015)

De acordo com os resultados obtidos, o teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) indicou que o modelo proposto explica cerca de 68,4% da variação total dos dados. Além disto, o teste de esfericidade de Bartlett indicam que deve-se rejeitar a hipótese de que a matriz de correlação é uma matriz identidade, ou seja, a análise fatorial é um boa técnica para tratar estes dados.

Dentro desta mesma análise, foram obtidos os valores da *comunalidade*, representando os valores percentuais das variâncias de cada uma das variáveis explicados pelos fatores gerados, conforme tabela abaixo,

Tabela 28 – Tabela *comunalidades* - 1

#	Pergunta	Extraction
Q1	Durante o curso, é importante ter boas relações com o professor/tutor.	,696
Q3	De modo geral, os alunos têm medo de expressar uma opinião contrária à do professor.	,566
Q6	Pode-se ser um bom professor/tutor, mesmo quando este não têm respostas precisas para a maioria das perguntas que os alunos possam fazer sobre a disciplina.	,662
Q10	No curso, é importante que existam ferramentas <i>online</i> que auxiliam nas interações com os demais alunos, tutores e professores.	,654
Q11	Pretendo concluir o curso no prazo.	,613
Q12	Durante o curso, é importante que se utilize jogos interativos ou outras ferramentas dinâmicas tendo como base o conteúdo das disciplinas.	,292
Q13	De modo geral, é importante que existam alunos na turma que cooperam mutuamente nos estudos.	,767

Q14	Pode-se ter mais oportunidades de desenvolvimento e <i>encarreamento</i> no trabalho com a realização de um curso via EAD <i>online</i> .	,602
Q15	De modo geral, as pessoas podem ser confiáveis.	,797
Q17	Estabilidade e tranquilidade pessoal são características importantes que devem ser adotadas na vida das pessoas.	,735
Q18	A ponderação no gasto com dinheiro é uma característica importante que deve ser adotada na vida das pessoas.	,738
Q20	O respeito pela tradição é uma característica importante que deve ser adotada na vida das pessoas.	,677

Fonte: Coleta de dados (2015)

Os resultados das *comunalidades* mostram que os fatores explicam grande parte da variabilidade geral de todas as questões, com exceção da pergunta Q12 que apresentou *comunalidade* com p-value de apenas 0.292. Sendo assim, a análise foi refeita retirando da base a questão Q12. Os valores foram os seguintes:

Tabela 29 – Tabela *comunalidades* - 2

Q1	Durante o curso, é importante ter boas relações com o professor/tutor.	,712
Q3	De modo geral, os alunos têm medo de expressar uma opinião contrária a do professor.	,537
Q6	Pode-se ser um bom professor/tutor, mesmo quando este não têm respostas precisas para a maioria das perguntas que os alunos possam fazer sobre a disciplina.	,662
Q10	No curso, é importante que existam ferramentas online que auxiliam nas interações com os demais alunos, tutores e professores.	,646
Q11	Pretendo concluir o curso no prazo.	,630
Q13	De modo geral, é importante que existam alunos na turma que cooperam mutuamente nos estudos.	,764
Q14	Pode-se ter mais oportunidades de desenvolvimento e <i>encarreamento</i> no trabalho com a realização de um curso via EAD <i>online</i> .	,643

Q15	De modo geral, as pessoas podem ser confiáveis.	,798
Q17	Estabilidade e tranquilidade pessoal são características importantes que devem ser adotadas na vida das pessoas.	,757
Q18	A ponderação no gasto com dinheiro é uma característica importante que deve ser adotada na vida das pessoas.	,759
Q20	O respeito pela tradição é uma característica importante que deve ser adotada na vida das pessoas.	,666

Fonte: Coleta de dados (2015)

Temos então 11 questões com índices de *comunalidade* superiores a .5, ou seja, com alto poder de explicação do modelo. Aplicando o teste de Kaiser-Meyer-Olkin, foi identificado que o modelo é estatisticamente significativo para explicar 66,8% das variáveis.

Tabela 30 – Teste Kaiser-Meyer-Olkin

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,668
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	154,881
	Df	55
	Sig.	,000

Fonte: Coleta de dados (2015)

Em seguida a fatorial foi aplicada e os valores a seguir foram obtidos:

Tabela 31 – Análise fatorial

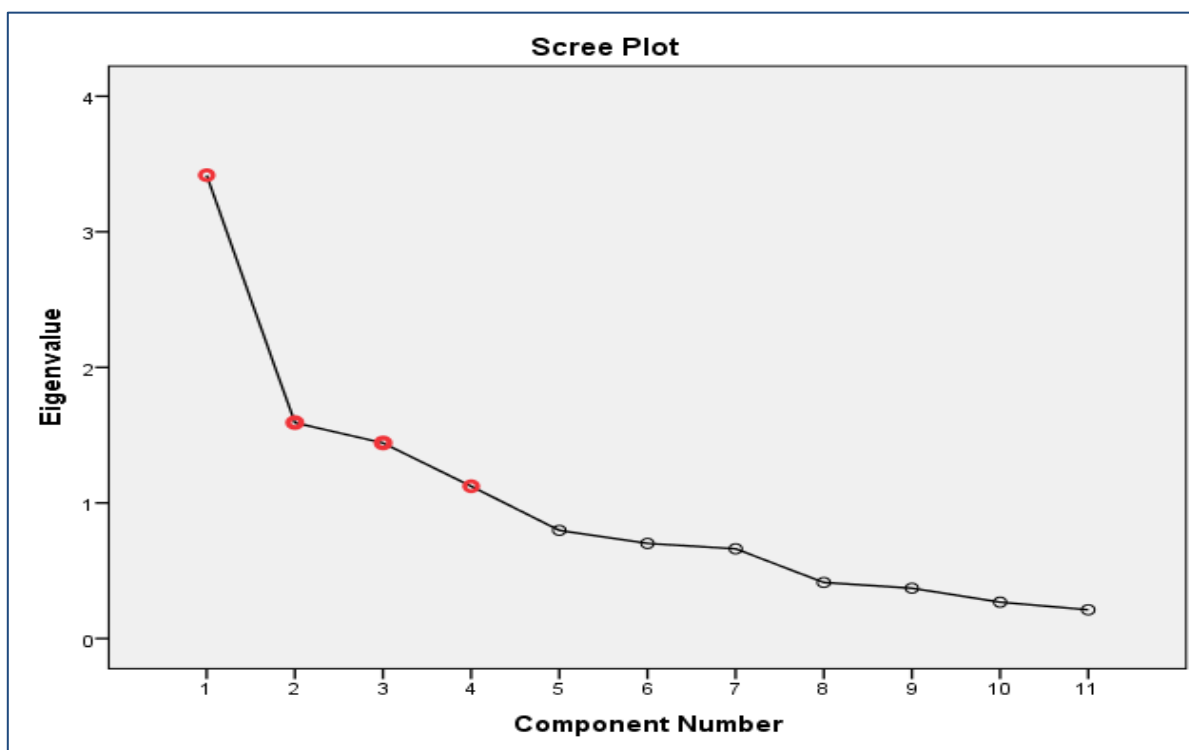
#	Eingevalue	% of Variance	Cumulativ e %	Total	% of Variance	Cumulativ e %	Total	% of Variance	Cumulativ e %
1	3,417	31,067	31,067	3,417	31,067	31,067	2,327	21,156	21,156
2	1,592	14,475	45,541	1,592	14,475	45,541	2,085	18,954	40,111
3	1,442	13,109	58,650	1,442	13,109	58,650	1,893	17,212	57,323
4	1,123	10,209	68,859	1,123	10,209	68,859	1,269	11,537	68,859
5	,798	7,253	76,113						

6	,702	6,378	82,490						
7	,662	6,017	88,507						
8	,413	3,758	92,265						
9	,371	3,371	95,637						
10	,268	2,437	98,074						
11	,212	1,926	100,000						

Fonte: Coleta de dados (2015)

A análise gerou quatro fatores (dimensões), conseguindo explicar cerca de 68,86% dos dados. As dimensões com o Eigenvalue menores do que 1 foram descartadas, por possuírem baixa representatividade do modelo.

Figura 18 – Gráfico de Eigenvalues



Fonte: Coleta de dados (2015)

A composição de cada fator é dada na tabela a seguir, tendo sinalizado as principais variáveis de cada dimensão gerada.

Tabela 32 – Agrupamento dos fatores

	Component			
	1	2	3	4
Q1. Durante o curso, é importante ter boas relações com o professor/tutor.	0,29	0,005	0,188	0,707
Q3. De modo geral, os alunos têm medo de expressar uma opinião contrária a do professor.	0,493	0,18	0,04	-0,509
Q6. Pode-se ser um bom professor/tutor, mesmo quando este não têm respostas precisas para a maioria das perguntas que os alunos possam fazer sobre a disciplina.	0,068	0,09	0,014	0,805
Q10. No curso, é importante que existam ferramentas online que auxiliam nas interações com os demais alunos, tutores e professores.	0,693	0,12	0,388	0,034
Q11. Pretendo concluir o curso no prazo.	-0,121	0,687	0,175	-0,335
Q13. De modo geral, é importante que existam alunos na turma que cooperam mutuamente nos estudos.	0,302	0,447	0,664	0,179
Q14. Pode-se ter mais oportunidades de desenvolvimento e <i>encarreamento</i> no trabalho com a realização de um curso via EAD <i>online</i> .	0,779	0,117	-0,147	-0,023
Q15. De modo geral, as pessoas podem ser confiáveis.	0,075	0,199	-0,829	0,256
Q17. Estabilidade e tranquilidade pessoal são características importantes que devem ser adotadas na vida das pessoas.	0,271	0,672	0,448	0,179
A18. A ponderação no gasto com dinheiro é uma característica importante que deve ser adotada na vida das pessoas.	0,85	-0,038	0,179	0,059
Q20. O respeito pela tradição é uma característica importante que deve ser adotada na vida das pessoas.	0,036	0,714	-0,203	0,338

Fonte: Coleta de dados (2015)

4.4.2 Confiabilidade das novas dimensões

Para se analisar a confiabilidade das novas dimensões, optou-se por calcular o *Alfa de Crombach* de cada uma delas.

Tabela 33 – Teste de consistência interna

	Cronbach's Alpha
--	------------------

Dimensão 1*	0,733
Dimensão 2*	0,645
Dimensão 3*	0,557
Dimensão 4*	0,442

Fonte: Coleta de dados (2015)

Percebe-se que as dimensões 1 e 2 apresentaram um bom índice, refletindo na confiabilidade da dimensão, ou seja, os itens que a compõem tentem a medir um mesmo atributo. As dimensões 3 e 4 tiveram um índice considerado mediano mas que ainda pode ser considerado em nossa análise.

Agrupando as questões em cada dimensão, se apresenta uma proposta para nomenclatura e descrição de cada uma das dimensões encontradas.

Tabela 34 – Caracterização das novas dimensões

DIM	QUEST	NOME	DEFINIÇÃO
1	Q10, Q14, Q18	Custo-Benefício	Esta dimensão se caracteriza pelo senso de utilidade do curso, considerando os gastos realizados. Identifica os possíveis benefícios obtidos, sendo financeiro ou em relação a desenvolvimento profissional.
2	Q11, Q17, Q20	Autonomia	Esta dimensão tenta explicar a característica do aluno e sua própria relação com o curso, identificando sua capacidade de lidar estavelmente com os estudos de forma autônoma e de aceitar que a conclusão do curso depende exclusivamente dele.
3	Q13, Q15	Relacionamento Aluno-Aluno	Esta dimensão tenta explicar a necessidade que os alunos sentem de interagir com os demais. Propõe que apesar de distantes entre si, os alunos percebem a necessidade da interação como forma de maximizar o aprendizado.
4	Q1, Q3, Q6	Relacionamento Aluno-Tutor	Esta dimensão tenta explicar o grau de relação entre aluno e professor. Percebe-se que os alunos de EAD <i>online</i> tendem a buscar relações com professores numa abordagem participativa. Busca-se no professor uma postura de facilitação, capaz de promover e desenvolver o aprendizado em várias vias.

Fonte: RAMOS, André Artur Mota Santiago.

A seguir, essas dimensões foram utilizadas para se buscar a relação entre elas e a intenção de continuidade em cursos de EAD *online*.

4.4.3 As novas dimensões e a intenção de continuidade em cursos EAD *online*

Este tópico aborda as relações entre as novas dimensões encontradas e a intenção de continuidade nos cursos de EAD *online*. A intenção de continuidade foi desdobrada em duas questões inseridas no instrumento, são elas:

1. Estou certo que irei concluir o curso com sucesso
2. Futuramente, pretendo fazer outros cursos na modalidade de educação a distância (EAD *online*)

A primeira questão foi colocada no objetivo de se medir o risco do aluno abandonar o atual curso que se encontra em andamento, enquanto que a segunda questão tem por objetivo medir o risco e possibilidades de o aluno continuar estudando pelo método a distância em outros cursos futuros.

Os p-valores obtidos na última coluna de cada tabela a seguir seguidos de um asterisco, representam valores cuja variável é estatisticamente significativa ($p < .05$). Já os p-valores seguidos de dois asteriscos representam valores cuja variável é marginalmente significativa ($P < .1$). Por fim, os p-valores sem asterisco são valores cujas variáveis não são significativas estatisticamente.

4.4.3.1 As novas Dimensões e intenção de continuidade no atual curso

Para esta análise, se considerou a pergunta “Estou certo que irei concluir o curso com sucesso” como uma variável dependente e as novas dimensões como as variáveis independentes.

Pela técnica de regressão, obtiveram-se os seguintes dados:

Tabela 35 – Regressão linear (Novas dimensões) – curso atual

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.	
	B	Std. Error	Beta			
P1	Custo-Benefício	,043	,090	,053	,481	,633

	Autonomia	,353	,090	,430	3,931	,000*
	Relacionamento Aluno-Aluno	,192	,090	,233	2,134	,038*
	Relacionamento Aluno-Professor	-,396	,090	-,482	-4,410	,000*

Fonte: Coleta de dados (2015)

De acordo com os resultados obtidos, as Dimensões: Autonomia, Relacionamento Aluno-Aluno e Relacionamento Aluno-Professor são estatisticamente significativos para explicar o comportamento da pergunta “Estou certo que irei concluir o curso com sucesso”. Gerando um novo modelo apenas com estas variáveis, tem-se:

Tabela 36 – Regressão linear (Aut, Rel Al-Al e Rel Al-Prof) – curso atual

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
P1	Autonomia	,353	,089	,430	3,965	,000*
	Relacionamento Aluno-Aluno	,192	,089	,233	2,152	,037*
	Relacionamento Aluno-Professor	-,396	,089	-,482	-4,448	,000*

Fonte: Coleta de dados (2015)

Desta forma, temos um modelo de regressão linear apenas com as dimensões: Autonomia, Relacionamento Aluno-Aluno e Relacionamento Aluno-Professor. Todas se apresentaram como estatisticamente significativas. Rodando uma ANOVA abaixo conclui-se que este modelo realmente é significativo (p-valor <0,05).

Tabela 37 – ANOVA (Novas dimensões) – curso atual

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	15,279	3	5,093	13,379	,000*
	Residual	17,130	45	,381		
	Total	32,408	48			

Fonte: Coleta de dados (2015)

A seguir, se calculou o R Quadrado do modelo:

Tabela 38 – Teste Qui-Quadrado (Novas dimensões) – curso atual

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,687	,471	,436	,617	2,531

Fonte: Coleta de dados (2015)

O R quadrado mostra que o modelo explica 47,1% do comportamento da variável “Estou certo que irei concluir o curso com sucesso”.

4.4.3.2 As novas Dimensões e intenção de continuidade em futuros cursos

Para esta análise, se considerou a pergunta “Futuramente, pretendo fazer outros cursos na modalidade de educação a distância (EAD *online*)” como uma variável dependente e as novas dimensões como as variáveis independentes.

Pela técnica de regressão, obteve-se os seguintes dados:

Tabela 39 – Regressão linear (novas dimensões) – cursos futuros

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
P2	Custo-Benefício	,378	,124	,409	3,051	,004*
	Autonomia	,149	,124	,161	1,200	,237
	Relacionamento Aluno-Aluno	-,095	,124	-,103	-,764	,449
	Relacionamento Aluno-Professor	,063	,124	,068	,507	,615

Fonte: Coleta de dados (2015)

De acordo com os resultados obtidos, apenas a dimensão Custo-Benefício foi estatisticamente significativa para explicar o comportamento da pergunta “Futuramente, pretendo fazer outros cursos na modalidade de educação a distância (EAD *online*)”. Gerando um novo modelo apenas com esta variável, tem-se:

Tabela 40 – Regressão linear (Custo-benefício) – cursos futuros

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
P2	Custo-Benefício	,378	,123	,409	3,075	,004*

Fonte: Coleta de dados (2015)

Dessa forma, é confirmada a relação significativamente estatística entre a dimensão Custo-Benefício e a pergunta relacionada à intenção de continuidade. A seguir, calculou-se o R quadrado do modelo.

Tabela 41 – Teste Qui-Quadrado (Novas dimensões) – cursos futuros

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,409 ^a	,167	,150	,852	2,061

Fonte: Coleta de dados (2015)

O R quadrado mostra que o modelo explica 16,7% do comportamento da variável “Futuramente, pretendo fazer outros cursos na modalidade de educação a distância (EAD *online*)”.

Os resultados mostraram que: das quatro dimensões encontradas, todas elas foram estatisticamente significativas para explicar a intenção de continuidade nos cursos de EAD *online*.

A primeira delas (Custo-Benefício) foi significativa para explicar a intenção futura, ou seja, sugere ser um fator que tenta se relacionar com a intenção de se ingressar no curso.

Já as dimensões Autonomia, Relação Aluno-Aluno e Relação Aluno-Professor, foram significativas para explicar a intenção de continuidade do atual curso. Prevendo possíveis riscos de evasão.

5 Considerações finais

Neste capítulo, são apresentadas as conclusões finais, implicações gerenciais e acadêmicas, assim como as limitações e sugestões para pesquisas futuras.

O principal objetivo deste estudo foi identificar padrões culturais associados aos alunos de graduação de EAD *online*. No primeiro objetivo específico, utilizando a literatura existente e sugestões de especialistas da área, se percebeu a possibilidade viável para a adaptação do instrumento de pesquisa utilizado por Hofstede (1994) ao contexto EAD *online*.

Com a aplicação do instrumento adaptado, os dados da pesquisa apontaram para uma diferença de resultados significativa entre os padrões culturais descritos por Hofstede (1994) no Brasil e os obtidos neste trabalho, sugerindo que os alunos de graduação de EAD *online* podem se caracterizar como uma subcultura, dentro da cultura predominante do Brasil, prevista por Hofstede (1994).

Quanto a dimensão PDI, apesar de divergência da pontuação encontrada por Hofstede (1994), os resultados foram previstos como hipótese no início da pesquisa. A personificação do “poder” na figura do professor “não presente fisicamente” nos métodos a distância reforçaram o resultado. Esta dimensão apresentou distinção entre alunos mais jovens (menos de 30 anos) e os mais velhos (mais de 30 anos). Isso pode ser interpretado levando em consideração que ambientes EAD normalmente necessitam da utilização de tecnologia que, em geral, os jovens são mais assíduos. Outra interpretação possível é que os indivíduos com mais de 30 anos tendem a estarem ainda “presos” em concepções de ensinamentos tradicionais, numa percepção de assimetria de poder entre alunos e professores, o que também pode ter refletido nos resultados encontrados para esta dimensão.

Para a UAI, também se obteve uma diferença com os valores propostos por Hofstede (1994). O resultado obtido neste trabalho converge com a ideia de que o público participante de cursos EAD *online* se mostra mais apto às novas abordagens tecnológicas e educacionais.

Quanto à dimensão IDV, os resultados encontrados foram ainda inferiores dos obtidos por Hofstede (1994), demonstrando um perfil cultural coletivista, o que contrariou a hipótese levantada no início do estudo. Entretanto, quando caracterizada a amostra, identificou-se que a

divergência foi concentrada em alunos com mais de 30 anos. A amostragem de alunos até os 30 anos ficaram praticamente com a mesma pontuação dos estudos do autor estudado.

Apesar de se considerar a abordagem individualista mais apropriada para os métodos educacionais a distância, os alunos mais velhos (mais de 30 anos) pesquisados se mostraram com grande interesse nas interações virtuais direcionadas para a necessidade de aprendizagem. O resultado sugere que os indivíduos mais velhos, fazem mais uso da interação com o objetivo da aprendizagem do que os indivíduos mais jovens, que preferem o estudo mais individualizado.

Para a dimensão MAS, os resultados apontaram para uma característica cultural de alta masculinidade, demonstrando um senso de pragmatismo por parte dos alunos estudados. Esta se reflete no senso de utilidade e benefícios esperados com a realização do curso em questão. Perguntas relacionadas com desenvolvimento profissional atrelada à conclusão do curso obtiveram uma alta pontuação. Quando analisada por categorias, esta dimensão apresentou diferença significativa quanto a idade. A pontuação dos alunos com mais de 30 anos, foi expressivamente superior a pontuação dos alunos com menos de 30 anos. Uma possível explicação para esta diferença pode estar no fato de que alunos mais jovens tenham a tendência a buscar o curso no formato virtual como forma de se obter uma formação acadêmica, sem objetivos de curto prazo, enquanto que alunos com mais de 30 anos tenham a pretensão de se buscar o curso em questão visando uma melhora de posição e salário, num curto prazo.

Para a dimensão LTI, o presente estudo encontrou uma baixa pontuação, e representou a maior divergência dentre todas as dimensões propostas por Hofstede (1994). Esta dimensão está em linha com a característica de deixar tudo para “última hora”, refletindo um hábito brasileiro de uma suposta falta de disciplina. Entretanto, esta assumpção não se refletiu na pontuação da dimensão encontrada para o contexto dos alunos matriculados em cursos de graduação em EAD *online*, reforçando a ideia de uma subcultura. O resultado sugere que os alunos de cursos de EAD no estado mostraram-se aderentes a um perfil cultural mais voltado para a disciplina em estudos, o que representa uma característica importante em indivíduos que pretendem usufruir de estudos numa modalidade a distância.

Outro objetivo específico deste trabalho foi relacionar as dimensões encontradas com a “intenção de continuidade” nos cursos de EAD *online*. Os resultados obtidos apontaram para uma relação significativa para a dimensão IDV e LTI, ou seja, essas duas dimensões têm relações significativas com a intenção de continuidade, ou risco de abandono do atual curso em

andamento. O resultado sugere que a característica individualista e com orientação a longo prazo são as características mais marcantes que definem a intensão de conclusão de um determinado curso. Também foi identificada uma relação estatística da dimensão UAI com a intenção fazer novas matrículas em cursos de EAD *online*.

Apesar de não estar previsto nos objetivos específicos propostos, e visando uma maior abrangência de se analisar a intenção de continuidade em cursos EAD *online*, este estudo propôs novas dimensões, foram elas: Custo-Benefício, Autonomia, Relacionamento Aluno-Aluno e Relacionamento Aluno-Professor, o que contribuiu para uma proposta de se tentar explicar de maneira mais precisa a relação entre aspectos culturais e a intensão de continuidade e riscos de evasão em cursos EAD.

Os resultados mostraram que as dimensões Autonomia, Relação Aluno-Aluno e Relação Aluno-Professor foram significativas para explicar a intenção de continuidade do atual curso, com poder de explicação da variável de 47,1%. Essas dimensões sugerem características que define a percepção de qualidade do curso e, portanto, podem explicar a pretensão de continuidade. Já a dimensão Custo-Benefício, foi significativa para explicar a intenção futura de se ingressar em um curso EAD *online*. Esse resultado sugere que o interesse na procura de um curso EAD pode estar relacionado ao seu baixo custo.

O estudo como um todo permitiu identificar uma significativa divergência entre a característica cultural encontrada por Hofstede (1994) no estado e a cultura em um ambiente EAD. Essa divergência pode explicar uma relativa baixa procura por esse tipo de curso em Pernambuco, quando comparado a outros países cujos perfis culturais encontrados por Hofstede (1994) apresentam uma maior sintonia com os ambientes EAD *online*.

Por outro lado, o fator Custo-Benefício mostrou-se significativo quando relacionado ao interesse de busca futura de cursos EAD *online*, o que permite inferir que a procura desse tipo de método de ensino, para a maioria das pessoas no estado de Pernambuco, ainda está mais relacionado a aspectos financeiros (custo mais baixo) do que uma aceitação e sintonia cultural.

5.1 Implicações gerenciais

A modalidade EAD *online* no Brasil compõe atualmente um número de matrículas que representa aproximadamente 15% de todas as graduações do país, além de apresentar

crescimentos consistentes ano contra ano. Isso permite afirmar que esta modalidade se encontra em crescimento e consolidação, abrindo grandes oportunidades mercadológicas.

Percebe-se que elementos da cultura são fatores preponderantes para a decisão de escolha dos alunos quanto a natureza do curso. Este trabalho também se insere na tentativa de disponibilizar subsídios para que gerencialmente, as instituições possam atuar de modo a aproximar a expectativa do cliente (aluno) e a disponibilização do produto (curso).

Os estudos demonstraram que fatores como coletividade (baixa IDV) são importantes e sintonizados com aspectos culturais dos alunos desta modalidade. Desdobrando essa informação para os aspectos mercadológicos, pode-se sugerir que os cursos EAD *online* disponibilizados sejam desenhados para que se obtenha o máximo de interação possível, mesmo num ambiente virtual.

Outra dimensão cultural que pode ser aplicada no âmbito gerencial é a PDI, que trata fundamentalmente das relações entre alunos e professores. O estudo reforçou a importância da postura do professor como tutor, facilitador e não mais com o mesmo papel comumente utilizado em salas de aulas convencionais, no qual os professores são vistos como os “portadores” do conhecimento. Esta deve ser adotada nos modelos pedagógicos tanto quanto traduzidos em orientações e treinamentos para professores, visando melhoria da atuação do mesmo no ambiente virtual.

A categorização das amostras é um outro fator que pode ser utilizado gerencialmente. Foi observado que há diferenças culturais significativas em função de atributos como gênero e idade. Como exemplo a esta aplicação, pode-se dizer que alunos com mais de 30 anos e menos de 30 anos procuram a matrícula em EAD *online* visando objetivos diferentes. Portanto, essas diferenças podem ser utilizadas como ferramenta gerencial de incremento de matrículas. Ou seja, uma atuação direcionada para determinado perfil de aluno pode permitir um aumento da percepção de qualidade do curso. As demais categorizações também podem ser utilizadas.

A proposição de fatores direcionados exclusivamente para a “intenção de continuidade” representa mais uma ferramenta de aplicação gerencial prática. O modelo sugerido pode ser utilizado como meio para se buscar o incremento nos resultados em função da redução da evasão e aumentos nas matrículas.

5.2 Implicações acadêmicas

A principal contribuição apresentada para a academia foi um instrumento adaptado ao contexto de EAD *online*. Dentre os estudos, além dos trabalhos de Hofstede (1980, 1986, 1997, 2001, 2010), foram visitados alguns estudos relativamente recentes que adotaram uma abordagem *cross-cultural* de Hofstede no contexto de EAD e *e-learning* no mundo (ARENAS; RAMÍRES; RONDÁN, 2011; CHANG; LIM, 2002; ANAKWE; KESSLER; CHRISTENSEN, 1999; MARCUS, 2000; SUGAHARA; BOLAND, 2009; CRONJÉ, 2011) e no Brasil (HAMANN, 2011). Entretanto nenhum deles apresenta um instrumento adaptado a realidade de EAD *online*.

Além disso, o tema ainda é pouco estudado na academia. Para Arenas, Ramírez e Rondán, (2011), a importância do tema lida com a necessidade de saber o nível de aceitação em função dos aspectos culturais dos alunos. Portanto, esse trabalho ampliou o conhecimento teórico a respeito do tema, sem ter a pretensão de solucionar todas as questões referente ao assunto.

A seguir, as limitações da pesquisa foram apresentadas.

5.3 Limitações da pesquisa

Apesar de considerar os resultados obtidos nesta pesquisa relevantes para a teoria, reconhece-se algumas limitações, apresentadas a seguir:

- O fato da amostra pesquisada ter sido obtida por conveniência não foi probabilística e a coleta feita de forma transversal com uma amostra específica permitem dizer que os resultados desta não podem ser generalizados;
- O fator quantitativo representa uma possível limitação neste estudo. A natureza intangível da cultura pode ser distorcida quando se considera variáveis puramente numéricas;
- Outra limitação está na quantidade da amostra pesquisada. Apesar de Hofstede (1994) adotar a quantidade de 50 respondentes suficientes para a aplicação do

instrumento, percebe-se que a mesma foi baixa quando verificado o número de questões do instrumento. Para Pasquali (1999), entre cinco e dez indivíduos por item do instrumento são suficientes para atender à questão da amostra. Esse estudo conseguiu apenas 2,22 indivíduos por item do instrumento.

5.4 Sugestão para pesquisas futuras

O presente estudo baseou-se em analisar quantitativamente a cultura em alunos de EAD *online*, apenas no estado de Pernambuco, sugere-se, portanto:

- Verificar os aspectos culturais qualitativos quanto a intenção de continuidade em cursos de EAD *online*;
- Realização da validação do instrumento adaptado, no âmbito Brasil;
- Fazer uma análise transcultural entre Brasil e outros países cuja EAD se apresente de forma consolidada.

6 Referências

ALMEIDA, A.R.; BOTELHO, D. Construção de questionários. In: BOTELHO, Delane; ZOUAIN, Deborah Moraes. **Pesquisa quantitativa em administração**. São Paulo: Atlas, 2006.

ALONSO, K. M. A expansão do ensino superior no brasil e a Ead: dinâmicas e lugares. **Educação e Sociedade**, Campinas. Vol.31, n.113, p. 1319-1335 . 2010.

ALVES, L.; GUIMARAES, H.; OLIVEIRA, G.; RETTORI, A. **Ensino On-Line, jogos eletrônicos e RPG: Construindo novas lógicas**. Salvador, 2004. Disponível em: http://pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo3/ludicidade/aline/prod_8_jogos.pdf. Acessado em: 05 de junho de 2014.

AMORIM, W.L.; SILVA, J.A.M. Abordagem histórica e contribuições do NEAD-UFMA: A Educação a distância no estado do Maranhão. In: **Revista POIÉISIS**, Santa Catarina. Vol.7, n. 11. 2013.

ANAKWE, U. P.; KESSLER, E. H.; CHRISTENSEN, E. W. Distance learning and cultural diversity: potential users' perspective. **International Journal of Organizational Analysis**, NY. Vol.7, n.3, p.224–243. 1999.

ARAÚJO, J.P. Dimensões Ocultas da Cultura Brasileira no Ensino de Português Língua Estrangeira (PLE). **Revista SIPLE**. Ed. 4, Ano 3, n.1.2012.

ARENAS, Jorge; Ramírez, Patricio; Rondán, F. Javier. **Cross cultural analysis of the use and perceptions of web Based learning systems**. Computer and Education. Elsevier 57. Amsterdam, 2011.

BASKERVILLE, R.F. Hofstede never studied culture. In: **Accounting, organizations and society**, Auckland. Vol. 28, n. 1, p. 1-14. 2003.

BELLONI, M.L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados,1999.

BHIMANI, A. Mapping methodological frontiers in cross-national management control research. In: **Accounting, Organizations and Society**, UK. Vol.24, n. 5, p.413–440. 1999.

BLODGETT, J.G.; BAKIR, A.; ROSE, G.M. A test of the validity of Hofstede's cultural framework. **Journal of Consumer Marketing**, USA. Vol. 25, n. 6,p. 339-349. 2006

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto no 5.800, de 08 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. DF: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL. AUB – CAPES. **Catálogo Universidade Aberta do Brasil**. Brasília, DF: Universidade Aberta, 2009a. Acessado em: 05 de junho de 2014

BRASIL. AUB – CAPES. **Sobre a UAB: histórico**. Brasília, DF: Universidade Aberta, 2009a. Disponível em: http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=6&Itemid=13 Acessado em: 05 de junho de 2014

CARRIERI, A. P. Cultura no contexto dos estudos organizacionais: breve estado da arte. **Organizações Rurais e Agroindustriais**, Lavras – UFLA. Vol. 4, n. 1, p. 38-50. 2002.

CASCÃO, R. et al. Cultura: 300 definições, 2 equívocos e alguns desafios. **Glossário de Cultura**, Brasília. 2007. Vol. 3. n. p. 11-13. Disponível em: http://www2.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2007/11/sesivol_03.pdf Acesso em: 09 de junho de 2014.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHANG, T.; LIM, J. Cross-cultural communication and social presence in asynchronous learning processes. **e-Service Journal**, Bloomington. Vol. 1, n.3, p.83–105. 2002.

Chinese Culture Connection. Chinese values and the search for culture-free dimensions of culture. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, Vol. 18, n.2, p.143-164. 1987

CLEGG, S.; HUDSON, A.; STEEL, J. The emperor's new clothes: globalization and e-learning in higher education. In: **British Journal of Sociology of Education**, UK. Vol.24, Iss. 1, p.39–53. 2003.

COSTA, C. J. Modelos de Educação Superior a Distância e Implementação da Universidade Aberta do Brasil. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Rio de Janeiro. Vol.15, n. 2, p.9-16 .2007.

COSTA, F. J. da. **Mensuração e desenvolvimento de escalas: aplicações em administração**. Rio de Janeiro: Ed. Ciência Moderna Ltda. 2011.

CRONJÉ, J.C. Using Hofstede's cultural dimensions to interpret cross-cultural blended teaching and learning. **Computer & Education**, South Africa.. Vol.53, n.3, p.596-603. 2011.

DAMATTA, R. **A casa e a rua**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

DUNN, R; GRIGGS, S.A. **Multiculturalism and learning style: teaching and counseling adolescents**. Westport, CT: Praeger. 1995.

FERREIRA, M. C.; ASSMAR, E. M. L.; ESTOL, K. M. F.; HELENA, M.C.C.C.; CISNE, M. C.F. Desenvolvimento de um instrumento brasileiro para avaliação da cultura organizacional. **Estudos de Psicologia**, Rio Grande do Norte. Vol. 7, n.2, p. 271-280. 2002.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREITAS, M. E de. **Cultura organizacional: formação tipologias e impacto**. São Paulo: Makron Books, 1991.

FREYRE, G. **Casa grande e Senzala**. 13. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1966.

GAITÁN, J.A.; CORREA, P.E.R.; CATALUÑA, F.J.R.. **Cross-cultural analysis of the use and perceptions of web Based learning systems**. Computers & Education, Sevilla. Vol.57, Iss. 2, p. 1762-1774. 2011

GARCÍA ARETIO, L. **Educación a distancia hoy**. Madrid: UNED, 1995. Colección Educación Permanente.

GOMIDE JR, S.; MARTINS, M. C. F. Os deuses da administração: construção e validação de quatro escalas para medida de cultura organizacional. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília. Vol.13, n.3, p.311-316. 1997.

GRIGGS, S. A.; DUNN, R. (1989). The Learning Styles of Multicultural Groups and Counseling Implications. In: **Journal of Multicultural Counseling and Development**, 17, 146-155.

HAMANN, E.V. **Influência cultural sobre os estilos de aprendizagem dos estudantes de ciências contábeis do Distrito Federal: um estudo empírico sobre as abordagens de Hofstede e Kolb**. 2011. 123f. Dissertação (Mestrado em Ciências contábeis). Faculdade de Economia, administração e contabilidade. Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2011.

HARRISON, G.; MCKINNON, J. Cross-cultural research in management control systems design: a review of the current state. In: **Accounting, Organizations and Society**, Australia . Vol. 24, n. 5-6, p.483–506. 1999.

HOFSTEDE, G. **Culture's Consequences: International differences in work related values**. Beverly Hills: Sage, 1980.

_____. Cultural Differences in Teaching and Learning. **International Journal of Intercultural Relations**, Netherlands. Vol.10, Iss.3, p. 301-320. 1986.

_____. **Cultures and Organizations: Software of the Mind.** New York: McGraw-Hill. 1991.

_____. **Cultures and Organizations: Software of the Mind.** New York: McGraw Hill, 1997.

_____. **Culture's Consequences: comparing, values, behaviors, institutions, and organization across nation.** 2. Ed. California: Sage Publications, Inc. 2011.

_____. National Cultures in Four Dimensions: A research-based theory of cultural differences among nations. **Studies of Man. & Org.**, NY. Vol.13, Iss. 1-2, p.46-74. 1983.

HOFSTEDE, G.; BOND, M. H. The Confucius connection. From cultural roots to economic growth. In: **Organizational Dynamics**, Lincoln. Vol. 16, Iss: 4, p5.1988.

HOFSTEDE, G. H. Culture's Consequences, International Differences in Work-Related Values. **Sage Publications**, Beverly Hills. Vol. 28, n. 4, p. 625-629. 1980.

HOFSTEDE, G.; MINKOV, M. Hofstede's Fifth Dimension: New Evidence from the World Value Surveys. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, USA. Vol. 43, n. 1, p 3-14. 2012.

KLERING, L.R.; SCHROEDER, C.S. Desenvolvimento de um Ambiente Virtual de Aprendizagem à luz do Enfoque Sistêmico. **ANPAD**, Curitiba. Vol. 1, n. 2, p. 42-54. 2001.

KOLMAN, L. ;NOORDERHAVEN, N. G.; HOFSTEDE, G.; DIENES, E. Cross-cultural differences in Central Europe. **Journal of Managerial Psychology**, Berlin. Vol. 18, n, 1, p.76-88. 2003.

LAGARDIA, J. ;PORTELA, M. C.; VASCONCELLOS, M. M. Avaliação em ambientes virtuais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. Vol. 33, n.3, p.513-530. 2007.

LARAIA, R. B. **Cultura: uni conceito antropológico.** Jorge. Zahar Ed: Rio de Janeiro, 2001.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, F.C.C. **Relacionamentos entre dimensões culturais de Hofstede e o processo de desenvolvimento e inovação**. 2013. 61f. Trabalho de conclusão do curso de engenharia elétrica. Escola de engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2013.

LINTON, R. **O Homem**: uma Introdução à Antropologia. São Paulo: Martins, 1962.

LIPPERT, S. K.; VOLKMAR, J. A. (2007). **Cultural Effects on Technology Performance and Utilization**: a comparison of U.S. and Canadian users. *Journal of Global Information Management (JGIM)*, 15(2), 56-90. doi:10.4018/jgim.2007040103.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação a distância o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education, 2009.

LYER, S. **Cultural differences and learning styles: Implications for student support in distance education**. 2002. Disponível em: <http://brainmass.com/file/116757/Cultural+factors+and+Distance+Education.rtf>. Acessado em: 08 de junho de 2014.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARCUS, A. International and intercultural user interface design. In: **Constantine Stephanidis** (Ed.), *User interfaces for all*. New York: Lawrence Erlbaum. 2000.

MCSWEENEY, B. Hofstede's model of national cultural differences and the consequences: a triumph of faith – a failure of analysis. In: **Human Relations**. London. Vol. 55,n.1 , p.89–118. 2002.

MOORE, M. G. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Distance education**: a systems view. Belmont: Wadsworth Publishing Company. 1996.

MORAN, J. M. **O que é educação à distância**. 1994. Disponível em: < <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf> >. Acesso em: 17 de junho de 2014.

MOTTA, F. C. P.; CALDAS, M. P. **Cultura Organizacional e Cultura Brasileira**. São Paulo: Atlas, 1997.

MUGNOL, M. Educação à distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Revista diálogo educacional**, Curitiba. Vol. 9, n. 27, p. 335-349. 2009.

NATHAN, P. E. Global organizations and e-learning: Leveraging adult learning in different cultures. **Performance Improvement**, Pennsylvania. Vol. 47, Iss. 6, p.18–24. 2008.

NETEMEYER, R. G.; BEARDEN, W. O.; SHARMA, S. **Scaling procedures: issues and applications**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2003.

NETTO, C.; GUIDOTTI, V.; SANTOS, P. K. A evasão na EAD: investigando causas, propondo estratégias. In: **II Conferencia latino americana sobre el abandono em la educacion superior**. Rio Grande do Sul. 2012

NORONHA, V. et al. Outros desafios para o campo da cultura. **Glossário de Cultura**. Brasília. Vol.7 p. 13-17. 2007. Disponível em: http://www2.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2007/11/sesivol_03.pdf Acesso em: 09 de junho de 2014.

NUNES, I. B. A história da EAD no mundo. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

PASQUALI, L. Taxonomia dos instrumentos psicológicos. In: PASQUALI, L. (Org.). **Instrumentos Psicológicos: manual prático de elaboração**. Brasília: LabPAM-IBAPP. 1999.

PEREIRA, V.S.; PASSOS, J.C.; CARVALHO, L. **Cultura o quê? Um estudo bibliométrico da produção científica brasileira em administração sobre cultura organizacional da ultima década (1998 – 2009)**. XVIII Simpósio de administração da produção, logística e operações internacionais. São Paulo. 2010.

RAZA, A.; MURAD, H. S. Knowledge democracy and the implications to information access. **Multicultural Education & Technology Journal**, Pakistan. Vol. 2, Iss: 1, p.37 – 46. 2008.

REDDING, S. G. Comparative management theory: jungle, zoo or fossil bed? **Organization Studies**, Hong Kong. Vol.15, n. 3, p.323–359. 1994

REIS, N.R.; FERREIRA, M.P.; SANTOS, J.C.; SERRA, F.R. A bibliometric study of the cultural models in international business research. **BASE – Revista de administração e contabilidade**, Rio grande do sul . Vol. 10, n. 4, p.340-354. 2013.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social – Métodos e Técnicas**. 3.ed., São Paulo, Atlas, 1999.

ROCA, J. C.; GAGNÉ, M. Understanding e-learning continuance intention in the workplace: a self-determination theory perspective. In: **Computers In Human Behavior**, Amsterdam. Vol. 24, Iss. 4, p.1585–1604. 2008.

ROCHA, A.V. **Análise da influência do fator cultural para o sucesso da implantação de programas de melhoramento contínuo em empresas brasileiras: uma aplicação do estudo de Geert Hofstede**. 1999. 162f. Dissertação apresentada ao Curso Pós-Graduação da FGV/EAESP. São Paulo.2011.

ROSENBERG, M. **E-learning: estratégia para a transmissão do conhecimento na era digital**. São Paulo: Makron Books, 2002.

SA, H. K.; ENDERS, T. Relação entre Cultura e Desempenho Organizacional nas Escolas Particulares. In: **26º Encontro da Associação Nacional dos cursos de Pós- graduação em Administração - ANPAD**, 2002. Anais... Rio de Janeiro: ANPAD, 2002.

SANTOS, E. O. Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livres, plurais e gratuitas. **Revista FAEEBA**, Bahia. Vol.12, n. 18. 2003.

SANTOS, F. C. dos. **UAB como política pública de democratização do ensino superior via EAD**. In. Ampae: 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2011, São Paulo. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0184.pdf>> Acesso em: 09/06/14.

SARAIVA, Terezinha. Educação a Distância no Brasil: lições da história. In: **Em Aberto**. Brasília, ano 16, n.70, abr./jun. 1996.

SILVA, A.L.C. **Ambientes virtuais de aprendizagem: uma experiência no ensino presencial de graduação**. 2003. 107f. Dissertação (Mestrado em educação). Centro de educação de ciências humanas e da comunicação, Itajaí.

SILVA, T. O. C. **Universidade Aberta do Brasil - Uma porta aberta para a democratização do ensino superior**. Disponível em: <http://www.arcos.org.br/artigos/universidade-aberta-do-brasil-uma-porta-aberta-para-a-democratizacao-do-ensino-superior/>. Acessado em: 05 de junho de 2014.

SIGNORINI, P.; WIESEMES, R.; MURPHY, R. Developing alternative frameworks for exploring intercultural learning: a critique of Hofstede's cultural difference model. **Teaching in Higher Education**, UK. Vol.14, n.3, p.253–264. 2009.

SMITH, P., COLDWELL, J., SMITH, S.; MURPHY, K. (2005). **Learning through computer mediated communication**: A comparison of Australian and Chinese heritage students. *Innovations in Education and Training International*, 42(2), 123-134.

SOARES,M.S.; FARHANGMEHR, M.; SHOHAM, A. Hofstede's dimensions of culture in international marketing studies. **Journal of Business Research**, Portugal. Vol. 60, n. 1, p. 277-284. 2007.

SUGAHARA, S.; BOLAND, G. Perceptions of the certified public accountants by accounting and non- accounting tertiary students in Japan. **Asian Review of Accounting**, UK. Vol. 14, Iss. 1–2, p. 149 –167. 2006

TAMAYO, A; GONDIM, M. Escala de valores organizacionais. **Revista de Administração**, São Paulo. Vol. 31, n.2, p.62-72. 1996.

TAYLOR, Edward Burnett. **Primitive Culture**: researches into the development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom. London: John Murray, 1871.

VAN RAAIJ, E. M.; SCHEPERS, J. J. L. **The acceptance and use of a virtual learning environment in China.** Computers and Education. Oxford. Vol.50, Iss. 3, p.838–852. 2008.

VIANNEY, J. A ameaça de um modelo único para a EaD no Brasil. **Colabor@ - Revista Digital da CVA – Ricesu.** Santa Catarina. Vol. 5, n. 17. P.1-16. 2008.

WOOD JR, T. **Mudança Organizacional.** 4. ed. São Paulo Atlas, 2004.

YOUNG, K. The effective deployment of e-learning. **Industrial and Commercial Training,** UK, Vol. 33, n. 1, p. 5-11, 2001.

Anexo 1 – Questionário Values Survey - Module 1994 – Original

Appendix 4 495

Exhibit A4.4 VSM 94 Questions

Please think of an ideal job—disregarding your present job, if you have one. In choosing an ideal job, how important would it be to you to . . . (please circle one answer in each line across):

1 = of utmost importance
2 = very important
3 = of moderate importance
4 = of little importance
5 = of very little or no importance

01.	have sufficient time left for your personal or family life	1	2	3	4	5
02.	have good physical working conditions (good ventilation and lighting, adequate work space, etc.)	1	2	3	4	5
03.	have a good working relationship with your direct superior	1	2	3	4	5
04.	have security of employment	1	2	3	4	5
05.	work with people who cooperate well with one another	1	2	3	4	5
06.	be consulted by your direct superior in his/her decisions	1	2	3	4	5
07.	have an opportunity for advancement to higher level jobs	1	2	3	4	5
08.	have an element of variety and adventure in the job	1	2	3	4	5

In your private life, how important is each of the following to you? (please circle one answer in each line across):

09.	Personal steadiness and stability	1	2	3	4	5
10.	Thrift	1	2	3	4	5
11.	Persistence (perseverance)	1	2	3	4	5
12.	Respect for tradition	1	2	3	4	5
13.	How often do you feel nervous or tense at work?					
	1. never					
	2. seldom					
	3. sometimes					
	4. usually					
	5. always					
14.	How frequently, in your experience, are subordinates afraid to express disagreement with their superiors?					
	1. very seldom					
	2. seldom					
	3. sometimes					
	4. frequently					
	5. very frequently					

How much do you agree or disagree with each of the following statements? (please circle one answer in each line across):

1 = strongly agree
2 = agree
3 = undecided
4 = disagree
5 = strongly disagree

15.	Most people can be trusted	1	2	3	4	5
16.	One can be a good manager without having precise answers to most questions that subordinates may raise about their work	1	2	3	4	5

Anexo 1 – Questionário Values Survey - Module 1994 – Original (continuação)

496 CULTURE'S CONSEQUENCES

Exhibit A4.4 Continued

17.	An organization structure in which certain subordinates have two bosses should be avoided at all cost	1	2	3	4	5
18.	Competition between employees usually does more harm than good	1	2	3	4	5
19.	A company's or organization's rules should not be broken—not even when the employee thinks it is in the company's best interest	1	2	3	4	5
20.	When people have failed in life it is often their own fault	1	2	3	4	5

Some information about yourself (for statistical purposes):

21. Are you:

1. male
2. female

22. How old are you:

1. Under 20
2. 20-24
3. 25-29
4. 30-34
5. 35-39
6. 40-49
7. 50-59
8. 60 or over

23. How many years of formal school education (or their equivalent) did you complete (starting with primary school):

1. 10 years or less
2. 11 years
3. 12 years
4. 13 years
5. 14 years
6. 15 years
7. 16 years
8. 17 years
9. 18 years or over

24. If you have or had a paid job, what kind of job is it?

1. No paid job (including full-time students)
2. Unskilled or semi-skilled manual worker
3. Generally trained office worker or secretary
4. Vocationally trained craftsperson, technician, informatician, nurse, artist, or equivalent
5. Academically trained professional or equivalent (but no manager of people)
6. Manager of one or more subordinates (nonmanagers)
7. Manager of one or more managers

25. What is your nationality?

26. And what was your nationality at birth (if different)?

SOURCE: Copyright IRIC, reprinted by permission.

Fonte: HOFSTEDE, Geert. **Culture's Consequences: comparing, values, behaviors, institutions, and organization across nation.** 2. Ed. California: Sage Publications, Inc. 2011.

APÊNDICE A: *E-mail* convite

Prezado aluno,

Gostaria de contar com a sua colaboração para uma pesquisa acadêmica relacionada a uma dissertação de mestrado do PROPAD/UFPE, sob orientação do Prof. Dr. Salomão Farias. Esta pesquisa busca identificar as relações entre **cultura e a participação dos alunos em cursos a distância (EAD *online*)**.

Para responder este questionário, é preciso que você seja aluno regular de algum curso de graduação via EAD *online*, independente do período que se encontre. Ao responder as questões, considere a sua experiência neste curso. O questionário é composto por questões que abordam o quanto você concorda ou discorda. Não há resposta certa ou errada, queremos apenas conhecer sua opinião sobre cada item.

Todas as informações obtidas terão uso exclusivo acadêmico, e o sigilo total das informações será garantido. Além disso, a instituição de ensino que você faz parte também não será divulgada.

Qualquer dúvida, ligar para (81) 9739-6999, ou encaminhar um *e-mail* para andreartur@hotmail.com.

Link para a realização da pesquisa: <https://pt.surveymonkey.com/s/EADonline>

Agradeço sua participação

André Ramos

APÊNDICE B: Tabelas – Cálculos das constantes

PDI – Q1

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	Masc	Fem	Total	Masc	Fem
Likert 1	0	0	0	0	0	0
Likert 2	1	1	0	2	2	0
Likert 3	1	0	1	3	0	3
Likert 4	24	11	13	96	44	52
Likert 5	23	12	11	115	60	55
Total	49	24	25	216	106	110
Média-PDI-Q1-Total			216/49	4,4082		
Média-PDI-Q1-Masc			106/24	4,4167		
Média-PDI-Q1-Fem			110/25	4,4000		

Fonte: Coleta de dados (2015)

PDI – Q2

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	Masc	Fem	Total	Masc	Fem
Likert 1	1	1	0	1	1	0
Likert 2	9	5	4	18	10	8
Likert 3	3	1	2	9	3	6
Likert 4	23	8	15	92	32	60
Likert 5	13	9	4	65	45	20
Total	49	24	25	185	91	94
Média-PDI-Q2-Total			185/49	3,7755		
Média-PDI-Q2-Masc			91/24	3,7917		
Média-PDI-Q2-Fem			94/25	3,7600		

PDI – Q3

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	Masc	Fem	Total	Masc	Fem
Likert 1	1	0	1	1	0	1
Likert 2	22	8	14	44	16	28
Likert 3	6	3	3	18	9	9
Likert 4	13	9	4	52	36	16
Likert 5	7	4	3	35	20	15
Total	49	24	25	150	81	69
Média-PDI-Q3-Total			150/49	3,0612		
Média-PDI-Q3-Masc			81/24	3,3750		
Média-PDI-Q3-Fem			69/25	2,7600		

Fonte: Coleta de dados (2015)

PDI – Q4

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	Masc	Fem	Total	Masc	Fem
Likert 1	4	3	1	4	3	1
Likert 2	18	8	10	36	16	20
Likert 3	17	7	10	51	21	30
Likert 4	7	5	2	28	20	8
Likert 5	3	1	2	15	5	10
Total	49	24	25	134	65	69
Média-PDI-Q4-Total			134/49	2,7347		
Média-PDI-Q4-Masc			65/24	2,7083		
Média-PDI-Q4-Fem			69/25	2,7600		

APÊNDICE B: Tabelas – Cálculos das constantes (Continuação)

UAI – Q5

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	Masc	Fem	Total	Masc	Fem
Likert 1	4	2	2	4	2	2
Likert 2	18	9	9	36	18	18
Likert 3	10	4	6	30	12	18
Likert 4	13	7	6	52	28	24
Likert 5	4	2	2	20	10	10
Total	49	24	25	142	70	72
Média-PDI-Q5-Total			142/49	2,8980		
Média-PDI-Q5-Masc			70/24	2,9167		
Média-PDI-Q5-Fem			72/25	2,8800		

Fonte: Coleta de dados (2015)

UAI – Q6

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	Masc	Fem	Total	Masc	Fem
Likert 1	3	3	0	3	3	0
Likert 2	20	7	13	40	14	26
Likert 3	5	3	2	15	9	6
Likert 4	15	8	7	60	32	28
Likert 5	6	3	3	30	15	15
Total	49	24	25	148	73	75
Média-PDI-Q6-Total			148/49	3,0204		
Média-PDI-Q6-Masc			73/24	3,0417		
Média-PDI-Q6-Fem			75/25	3,0000		

UAI – Q7

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	Masc	Fem	Total	Masc	Fem
Likert 1	2	1	1	2	1	1
Likert 2	16	9	7	32	18	14
Likert 3	8	4	4	24	12	12
Likert 4	18	8	10	72	32	40
Likert 5	5	2	3	25	10	15
Total	49	24	25	155	73	82
Média-PDI-Q7-Total			155/49	3,1633		
Média-PDI-Q7-Masc			73/24	3,0417		
Média-PDI-Q7-Fem			82/25	3,2800		

Fonte: Coleta de dados (2015)

UAI – Q8

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	Masc	Fem	Total	Masc	Fem
Likert 1	4	1	3	4	1	3
Likert 2	15	11	4	30	22	8
Likert 3	9	5	4	27	15	12
Likert 4	15	5	10	60	20	40
Likert 5	6	2	4	30	10	20
Total	49	24	25	151	68	83
Média-PDI-Q8-Total			151/49	3,0816		
Média-PDI-Q8-Masc			68/24	2,8333		
Média-PDI-Q8-Fem			83/25	3,3200		

APÊNDICE B: Tabelas – Cálculos das constantes (Continuação)

IDV – Q9

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	Masc	Fem	Total	Masc	Fem
Likert 1	0	0	0	0	0	0
Likert 2	1	1	0	2	2	0
Likert 3	2	0	2	6	0	6
Likert 4	21	9	12	84	36	48
Likert 5	25	14	11	125	70	55
Total	49	24	25	217	108	109
Média-IDV-Q9-Total			217/49	4,4286		
Média-IDV-Q9-Masc			108/24	4,5000		
Média-IDV-Q9-Fem			109/25	4,3600		

Fonte: Coleta de dados (2015)

IDV – Q10

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	Masc	Fem	Total	Masc	Fem
Likert 1	0	0	0	0	0	0
Likert 2	0	0	0	0	0	0
Likert 3	1	1	0	3	3	0
Likert 4	15	7	8	60	28	32
Likert 5	33	16	17	165	80	85
Total	49	24	25	228	111	117
Média-IDV-Q10-Total			228/49	4,6531		
Média-IDV-Q10-Masc			111/24	4,6250		
Média-IDV-Q10-Fem			117/25	4,6800		

IDV – Q11

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	Masc	Fem	Total	Masc	Fem
Likert 1	0	0	0	0	0	0
Likert 2	6	4	2	12	8	4
Likert 3	5	3	2	15	9	6
Likert 4	13	5	8	52	20	32
Likert 5	25	12	13	125	60	65
Total	49	24	25	204	97	107
Média-IDV-Q11-Total			204/49	4,1633		
Média-IDV-Q11-Masc			97/24	4,0417		
Média-IDV-Q11-Fem			107/25	4,2800		

Fonte: Coleta de dados (2015)

IDV – Q12

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	Masc	Fem	Total	Masc	Fem
Likert 1	0	0	0	0	0	0
Likert 2	0	0	0	0	0	0
Likert 3	4	3	1	12	9	3
Likert 4	21	8	13	84	32	52
Likert 5	24	13	11	120	65	55
Total	49	24	25	216	106	110
Média-IDV-Q12-Total			216/49	4,4082		
Média-IDV-Q12-Masc			106/24	4,4167		
Média-IDV-Q12-Fem			110/25	4,4000		

APÊNDICE B: Tabelas – Cálculos das constantes (Continuação)

MAS – Q13

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	Masc	Fem	Total	Masc	Fem
Likert 1	0	0	0	0	0	0
Likert 2	1	1	0	2	2	0
Likert 3	0	0	0	0	0	0
Likert 4	24	10	14	96	40	56
Likert 5	24	13	11	120	65	55
Total	49	24	25	218	107	111
Média– MAS–Q13–Total			218/49	4,4490		
Média– MAS–Q13–Masc			107/24	4,4583		
Média– MAS–Q13–Fem			111/25	4,4400		

Fonte: Coleta de dados (2015)

MAS – Q14

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	Masc	Fem	Total	Masc	Fem
Likert 1	0	0	0	0	0	0
Likert 2	2	2	0	4	4	0
Likert 3	11	4	7	33	12	21
Likert 4	20	9	11	80	36	44
Likert 5	16	9	7	80	45	35
Total	49	24	25	197	97	100
Média– MAS–Q14–Total			197/49	4,0204		
Média– MAS–Q14–Masc			97/24	4,0417		
Média– MAS–Q14–Fem			100/25	4,0000		

MAS – Q15

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	Masc	Fem	Total	Masc	Fem
Likert 1	1	1	0	1	1	0
Likert 2	7	4	3	14	8	6
Likert 3	18	6	12	54	18	36
Likert 4	19	12	7	76	48	28
Likert 5	4	1	3	20	5	15
Total	49	24	25	165	80	85
Média– MAS–Q15–Total			165/49	3,3673		
Média– MAS–Q15–Masc			80/24	3,3333		
Média– MAS–Q15–Fem			85/25	3,4000		

Fonte: Coleta de dados (2015)

MAS – Q16

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	Masc	Fem	Total	Masc	Fem
Likert 1	1	1	0	1	1	0
Likert 2	21	9	12	42	18	24
Likert 3	15	7	8	45	21	24
Likert 4	10	6	4	40	24	16
Likert 5	2	1	1	10	5	5
Total	49	24	25	138	69	69
Média– MAS–Q16–Total			138/49	2,8163		
Média– MAS–Q16–Masc			69/24	2,8750		
Média– MAS–Q16–Fem			69/25	2,7600		

APÊNDICE B: Tabelas – Cálculos das constantes (Continuação)

LTI – Q17

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	Masc	Fem	Total	Masc	Fem
Likert 1	0	0	0	0	0	0
Likert 2	1	1	0	2	2	0
Likert 3	1	0	1	3	0	3
Likert 4	20	10	10	80	40	40
Likert 5	27	13	14	135	65	70
Total	49	24	25	220	107	113
Média– LTI–Q17–Total			220/49	4,4898		
Média– LTI–Q17–Masc			107/24	4,4583		
Média– LTI–Q17–Fem			113/25	4,5200		

Fonte: Coleta de dados (2015)

LTI – Q18

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	Masc	Fem	Total	Masc	Fem
Likert 1	0	0	0	0	0	0
Likert 2	0	0	0	0	0	0
Likert 3	2	1	1	6	3	3
Likert 4	23	8	15	92	32	60
Likert 5	24	15	9	120	75	45
Total	49	24	25	218	110	108
Média– LTI–Q18–Total			218/49	4,4490		
Média– LTI–Q18–Masc			110/24	4,5833		
Média– LTI–Q18–Fem			108/25	4,3200		

LTI – Q19

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	Masc	Fem	Total	Masc	Fem
Likert 1	0	0	0	0	0	0
Likert 2	0	0	0	0	0	0
Likert 3	0	0	0	0	0	0
Likert 4	20	9	11	80	36	44
Likert 5	29	15	14	145	75	70
Total	49	24	25	225	111	114
Média– LTI–Q19–Total			225/49	4,5918		
Média– LTI–Q19–Masc			111/24	4,6250		
Média– LTI–Q19–Fem			114/25	4,5600		

Fonte: Coleta de dados (2015)

LTI – Q20

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	Masc	Fem	Total	Masc	Fem
Likert 1	1	1	0	1	1	0
Likert 2	10	6	4	20	12	8
Likert 3	11	3	8	33	9	24
Likert 4	22	11	11	88	44	44
Likert 5	5	3	2	25	15	10
Total	49	24	25	167	81	86
Média– LTI–Q20–Total			167/49	3,4082		
Média– LTI–Q20–Masc			81/24	3,3750		
Média– LTI–Q20–Fem			86/25	3,4400		

APÊNDICE B: Tabelas – Cálculos das constantes (Continuação)

PDI – Q1

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	<=30 anos	>30 anos	Total	<=30 anos	>30 anos
Likert 1	0	0	0	0	0	0
Likert 2	1	0	1	2	0	2
Likert 3	1	1	0	3	3	0
Likert 4	24	12	12	96	48	48
Likert 5	23	14	9	115	70	45
Total	49	27	22	216	121	95
Média– PDI–Q1–Total			216/49	4,4082		
Média– PDI–Q1 <=30 anos			121/27	4,4815		
Média– PDI–Q1 >30 anos			95/22	4,3182		

Fonte: Coleta de dados (2015)

PDI – Q2

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	<=30 anos	>30 anos	Total	<=30 anos	>30 anos
Likert 1	1	1	0	1	1	0
Likert 2	9	6	3	18	12	6
Likert 3	3	2	1	9	6	3
Likert 4	23	12	11	92	48	44
Likert 5	13	6	7	65	30	35
Total	49	27	22	185	97	88
Média– PDI–Q1–Total			185/49	3,7755		
Média– PDI–Q1 <=30 anos			97/27	3,5926		
Média– PDI–Q1 >30 anos			88/22	4,0000		

PDI – Q3

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	<=30 anos	>30 anos	Total	<=30 anos	>30 anos
Likert 1	1	1	0	1	1	0
Likert 2	22	16	6	44	32	12
Likert 3	6	2	4	18	6	12
Likert 4	13	4	9	52	16	36
Likert 5	7	4	3	35	20	15
Total	49	27	22	150	75	75
Média– PDI–Q1–Total			150/49	3,0612		
Média– PDI–Q1 <=30 anos			75/27	2,7778		
Média– PDI–Q1 >30 anos			75/22	3,4091		

Fonte: Coleta de dados (2015)

PDI – Q4

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	<=30 anos	>30 anos	Total	<=30 anos	>30 anos
Likert 1	4	3	1	4	3	1
Likert 2	18	8	10	36	16	20
Likert 3	17	10	7	51	30	21
Likert 4	7	4	3	28	16	12
Likert 5	3	2	1	15	10	5
Total	49	27	22	134	75	59
Média– PDI–Q1–Total			134/49	2,7347		
Média– PDI–Q1 <=30 anos			75/27	2,7778		
Média– PDI–Q1 >30 anos			59/22	2,6818		

APÊNDICE B: Tabelas – Cálculos das constantes (Continuação)

UAI – Q5

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	<=30 anos	>30 anos	Total	<=30 anos	>30 anos
Likert 1	4	2	2	4	2	2
Likert 2	18	13	5	36	26	10
Likert 3	10	5	5	30	15	15
Likert 4	13	4	9	52	16	36
Likert 5	4	3	1	20	15	5
Total	49	27	22	142	74	68
Média– UAI–Q5–Total			142/49	2,8980		
Média– UAI–Q5 <=30 anos			74/27	2,7407		
Média– UAI–Q5 >30 anos			68/22	3,0909		

Fonte: Coleta de dados (2015)

UAI – Q6

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	<=30 anos	>30 anos	Total	<=30 anos	>30 anos
Likert 1	3	1	2	3	1	2
Likert 2	20	12	8	40	24	16
Likert 3	5	1	4	15	3	12
Likert 4	15	9	6	60	36	24
Likert 5	6	4	2	30	20	10
Total	49	27	22	148	84	64
Média– UAI–Q6–Total			148/49	3,0204		
Média– UAI–Q6 <=30 anos			84/27	3,1111		
Média– UAI–Q6 >30 anos			64/22	2,9091		

UAI – Q7

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	<=30 anos	>30 anos	Total	<=30 anos	>30 anos
Likert 1	2	1	1	2	1	1
Likert 2	16	8	8	32	16	16
Likert 3	8	6	2	24	18	6
Likert 4	18	10	8	72	40	32
Likert 5	5	2	3	25	10	15
Total	49	27	22	155	85	70
Média– UAI–Q7–Total			155/49	3,1633		
Média– UAI–Q7 <=30 anos			85/27	3,1481		
Média– UAI–Q7 >30 anos			70/22	3,1818		

Fonte: Coleta de dados (2015)

UAI – Q8

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	<=30 anos	>30 anos	Total	<=30 anos	>30 anos
Likert 1	4	1	3	4	1	3
Likert 2	15	7	8	30	14	16
Likert 3	9	7	2	27	21	6
Likert 4	15	9	6	60	36	24
Likert 5	6	3	3	30	15	15
Total	49	27	22	151	87	64
Média– UAI–Q8–Total			151/49	3,0816		
Média– UAI–Q8 <=30 anos			87/27	3,2222		
Média– UAI–Q8 >30 anos			64/22	2,9091		

APÊNDICE B: Tabelas – Cálculos das constantes (Continuação)

IDV – Q9

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	<=30 anos	>30 anos	Total	<=30 anos	>30 anos
Likert 1	0	0	0	0	0	0
Likert 2	1	1	0	2	2	0
Likert 3	2	1	1	6	3	3
Likert 4	21	14	7	84	56	28
Likert 5	25	11	14	125	55	70
Total	49	27	22	217	116	101
Média- IDV-Q9-Total			217/49	4,4286		
Média- IDV-Q9 <=30 anos			116/27	4,2963		
Média- IDV-Q9 >30 anos			101/22	4,5909		

Fonte: Coleta de dados (2015)

IDV – Q10

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	<=30 anos	>30 anos	Total	<=30 anos	>30 anos
Likert 1	0	0	0	0	0	0
Likert 2	0	0	0	0	0	0
Likert 3	1	0	1	3	0	3
Likert 4	15	8	7	60	32	28
Likert 5	33	19	14	165	95	70
Total	49	27	22	228	84	101
Média- IDV-Q10-Total			228/49	4,6531		
Média- IDV-Q10 <=30anos			84/27	4,7037		
Média- IDV-Q10 >30 anos			101/22	4,5909		

IDV – Q11

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	<=30 anos	>30 anos	Total	<=30 anos	>30 anos
Likert 1	0	0	0	0	0	0
Likert 2	6	3	3	12	6	6
Likert 3	5	3	2	15	9	6
Likert 4	13	5	8	52	20	32
Likert 5	25	16	9	125	80	45
Total	49	27	22	204	115	89
Média- IDV-Q11-Total			204/49	4,1633		
Média- IDV-Q11<=30anos			115/27	4,2593		
Média- IDV-Q11 >30 anos			89/22	4,0455		

Fonte: Coleta de dados (2015)

IDV – Q12

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	<=30 anos	>30 anos	Total	<=30 anos	>30 anos
Likert 1	0	0	0	0	0	0
Likert 2	0	0	0	0	0	0
Likert 3	4	2	2	12	6	6
Likert 4	21	13	8	84	52	32
Likert 5	24	12	12	120	60	60
Total	49	27	22	216	118	98
Média- IDV-Q12-Total			216/49	4,4082		
Média- IDV-Q12 <=30anos			118/27	4,3704		
Média- IDV-Q12 >30 anos			98/22	4,4545		

APÊNDICE B: Tabelas – Cálculos das constantes (Continuação)

MAS – Q13

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	<=30 anos	>30 anos	Total	<=30 anos	>30 anos
Likert 1	0	0	0	0	0	0
Likert 2	1	0	1	2	0	2
Likert 3	0	0	0	0	0	0
Likert 4	24	11	13	96	44	52
Likert 5	24	16	8	120	80	40
Total	49	27	22	218	124	94
Média– MAS–Q13–Total			218/49	4,4490		
Média–MAS–Q13<=30 anos			124/27	4,5926		
Média– MAS–Q13 >30 anos			94/22	4,2727		

Fonte: Coleta de dados (2015)

MAS – Q14

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	<=30 anos	>30 anos	Total	<=30 anos	>30 anos
Likert 1	0	0	0	0	0	0
Likert 2	2	0	2	4	0	4
Likert 3	11	5	6	33	15	18
Likert 4	20	10	10	80	40	40
Likert 5	16	12	4	80	60	20
Total	49	27	22	197	115	82
Média– MAS –Q14–Total			197/49	4,0204		
Média–MAS–Q14 <=30anos			115/27	4,2593		
Média– MAS–Q14 >30 anos			82/22	3,7273		

MAS – Q15

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	<=30 anos	>30 anos	Total	<=30 anos	>30 anos
Likert 1	1	1	0	1	1	0
Likert 2	7	5	2	14	10	4
Likert 3	18	10	8	54	30	24
Likert 4	19	10	9	76	40	36
Likert 5	4	1	3	20	5	15
Total	49	27	22	165	86	79
Média– MAS –Q15–Total			165/49	3,3673		
Média– MAS–Q15<=30anos			86/27	3,1852		
Média– MAS–Q15 >30 anos			79/22	3,5909		

Fonte: Coleta de dados (2015)

MAS – Q16

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	<=30 anos	>30 anos	Total	<=30 anos	>30 anos
Likert 1	1	0	1	1	0	1
Likert 2	21	10	11	42	20	22
Likert 3	15	10	5	45	30	15
Likert 4	10	5	5	40	20	20
Likert 5	2	2	0	10	10	0
Total	49	27	22	138	80	58
Média– MAS –Q16–Total			138/49	2,8163		
Média–MAS–Q16 <=30anos			80/27	2,9630		
Média– MAS–Q16 >30 anos			58/22	2,6364		

APÊNDICE B: Tabelas – Cálculos das constantes (Continuação)

LTI – Q17

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	<=30 anos	>30 anos	Total	<=30 anos	>30 anos
Likert 1	0	0	0	0	0	0
Likert 2	1	0	1	2	0	2
Likert 3	1	1	0	3	3	0
Likert 4	20	9	11	80	36	44
Likert 5	27	17	10	135	85	50
Total	49	27	22	220	124	96
Média- LTI-Q17-Total			220/49	4,4898		
Média- LTI-Q17<=30 anos			124/27	4,5926		
Média- LTI-Q17 >30 anos			96/22	4,3636		

Fonte: Coleta de dados (2015)

LTI – Q18

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	<=30 anos	>30 anos	Total	<=30 anos	>30 anos
Likert 1	0	0	0	0	0	0
Likert 2	0	0	0	0	0	0
Likert 3	2	1	1	6	3	3
Likert 4	23	12	11	92	48	44
Likert 5	24	14	10	120	70	50
Total	49	27	22	218	121	97
Média- LTI -Q18-Total			218/49	4,4490		
Média- LTI -Q18 <=30anos			121/27	4,4815		
Média- LTI -Q18 >30 anos			97/22	4,4091		

LTI – Q19

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	<=30 anos	>30 anos	Total	<=30 anos	>30 anos
Likert 1	0	0	0	0	0	0
Likert 2	0	0	0	0	0	0
Likert 3	0	0	0	0	0	0
Likert 4	20	8	12	80	32	48
Likert 5	29	19	10	145	95	50
Total	49	27	22	225	127	98
Média- LTI-Q19-Total			225/49	4,5918		
Média- LTI-Q19<=30anos			127/27	4,7037		
Média- LTI-Q19 >30 anos			98/22	4,4545		

Fonte: Coleta de dados (2015)

LTI – Q20

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	<=30 anos	>30 anos	Total	<=30 anos	>30 anos
Likert 1	1	1	0	1	1	0
Likert 2	10	4	6	20	8	12
Likert 3	11	6	5	33	18	15
Likert 4	22	13	9	88	52	36
Likert 5	5	3	2	25	15	10
Total	49	27	22	167	94	73
Média- LTI-Q20-Total			167/49	3,4082		
Média- LTI-Q20 <=30anos			94/27	3,4815		
Média- LTI-Q20 >30 anos			73/22	3,3182		

APÊNDICE B: Tabelas – Cálculos das constantes (Continuação)

PDI – Q1

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	Final Curso	Início/meio	Total	Início Curso	Meio/fim
Likert 1	0	0	0	0	0	0
Likert 2	1	0	1	2	0	2
Likert 3	1	1	0	3	3	0
Likert 4	24	14	10	96	56	40
Likert 5	23	15	8	115	75	40
Total	49	30	19	216	134	82
Média– PDI–Q1–Total			216/49	4,4082		
Média– PDI –Q1 Final			134/30	4,4667		
Média– PDI –Q1 Meio			82/19	4,3158		

Fonte: Coleta de dados (2015)

PDI – Q2

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	Final Curso	Início/meio	Total	Início Curso	Meio/fim
Likert 1	1	0	1	1	0	1
Likert 2	9	5	4	18	10	8
Likert 3	3	2	1	9	6	3
Likert 4	23	14	9	92	56	36
Likert 5	13	9	4	65	45	20
Total	49	30	19	185	117	68
Média– PDI –Q2 –Total			185/49	3,7755		
Média– PDI –Q2 Final			117/30	3,9000		
Média– PDI –Q2 Meio			68/19	3,5789		

PDI – Q3

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	Final Curso	Início/meio	Total	Início Curso	Meio/fim
Likert 1	1	1	0	1	1	0
Likert 2	22	15	7	44	30	14
Likert 3	6	1	5	18	3	15
Likert 4	13	8	5	52	32	20
Likert 5	7	5	2	35	25	10
Total	49	30	19	150	91	59
Média– PDI –Q3–Total			150/49	3,0612		
Média– PDI –Q3 Final			91/30	3,0333		
Média– PDI –Q3 Meio			59/19	3,1053		

Fonte: Coleta de dados (2015)

PDI – Q4

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	Final Curso	Início/meio	Total	Início Curso	Meio/fim
Likert 1	4	2	2	4	2	2
Likert 2	18	13	5	36	26	10
Likert 3	17	8	9	51	24	27
Likert 4	7	5	2	28	20	8
Likert 5	3	2	1	15	10	5
Total	49	30	19	134	82	52
Média– PDI –Q4–Total			134/49	2,7347		
Média– PDI –Q4 Final			82/30	2,7333		
Média– PDI –Q4 Meio			52/19	2,7368		

APÊNDICE B: Tabelas – Cálculos das constantes (Continuação)

UAI – Q5

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	Final Curso	Início/meio	Total	Início Curso	Meio/fim
Likert 1	4	1	3	4	1	3
Likert 2	18	13	5	36	26	10
Likert 3	10	4	6	30	12	18
Likert 4	13	8	5	52	32	20
Likert 5	4	4	0	20	20	0
Total	49	30	19	142	91	51
Média– UAI–Q5–Total			142/49	2,8980		
Média– UAI –Q5 Final			91/30	3,0333		
Média– UAI –Q5 Meio			51/19	2,6842		

Fonte: Coleta de dados (2015)

UAI – Q6

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	Final Curso	Início/meio	Total	Início Curso	Meio/fim
Likert 1	3	1	2	3	1	2
Likert 2	20	13	7	40	26	14
Likert 3	5	1	4	15	3	12
Likert 4	15	12	3	60	48	12
Likert 5	6	3	3	30	15	15
Total	49	30	19	148	93	55
Média– UAI –Q6 –Total			148/49	3,0204		
Média– UAI –Q6 Final			93/30	3,1000		
Média– UAI –Q6 Meio			55/19	2,8947		

UAI – Q7

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	Final Curso	Início/meio	Total	Início Curso	Meio/fim
Likert 1	2	1	1	2	1	1
Likert 2	16	13	3	32	26	6
Likert 3	8	3	5	24	9	15
Likert 4	18	10	8	72	40	32
Likert 5	5	3	2	25	15	10
Total	49	30	19	155	91	64
Média– UAI –Q7–Total			155/49	3,1633		
Média– UAI –Q7 Final			91/30	3,0333		
Média– UAI –Q7 Meio			64/19	3,3684		

Fonte: Coleta de dados (2015)

UAI – Q8

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	Final Curso	Início/meio	Total	Início Curso	Meio/fim
Likert 1	4	2	2	4	2	2
Likert 2	15	11	4	30	22	8
Likert 3	9	5	4	27	15	12
Likert 4	15	8	7	60	32	28
Likert 5	6	4	2	30	20	10
Total	49	30	19	151	91	60
Média– UAI –Q8–Total			151/49	3,0816		
Média– UAI –Q8 Final			91/30	3,0333		
Média– UAI –Q8 Meio			60/19	3,1579		

APÊNDICE B: Tabelas – Cálculos das constantes (Continuação)

IDV – Q9

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	Final Curso	Início/meio	Total	Início Curso	Meio/fim
Likert 1	0	0	0	0	0	0
Likert 2	1	0	1	2	0	2
Likert 3	2	2	0	6	6	0
Likert 4	21	14	7	84	56	28
Likert 5	25	14	11	125	70	55
Total	49	30	19	217	132	85
Média– IDV–Q9–Total			217/49	4,4286		
Média– IDV –Q9 Final			132/30	4,4000		
Média– IDV –Q9 Meio			85/19	4,4737		

Fonte: Coleta de dados (2015)

IDV – Q10

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	Final Curso	Início/meio	Total	Início Curso	Meio/fim
Likert 1	0	0	0	0	0	0
Likert 2	0	0	0	0	0	0
Likert 3	1	0	1	3	0	3
Likert 4	15	9	6	60	36	24
Likert 5	33	21	12	165	105	60
Total	49	30	19	228	141	87
Média– IDV –Q10 –Total			228/49	4,6531		
Média– IDV–Q10 Final			141/30	4,7000		
Média– IDV –Q10 Meio			87/19	4,5789		

IDV – Q11

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	Final Curso	Início/meio	Total	Início Curso	Meio/fim
Likert 1	0	0	0	0	0	0
Likert 2	6	4	2	12	8	4
Likert 3	5	2	3	15	6	9
Likert 4	13	9	4	52	36	16
Likert 5	25	15	10	125	75	50
Total	49	30	19	204	125	79
Média– IDV –Q11–Total			204/49	4,1633		
Média– IDV–Q11 Final			125/30	4,1667		
Média– IDV –Q11 Meio			79/19	4,1579		

Fonte: Coleta de dados (2015)

IDV – Q12

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	Final Curso	Início/meio	Total	Início Curso	Meio/fim
Likert 1	0	0	0	0	0	0
Likert 2	0	0	0	0	0	0
Likert 3	4	2	2	12	6	6
Likert 4	21	13	8	84	52	32
Likert 5	24	15	9	120	75	45
Total	49	30	19	216	133	83
Média– IDV –Q12–Total			216/49	4,4082		
Média– IDV–Q12 Final			133/30	4,4333		
Média– IDV –Q12 Meio			83/19	4,3684		

APÊNDICE B: Tabelas – Cálculos das constantes (Continuação)

MAS – Q13

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	Final Curso	Início/meio	Total	Início Curso	Meio/fim
Likert 1	0	0	0	0	0	0
Likert 2	1	0	1	2	0	2
Likert 3	0	0	0	0	0	0
Likert 4	24	15	9	96	60	36
Likert 5	24	15	9	120	75	45
Total	49	30	19	218	135	83
Média– MAS –Q13–Total			218/49	4,4490		
Média– MAS –Q13 Final			135/30	4,5000		
Média– MAS –Q13 Meio			83/19	4,3684		

Fonte: Coleta de dados (2015)

MAS – Q14

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	Final Curso	Início/meio	Total	Início Curso	Meio/fim
Likert 1	0	0	0	0	0	0
Likert 2	2	1	1	4	2	2
Likert 3	11	8	3	33	24	9
Likert 4	20	10	10	80	40	40
Likert 5	16	11	5	80	55	25
Total	49	30	19	197	121	76
Média– MAS –Q14 –Total			197/49	4,0204		
Média– MAS –Q14 Final			121/30	4,0333		
Média– MAS –Q14 Meio			76/19	4,0000		

MAS – Q15

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	Final Curso	Início/meio	Total	Início Curso	Meio/fim
Likert 1	1	0	1	1	0	1
Likert 2	7	5	2	14	10	4
Likert 3	18	8	10	54	24	30
Likert 4	19	14	5	76	56	20
Likert 5	4	3	1	20	15	5
Total	49	30	19	165	105	60
Média– MAS –Q15–Total			165/49	3,3673		
Média– MAS–Q15 Final			105/30	3,5000		
Média– MAS–Q15 Meio			60/19	3,1579		

Fonte: Coleta de dados (2015)

MAS – Q16

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	Final Curso	Início/meio	Total	Início Curso	Meio/fim
Likert 1	1	1	0	1	1	0
Likert 2	21	15	6	42	30	12
Likert 3	15	8	7	45	24	21
Likert 4	10	5	5	40	20	20
Likert 5	2	1	1	10	5	5
Total	49	30	19	138	80	58
Média– MAS –Q16–Total			138/49	2,8163		
Média –MAS–Q16 Final			80/30	2,6667		
Média– MAS–Q16 Meio			58/19	3,0526		

APÊNDICE B: Tabelas – Cálculos das constantes (Continuação)

LTI – Q17

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	Final Curso	Início/meio	Total	Início Curso	Meio/fim
Likert 1	0	0	0	0	0	0
Likert 2	1	0	1	2	0	2
Likert 3	1	1	0	3	3	0
Likert 4	20	13	7	80	52	28
Likert 5	27	16	11	135	80	55
Total	49	30	19	220	135	85
Média– LTI–Q17–Total			220/49	4,4898		
Média– LTI–Q17 Final			135/30	4,5000		
Média– LTI–Q17 Meio			85/19	4,4737		

Fonte: Coleta de dados (2015)

LTI – Q18

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	Final Curso	Início/meio	Total	Início Curso	Meio/fim
Likert 1	0	0	0	0	0	0
Likert 2	0	0	0	0	0	0
Likert 3	2	1	1	6	3	3
Likert 4	23	14	9	92	56	36
Likert 5	24	15	9	120	75	45
Total	49	30	19	220	134	84
Média– LTI –Q18–Total			220/49	4,4490		
Média– LTI –Q18 Final			134/30	4,4667		
Média– LTI –Q18 Meio			84/19	4,4211		

LTI – Q19

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	Final Curso	Início/meio	Total	Início Curso	Meio/fim
Likert 1	0	0	0	0	0	0
Likert 2	0	0	0	0	0	0
Likert 3	0	0	0	0	0	0
Likert 4	20	11	9	80	44	36
Likert 5	29	19	10	145	95	50
Total	49	30	19	225	139	86
Média– LTI–Q19–Total			225/49	4,5918		
Média– LTI–Q19 Final			139/30	4,6333		
Média– LTI–Q19 Meio			86/19	4,5263		

Fonte: Coleta de dados (2015)

LTI – Q20

Likert #	Nº Respondentes			Nº Resp. x Likert #		
	Total	Final Curso	Início/meio	Total	Início Curso	Meio/fim
Likert 1	1	0	1	1	0	1
Likert 2	10	6	4	20	12	8
Likert 3	11	6	5	33	18	15
Likert 4	22	13	9	88	52	36
Likert 5	5	5	0	25	25	0
Total	49	30	19	167	107	60
Média– LTI–Q20–Total			167/49	3,4082		
Média– LTI–Q20 Final			107/30	3,5667		
Média– LTI–Q20 Meio			60/19	3,1579		