

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

Lidiane Campos Britto

**MODELOS DE NEGÓCIO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
UM ESTUDO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
PRIVADAS NO BRASIL**

**São Caetano do Sul
2018**

LIDIANE CAMPOS BRITTO

**MODELOS DE NEGÓCIO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
UM ESTUDO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
PRIVADAS NO BRASIL**

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

Área de concentração: Gestão e Regionalidade

Orientador: Prof. Dr. Sergio Feliciano Crispim

**São Caetano do Sul
2018**

FICHA CATALOGRÁFICA

BRITTO, Lidiane Campos

Modelos de negócio em educação a distância: um estudo de instituições de educação superior privadas no Brasil / Lidiane Campos Britto. - São Caetano do Sul: USCS / Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2018.
241f. il.

Orientador: Prof. Dr. Sergio Feliciano Crispim
Tese (Doutorado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul,
Programa de Pós-Graduação em Administração, 2018.

1. Modelo de negócio 2. Educação a distância 3. Taxionomia I. Crispim, Sergio Feliciano II. USCS - Programa de Pós-Graduação em Administração. III. Modelos de negócio em educação a distância: um estudo de instituições de educação superior privadas no Brasil.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa

Prof.^a Dra. Maria do Carmo Romeiro

Gestora do Programa de Pós-graduação em Administração

Prof.^a Dra. Raquel da Silva Pereira

Tese defendida e aprovada em 07/03/2018 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Sergio Feliciano Crispim (orientador - USCS)

Prof. Dr. Silvio Augusto Minciotti (USCS)

Prof. Dr. Leandro Campi Prearo (USCS)

Prof. Dr. Geraldo Luciano Toledo (Programa de Pós-graduação - FEA - USP)

Prof. Dr. Carlos Fernando de Araújo Júnior (Programa de Mestrado e Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática - Universidade Cruzeiro do Sul)

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos são extensos. Não caberiam em apenas um página.

Há aqueles que me apoiaram sem sequer imaginar. Pessoas especiais que, de uma forma inusitada, passaram por minha vida deixando rastros de lucidez. A elas, espero um dia poder retribuir de alguma forma.

Aos que me apoiaram explicitamente, meu muito obrigada verdadeiro.

Alguns deles estão aqui, outros, comigo em minhas lembranças de gratidão.

Agradeço profundamente às IES que responderam ao questionário e aos cinco entrevistados da pesquisa.

Ao meu orientador, por acreditar e me apoiar do primeiro dia que nos vimos, na sala de admissão, até o último instante.

Aos meus professores e colegas da USCS.

À professora Isabel Cristina Klemm Contardi, por sua grandiosidade e compaixão.

À minha família, em especial a minha mãe e ao Renato, que me fazem sentir importante, cada um de sua forma.

Para Dilza, por me ensinar que o amor começa em mim.

Aos meus amigos que durante esses anos estiveram comigo mais do que eu estive com eles.

E ao meu pai, que não está mais aqui, mas estará comigo para sempre.

“Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível, depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar, ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender”.

Paulo Freire (1996, p. 12)

RESUMO

O cenário educacional brasileiro tem mudado de forma expressiva, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996 (LDB, 1996). A partir desse momento, crescem no país os movimentos de fusões, aquisições e injeção internacional de capital nas instituições de educação superior privadas. Com isso, formam-se grandes grupos educacionais, que, desde então, têm trazido para o setor, por meio de seus modelos de negócio, suas propostas de valor. Pesquisas relacionadas a modelos de negócio em educação a distância são recentes, sobretudo no Brasil. Observa-se uma lacuna teórica que justifica a pesquisa sobre esse assunto no meio acadêmico, dado que no âmbito empresarial e empírico ele já é bastante explorado. Dessa forma, esta pesquisa criou e analisou a taxionomia dos modelos de negócios de graduação na modalidade Educação a Distância das Instituições de Educação Superior privadas do Brasil. Para tanto, foi realizada uma pesquisa em duas fases: pesquisa exploratória com base em cinco entrevistas semiestruturadas e uma pesquisa de campo (levantamento), com uma amostra de 43 instituições de educação superior privadas que ofertam graduação na modalidade EaD. Para a análise da pesquisa, foi utilizada a análise de cluster. De forma geral, foram formados de dois a três grupos (agrupamentos) em cada um dos nove componentes do modelo de negócio, com base nas respostas do instrumento de pesquisa. A partir desse entendimento e da análise das características de cada grupo, foram criadas as suas classificações taxionômicas, objetivo central deste trabalho. Também foram identificados e analisados dois modelos de negócios distintos e mais recorrentes em educação a distância, com base no estudo das 43 IES pesquisadas.

Palavras-chave: Modelo de negócio. Educação a distância. Taxionomia.

ABSTRACT

In recent years the Brazilian educational scenario has changed significantly since the enactment of the National Education Guidelines and Bases Law of December 20, 1996 (LDB, 1996). As from that moment occurred an appeal to international capital investments, such as mergers and acquisition, in Brazilian private higher education institutions. Due that some large educational corporations have been formed through their business models and value propositions. In addition, the development researches related that e-learning business models are recent in Brazil and its noticed that there is a gap of theoretical literature about the theme which by itself justifies this research in the academic area, even because in the business matter, it has been fairly applied and explored. So that this research has created and analysed the taxonomy of undergraduate business models in the segment of Distance Education (e-learning) in Brazilian private higher education institutions. For that, this research took place in two phases: an exploratory research based on five semi-structured interviews, and a descriptive research based on the field studies considering a sample of 43 private higher education institutions on graduation on Distance Education (e-learning) model. Regarding to the data analysis clusters or agglomerates were made based on two to three groupings in each of the nine components of the business model considering to research instrument responses. To sum up from its results, understandings in and of course based on the characteristics of each group, taxonomic classifications were proposed fulfilling the central objective of this research work. Two distinct and recurrent business models in distance education were also identified and analyzed, based on the study of the 43 institutions surveyed.

Key words: Business model. Distance education (e-learning). Taxonomy.

RESUMEN

El escenario educativo brasileño ha cambiado de forma expresiva desde la publicación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, de 20 de diciembre de 1996 (LDB, 1996). Desde este tiempo, crecen en el país los movimientos de fusiones, adquisiciones e inserción internacional de capital en las instituciones de educación superior privadas. Con esto, se forman grandes grupos educativos, que desde entonces han traído al sector, por medio de sus modelos de negocio, sus propuestas de valor. Las investigaciones relacionadas con modelos de negocio en educación a distancia son recientes, especialmente en Brazil. Se observa un hueco teórico que justifica la investigación acerca del tema en el medio académico, dado que en el ámbito empresarial y empírico ya es bastante explotado. De esta forma, esta investigación creó y analizó la taxonomía de los modelos de negocios de graduación en la modalidad Educación a Distancia (EaD) de las Instituciones de Educación Superior privadas de Brazil. Para esto, se realizó una investigación en dos fases: investigación exploratoria apoyada en cinco entrevistas semiestructuradas y una investigación descriptiva hecha a partir de la investigación de campo con una muestra de 43 instituciones de educación superior privadas que ofrecen graduación en la modalidad EaD. Para análisis de la investigación, se utilizó el análisis de cluster. En general, se formaron de dos a tres grupos (agrupaciones) en cada uno de los nueve componentes del modelo de negocio, con base en las respuestas del instrumento de investigación. A partir del entendimiento y del análisis de las características de cada grupo, se crearon sus clasificaciones taxonómicas, objetivo central del trabajo. También se identificaron y analizaron dos modelos de negocios distintos y más recurrentes en educación a distancia, con base en el estudio de las 43 instituciones encuestadas.

Palabras clave: Modelo de negocio. Educación a distancia. Taxonomía.

LISTA DE FIGURAS

	Página
Figura 1 - Evolução do conceito de modelo de negócio	36
Figura 2 - Evolução da Abordagem sobre Modelo de Negócios Relacionando a e-Business de 2001 a 2014	37
Figura 3 - Principais componentes do Modelo de Negócio e seus relacionamentos	44
Figura 4 - Elementos de um modelo de negócio	46
Figura 5 - Determinantes do desempenho de um negócio	48
Figura 6 - Nove componentes básicos de um modelo de negócios (Canvas)	55
Figura 7 - Escala de inovação tridimensional para modelo de negócios	103

LISTA DE QUADROS

	Página
Quadro 1 - Componentes de um modelo de negócio	51
Quadro 2 - Funções de um modelo de negócios	53
Quadro 3 - Componentes de um Modelo de Negócios, em quatro categorias	54
Quadro 4 - Os nove componentes para a construção de um modelo de negócio	56
Quadro 5 - Resumo por ordem cronológica das principais definições de modelo de negócio versus autores utilizados nesta pesquisa	57
Quadro 6 - Distinção entre modelo de negócio e perspectivas de estratégia competitiva	65
Quadro 7 - Orientações do Banco Mundial em relação às políticas educacionais	71
Quadro 8 - Leis, Decretos, Portarias e Pareceres que são referência para a EaD no Brasil (até 2016)	74
Quadro 9 - Principais dificuldades apontadas pelas IES por ordem cronológica	86
Quadro 10 - Dimensões para o entendimento da prestação de serviço em EaD	97
Quadro 11 - Definição e exemplos de inovação incremental e radical nos componentes de um modelo de negócio	102
Quadro 12 - Resumo das áreas e componentes de um modelo de negócio genérico	108
Quadro 13 – Síntese dos componentes e elementos de um modelo de negócio em EaD	126
Quadro 14 - Temas dominantes de trabalhos empíricos sobre modelo de negócio de 1996 a 2010	132
Quadro 15 - Dez artigos mais citados sobre Modelo de Negócio (<i>Business Model</i>) de 1945 a 2014	133
Quadro 16 - Resumo das diferenças entre Tipologias e Taxionomias	138
Quadro 17 - Entrevistado 1	148
Quadro 18 - Entrevistada 2	149
Quadro 19 - Entrevistada 3	149
Quadro 20 - Entrevistada 4	149
Quadro 21 - Entrevistada 5	149

LISTA DE TABELAS

	Página
Tabela 1 - Números da graduação presencial e a distância no Brasil	78
Tabela 2 - Possibilidade de criação de polos pelas IES	79
Tabela 3 - Maiores grupos educacionais privados do Brasil (2016)	82
Tabela 4 - Gênero na EaD versus Educação Presencial em 2016	90
Tabela 5 - Faixa etária na EaD versus Educação Presencial em 2016	91
Tabela 6 – Tipo de AVA, em percentual, nas IES privadas com e sem fins lucrativos	119
Tabela 7 - Tipos de AVA em cursos totalmente a distância, semipresenciais e presenciais	120
Tabela 8 – Tipos de conteúdo usados nas IES com e sem fins lucrativos	121
Tabela 9 – Tipos de conteúdo usados nas IES por modalidade de curso	121
Tabela 10 – Número de dissertações e teses nas bases da Capes	129
Tabela 11 – Número de publicações acadêmicas nas bases	130
Tabela 12 - Busca feita por assunto no Portal Capes/MEC (CAFe)	130
Tabela 13 - Busca feita por assunto no Google Acadêmico	131
Tabela 14 – Amostra das IES por região	151
Tabela 15 – Comparação entre o universo das IES estudadas e a amostra dos profissionais que responderam à pesquisa por região	152
Tabela 16 – Formação dos agrupamentos por componente	155
Tabela 17 – Grupos do componente Segmentação de Clientes	156
Tabela 18 – Número total de alunos da IES x total de alunos em EaD	158
Tabela 19 – Grupos do componente Proposta de Valor	159
Tabela 20 – Grupos do componente Canais	163
Tabela 21 – Grupos do componente Relacionamento com Clientes	165
Tabela 22 – Grupos do componente Atividades-Chave	167
Tabela 23 – Grupos do componente Recursos Principais	170
Tabela 24 – Grupos do componente Parcerias Principais	174
Tabela 25 – Grupos do componente Estrutura de Custo	176
Tabela 26 – Grupos do componente Fontes de Receita	178
Tabela 27 – Síntese da Classificação Taxionômica dos Grupos	179
Tabela 28 – 43 modelos de negócios das IES pesquisadas	183

Tabela 29 – Modelo de Negócio das IES 40, 41, 42 e 43	185
Tabela 30 – Modelo de Negócio das IES 4 e 21	186
Tabela 31 – Modelos de Negócio das IES 8, 12, 18 e 29	187
Tabela 32 – Modelos de Negócio das IES 22, 24, 27 e 28	188
Tabela 33 – Modelos de Negócio das IES 5, 6, 20 e 30	189
Tabela 34 – Modelos de Negócio das IES 26, 35, 37 e 38	190

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO	31
1. PROBLEMA DE PESQUISA	33
2. OBJETIVO GERAL	33
2.1 Objetivos específicos	33
3. JUSTIFICATIVA DA PESQUISA	34
4. REFERENCIAL TEÓRICO	35
4.1. Modelo de Negócios (<i>Business Model</i>)	35
4.1.1. A evolução dos estudos sobre modelos de negócios e a sua ligação com a tecnologia	35
4.1.2. Definições e componentes de um modelo de negócio	42
4.1.3 Oportunidades e Barreiras em Modelo de Negócio	61
4.1.4. Estratégia versus Modelo de Negócios	63
4.2. O Entendimento do Conceito de Educação a Distância (EaD)	67
4.2.1. Principais diretrizes da Educação a Distância (EaD) no Brasil	70
4.2.2. A Expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil	75
4.2.3. Fusões, aquisições e capital estrangeiro na educação brasileira	80
4.2.4. Dificuldades encontradas na Expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil	84
4.2.5. O aluno de Educação a Distância no Brasil	88
4.2.6. A EaD em alguns países do mundo	91
4.3. Modelos de Negócios em Educação a Distância (EaD)	94
4.3.1. A educação a distância como uma inovação disruptiva	99
4.3.2. Componentes de um modelo de Negócios em EaD	107
4.3.2.1. Proposta de Valor	109
4.3.2.2. Segmento de Clientes	111
4.3.2.3. Canais	112
4.3.2.4. Relacionamento com os Clientes	114
4.3.2.5. Atividades-Chave	116

4.3.2.6. Recursos Principais	118
4.3.2.7. Parcerias Principais	123
4.3.2.8. Estrutura de Custo	124
4.3.2.9. Fontes de Receita	125
5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	128
5.1. Busca de Referências	128
5.2. Metodologia a partir do objetivo	134
5.3. Metodologia a partir dos procedimentos técnicos	135
5.4. Instrumentos de Pesquisa	139
5.4.1. Entrevistas semiestruturadas – 1ª fase	139
5.4.2. Pesquisa descritiva – 2ª fase	139
5.4.2.1 Instrumento quantitativo de coleta de dados (questionário estruturado)	140
5.4.2.1.1. Componente Segmentação de Clientes	142
5.4.2.1.2. Componente Proposta de Valor	143
5.4.2.1.3. Componente Canais	144
5.4.2.1.4. Componente Relacionamento com Clientes	144
5.4.2.1.5. Componente Recursos Principais	145
5.4.2.1.6. Componente Atividades-Chave	146
5.4.2.1.7. Componente Parcerias Principais	146
5.4.2.1.8. Componente Estrutura de Custo	147
5.4.2.1.9. Fontes de Receita	147
5.5. Universo e Amostra	148
5.5.1. Entrevistas semiestruturadas	148
5.5.2. Levantamento (<i>survey</i>)	149
6. ANÁLISE DOS RESULTADOS	152
6.1. Análise descritiva do perfil dos respondentes - Bloco 1 do Questionário	152
6.2. Taxionomia dos componentes do modelo de negócio por meio da Análise de Cluster - Bloco 2	153
6.2.1. Agrupamentos formados em Segmentação de Clientes	156
6.2.2. Agrupamentos formados em Proposta de Valor	158

6.2.3. Agrupamentos formados em Canais	162
6.2.4. Agrupamentos formados em Relacionamento com Clientes	165
6.2.5. Agrupamentos formados em Atividades-Chave	166
6.2.6. Agrupamentos formados em Recursos Principais	170
6.2.7. Agrupamentos formados em Parcerias Principais	173
6.2.8. Agrupamentos formados em Estrutura de Custo	176
6.2.9. Agrupamentos formados em Fontes de Receita	178
6.3. Identificação dos modelos de negócios mais recorrentes	182
6.3.1. Modelos de Negócio a partir dos agrupamentos formados	184
6.4. Dificuldades da pesquisa e contribuições para pesquisas futuras	191
CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
REFERÊNCIAS	197
APÊNDICE	209
APÊNDICE A - Questionário Sobre Modelos de Negócio em Educação a Distância	210
APÊNDICE B – 9 Dendogramas (Análise de Cluster)	223
ANEXO	232
ANEXO A - 117 IES privadas brasileiras cadastradas para ofertar graduação EAD divididas por categoria administrativa e região	233

INTRODUÇÃO

O cenário educacional brasileiro tem mudado de forma expressiva desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996 (LDB, 1996). Por meio desse documento, o ensino no país passa a ser livre para a iniciativa privada. Dessa forma, as Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras puderam ampliar seu foco de atuação.

A LDB de 1996 também concede o direito às instituições privadas de ofertarem a educação a distância (EaD), desde que sejam previamente credenciadas pelo Ministério da Educação (MEC). A partir desse momento, crescem no país os movimentos de fusões, aquisições e injeção internacional de capital nessas instituições. Com isso, formam-se grandes grupos educacionais que, desde então, têm trazido para o setor, por meio de seus modelos de negócio, suas propostas de valor.

Modelo de negócio é um tema muito explorado em pesquisas da área de gestão, haja vista o número de publicações e buscas em periódicos nacionais e internacionais, mas é também recente, remetendo à década de 1990 (DEMIL, LECOCQ, 2010; ZOTT, AMIT, MASSA, 2011). Conforme Osterwalder e Pigneur (2011, p.15) “um modelo de negócio pode ser melhor descrito por meio de nove componentes básicos, que mostram a lógica de como uma organização pretende gerar valor”.

Por sua vez, as pesquisas relacionadas a modelos de negócio em educação a distância são ainda mais recentes, sobretudo no Brasil. Muito embora, a EaD seja pontuada de discussões profundas em livros e periódicos publicados em todo o mundo, o debate versa acerca dos conceitos, das características, das funcionalidades da EaD, dos modelos pedagógicos e das questões estratégicas, dadas pela legislação e pelas políticas públicas. Mas, a literatura ainda requer aprofundamento, quando o assunto é modelo de negócio em educação a distância. Embora haja vários estudos e publicações que abordam o tema, de forma geral, tratam de aspectos financeiros e da sustentabilidade das instituições que ofertam a modalidade. Segundo De Langen (2013), é fundamental um olhar estratégico para todos componentes do modelo de negócios, e não apenas para os aspectos financeiros, sobretudo quando se trata de analisar a EaD sob a ótica da gestão.

Dado esse contexto, esta pesquisa visa criar e analisar a taxionomia dos modelos de negócios de graduação na modalidade Educação a Distância das Instituições de Educação Superior privadas do Brasil. Para tanto, foi realizado, inicialmente, um levantamento bibliográfico a fim de construir o referencial teórico dividido em três etapas: modelo de negócio, educação a distância, modelo de negócio em educação a distância. Também foi desenvolvida uma pesquisa exploratória com base em cinco entrevistas semiestruturadas para enriquecer o referencial teórico e embasar a criação e finalização do questionário utilizado na pesquisa de campo. De posse de todas essas informações, foram pontuados os elementos específicos da EaD pertencentes a cada um dos nove componentes de um modelo de negócio.

Por fim, realizou-se um levantamento (*survey*), de agosto a novembro de 2017, com 43 IES privadas que ofertam graduação a distância no país. Como técnica de pesquisa, optou-se pela utilização da Análise de Cluster, também conhecida como Análise de Agrupamentos, Análise de Segmentação ou Análise de Taxionomia (PREARO, 2008).

De forma geral, foram formados de dois a três grupos (agrupamentos) em cada um dos nove componentes do modelo de negócio, com base nas respostas do instrumento de pesquisa. As IES que pertencem a um mesmo grupo têm características homogêneas entre si. No entanto, os grupos de um mesmo componente possuem características heterogêneas entre si, ou seja, são diferentes em sua natureza. A partir desse entendimento e da análise das características de cada grupo, foram criadas as suas classificações taxionômicas, objetivo central deste trabalho.

1. PROBLEMA DE PESQUISA

A partir dos estudos realizados para esta pesquisa, objetivou-se identificar e analisar os principais modelos de negócios das instituições brasileiras privadas de educação superior que ofertam graduação na modalidade a distância (EaD), criando dessa forma um padrão taxionômico para o setor. A partir desse entendimento, estimou-se ser possível ajudar na elucidação de questões relacionadas ao tema, não apenas no que diz respeito à educação e à gestão, mas também em relação às questões de melhor aproveitamento de recursos criados, utilizados e necessários à EaD no país. Recursos esses que podem ser de diversas ordens, tais como humanos, financeiros e físicos. Nesse sentido, foi proposta a seguinte questão para esta pesquisa:

Quais são os modelos de negócio de graduação na modalidade de Educação a Distância mais recorrentes no Brasil?

2. OBJETIVO GERAL

Visando responder ao problema de pesquisa, propõe-se o seguinte objetivo geral:

- Criar e analisar a taxionomia dos modelos de negócios de graduação na modalidade Educação a Distância das Instituições de Educação Superior privadas do Brasil.

2.1 Objetivos Específicos

- Identificar os elementos pertencentes aos componentes dos modelos de negócios em Educação a Distância por meio de levantamento bibliográfico e pesquisa exploratória.

- Criar a taxionomia de modelos de negócios das Instituições de Educação Superior brasileiras que ofertam graduação na modalidade EaD.

- Comparar de forma analítica os elementos e componentes pertencentes aos modelos de negócios identificados na pesquisa descritiva.

3. JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

A democratização da educação por meio de iniciativas ligadas às tecnologias de informação e comunicação (TIC) deve ser estudada com critério por diversas áreas do conhecimento, inclusive as áreas de gestão. Por isso, este trabalho assume a intenção de ser entre várias pesquisas que já aconteceram e ainda estão por vir neste campo de estudo tão importante para a sociedade e o desenvolvimento do país.

Criar e analisar uma taxionomia dos modelos de negócio das IES que ofertam graduação EaD no Brasil por meio de um estudo quantitativo ligado à gestão é uma iniciativa que pode enriquecer e fomentar os estudos na área, abrindo possibilidades para outros pesquisadores.

Os desafios científicos que dizem respeito a este estudo estão, sobretudo, no âmbito intelectual. Modelo de negócio é um assunto relativamente recente no estudo da administração (ZOTT, AMIT, MASSA, 2011) e seu conceito ainda não é consenso entre os pesquisadores da área. Dessa forma, a proposta de criar e analisar uma taxionomia para os modelos de negócio em educação a distância para as Instituições de Educação Superior (IES) privadas brasileiras representa um desafio duplo. Por um lado, demanda um esforço, não apenas de mapeamento e entendimento das dimensões e variáveis que envolvem um modelo de negócios na área da educação superior. Por outro, requer o levantamento dos principais modelos de negócio das IES privadas no Brasil que oferecem, efetivamente, a educação a distância como metodologia de ensino e aprendizagem.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico desta pesquisa está dividido em três partes principais. A primeira, esclarece o conceito de modelo de negócios e suas abordagens. A segunda parte levanta o conceito de educação a distância (EaD), discute o cenário no Brasil e em alguns países do mundo, e faz um breve panorama do perfil do aluno da modalidade. Finalmente, a terceira discrimina os componentes genéricos de um modelo de negócios na educação a distância e os contextualiza no setor.

4.1. Modelo de Negócio (*Business Model*)

A seguir, o texto descreve a evolução dos estudos sobre o tema segundo autores da área, a definição de modelo de negócio, seus componentes, oportunidades e barreiras em um modelo de negócio e por fim, a ligação entre modelo de negócio e estratégia.

4.1.1. A evolução dos estudos sobre modelos de negócios e a sua ligação com a tecnologia

Apesar da evolução da literatura, relacionada a gestão sobre modelos de negócios (*business model*), mais especificamente na literatura acadêmica de estratégia, os estudiosos não chegaram ainda a um consenso sobre o assunto. Mas é sabido que o termo e as definições de modelo de negócio passaram a ser utilizadas mais largamente em meados da década de 1990 (DEMIL, LECOCQ, 2010; ZOTT, AMIT, MASSA, 2011).

Conforme Rocha (2015), a falta de clareza e consenso na definição de um termo tão usado na literatura sobre negócios, demonstra que dificuldades podem ocorrer no avanço das pesquisas sobre o tema. Portanto, estudos que ajudem a elucidar a questão trazem valiosa contribuição à ciência.

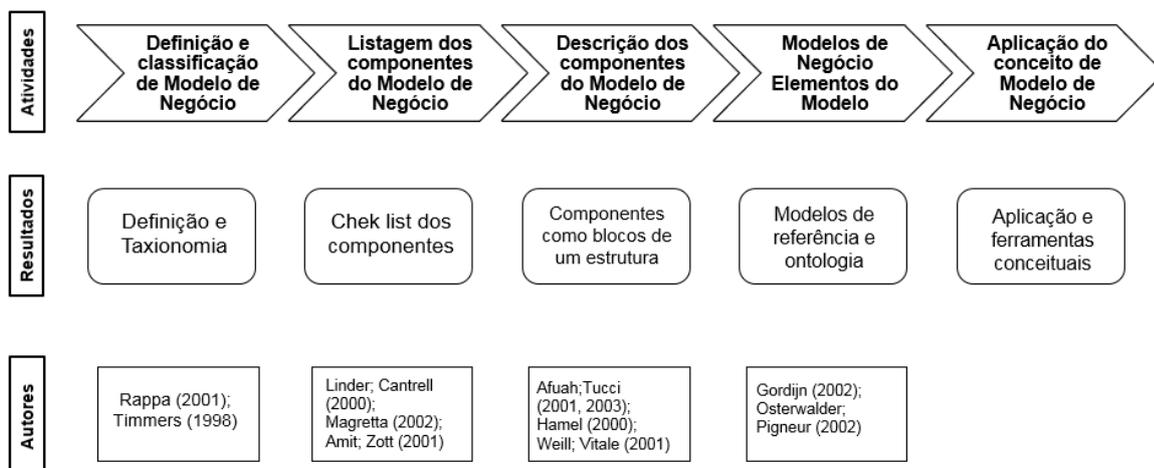
Casadesus-Masanell e Ricart (2007) afirmam que embora a expressão modelo de negócios já fosse usada como jargão comercial há algum tempo, ainda não existia uma definição amplamente aceita e única do que realmente significaria. Para os autores, as origens do termo estão relacionadas às reflexões de Peter Drucker (1954) sobre gestão, mas o tema só ganhou projeção efetivamente entre os

acadêmicos há alguns anos. Ainda para Casadesus-Masanell e Ricart (2007), as organizações já tinham e usavam seus modelos de negócios antes do que chamam de "recente onda de interesse" sobre o tema, mas o assunto não recebeu a devida importância porque, de forma geral, os modelos utilizados eram semelhantes. Ou seja, não proporcionavam novidades que trouxessem reflexões para o setor.

Matta (2014) identifica o que, possivelmente é, o artigo mais antigo a respeito do tema modelo de negócios na área da administração: *On the construction of multi-stage, multi-person business game* (escrito em 1957). De acordo com os autores do artigo (BELLMAN *et al*, 1957), a pesquisa discute uma série de questões relacionadas com o que chamam de "interessante e significativo problema de construção de jogos de negócios" em que se retratam diversos aspectos de interação econômica e industrial. Para isso, combinam uma discussão geral sobre o tema com um estudo detalhado de um jogo "*multi-stage*", *multi-person*" com o qual os autores tiveram experiência um ano antes da publicação do artigo.

De acordo com Osterwalder, Pigneur e Tucci (2005), a literatura ainda discute modelos de negócio superficialmente e sem compreensão de suas raízes, do seu papel, e de seu potencial. Ainda assim, para os autores, ao longo dos anos, a pesquisa sobre modelos de negócio amadureceu e uma certa progressão pode ser observada, como demonstrado na Figura 1 a seguir:

Figura 1 - Evolução do conceito de modelo de negócio

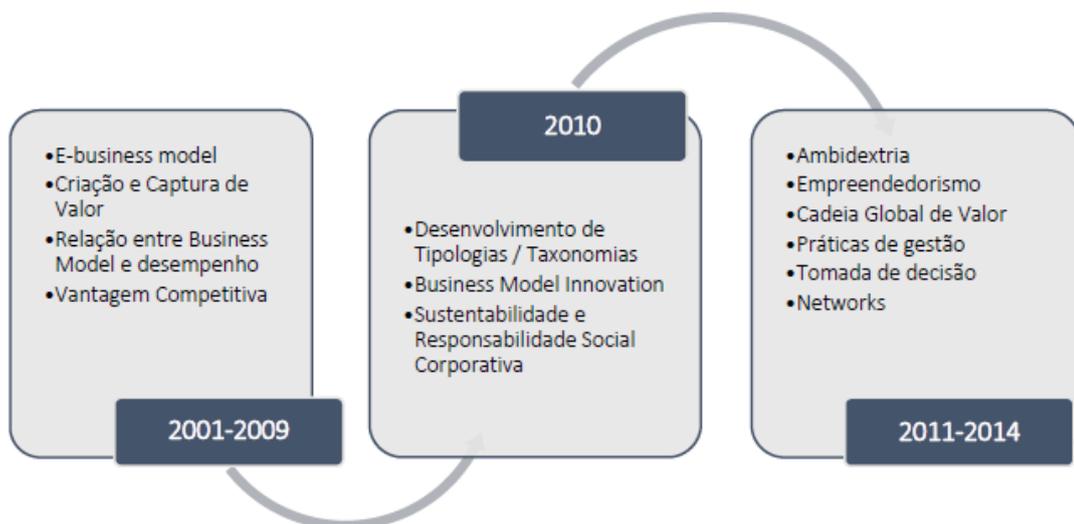


Fonte: Osterwalder, Pigneur e Tucci (2005, p. 11)

Osterwalder, Pigneur e Tucci (2005) demonstram que as pesquisas sobre o tema foram progredindo com o passar do tempo, muito embora os autores não utilizem uma linha temporal explícita para isso. Observa-se também que inicialmente os trabalhos eram mais teóricos e descritivos, mas a evolução descrita na figura aponta para trabalhos recentes de caráter mais prático e analítico.

De acordo com Calixto e Fleury (2015), foram publicadas duas edições do *International Journal Range Planning* sobre modelos de negócios: uma em 2010 e outra em 2013, além de uma edição especial do *Journal Strategic Organization*, datada de 2013. Para as autoras, essas edições fomentaram as discussões sobre o assunto, e contribuem para pesquisas a partir de então. Ainda para Calixto e Fleury (2015), grande parte dos estudos sobre *business model* é teórico, sobretudo, apresentando a evolução do tema e seu construto. Os que tem caráter empírico, são de forma geral, estudos de caso único ou múltiplos. A Figura 2, a seguir, aponta a evolução da abordagem sobre o tema *business model*, relacionando-o a *e-business*, de acordo com as autoras.

Figura 2 - Evolução da Abordagem sobre Modelo de Negócios Relacionando a e-Business de 2001 a 2014



Fonte: Calixto e Fleury (2015, p. 21)

Embora o recorte temporal do artigo citado seja de 1945 a 2014, a figura apresenta a evolução do conceito a partir de 2001, período em que o tema já está em franca discussão em periódicos internacionais. É possível observar na figura 2 que, só a partir de 2010, a evolução sobre o assunto, relacionada ao

desenvolvimento de tipologias/taxionomias, objetivo desta pesquisa, começa a ser proeminente.

Embora a utilização do conceito de *business model* coincida com a proliferação da internet no mundo dos negócios e, acentue-se com o desenvolvimento do mercado de ações da NASDAQ para empresas de tecnologia, esse termo não está restritamente relacionado com a internet (SIQUEIRA; CRISPIM, 2008), ainda que as oportunidades oferecidas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) ofereçam aos gestores possibilidades de integração de negócios e perspectivas de melhoria de desempenho.

Para Zott, Amit e Massa (2011), as três principais áreas de interesse no estudo de modelo de negócios são: e-business e a utilização da tecnologia da informação nas organizações; questões estratégicas, tais como a criação de valor, vantagem competitiva, e desempenho organizacional, por fim, inovação e gestão tecnológica.

Timmers (1998), em um estudo sobre modelo de negócio e comércio eletrônico, ainda no final do século XX, categorizou onze tipos de modelos de negócios na área, dividindo-os em duas dimensões: grau de inovação e funcionalidade do modelo (e sua integração). Para o autor, um modelo de negócio em si não fornece entendimento de como contribuirá para realizar os objetivos de uma organização. Para tanto, será preciso conhecer a estratégia de marketing dessa empresa a fim de identificar a sua viabilidade comercial, respondendo a perguntas sobre como a vantagem competitiva está sendo construída, qual o posicionamento da organização, como funciona o seu *mix* de marketing e finalmente, qual a estratégia de mercado e produtos seguida. Além disso, Timmers (1988) ressalta que é preciso uma abordagem sistemática para a identificação de arquiteturas de um modelo de negócio, tomando por base a construção e reconstrução da cadeia de valor da organização, identificando seus elementos e sua integração.

Para Casadesus-Masanell e Ricart (2007), os avanços nas tecnologias da informação e da comunicação (TIC) impulsionaram o interesse recente no *design* do modelo de negócios e na sua inovação. Mas, para os autores, nem todas as inovações em modelos de negócios são conduzidas pelas TIC. Outras forças, como a globalização e a desregulamentação dos mercados podem também resultar em novos modelos de negócios e, possivelmente fomentam o interesse nessa área de estudo.

Zott e Amit (2008) afirmam que o progresso tecnológico trouxe uma série de oportunidades para a criação de arranjos organizacionais entre empresas e seus *stakeholders*. Afirmam ainda que o conceito de modelo de negócios tem sido usualmente discutido nos domínios da gestão de tecnologia e inovação. Dessa forma, existem duas maneiras pontuais para caracterizar a questão. A primeira afirma que organizações podem comercializar ideias, conceitos e tecnologias inovadoras por meio do seu modelo de negócio. A segunda, que a criação de um modelo próprio de negócio representa uma inovação, à medida que complementa questões tradicionais de processo e produto, envolvendo novas formas de cooperação e colaboração. Ou seja, novos modelos de negócio não apenas trazem consequências para as inovações tecnológicas, mas podem, efetivamente, ser moldada por elas, sem apresentar, contudo, garantias de sucesso empresarial.

Segundo Chesbrough (2007), isso acontece porque a tecnologia, nesse caso, não tem valor por si mesma. Zott e Amit (2008) complementam, afirmando que é preciso mais que tecnologia para que um modelo de negócios efetivamente funcione, já que um modelo de negócio não é somente uma proposta de valor, ou um modelo de receita, ou apenas uma rede de relações; um modelo de negócios se caracteriza por ser e ter todos esses elementos em consonância.

Para Chesbrough (2010), uma tecnologia medíocre utilizada em um excelente modelo de negócio tende a ser mais valiosa que uma nova tecnologia usada em um medíocre modelo de negócio. Ainda para o autor, a tecnologia, ainda que inovadora, por si só não é a solução. O valor econômico de uma tecnologia, permanece latente até que seja comercializado de alguma forma por meio de um modelo de negócio eficaz. Uma mesma tecnologia comercializada de duas formas diferentes poderá ocasionar dois retornos diferentes.

Baden-Fuller e Morgan (2010) apontam que um dos papéis dos modelos de negócios é fornecer uma descrição genérica de como uma empresa se organiza para criar e distribuir valor de forma lucrativa. Ainda de acordo Baden-Fuller e Morgan (2010), quando o assunto modelo de negócios surge em discussões sobre mercado, geralmente estão ligados aos nomes das empresas, cada um usado para personificar uma determinada forma de comportamento, por exemplo: o "modelo de negócio McDonalds". Para os autores, há também quem prefira nomear o modelo pela breve descrição do negócio: "o modelo de franquia" ou o "modelo de linha

aérea de baixo custo". Essa nomeação e rotulagem invoca duas ideias diferentes de modelos que têm padrões comuns: modelos de escala e modelo por função. Os modelos de escala oferecem representações ou descrições curtas de empresas reais, enquanto os modelos por função oferecem casos ideais para serem estudados. Para os autores, modelos genéricos de comportamento formam um conjunto de modelos de negócios reconhecidos de imediato e permitem aos estudiosos classificar empresas individuais a partir de um grupo com características similares. Portanto, essa função classificatória genérica do conceito de modelo de negócios depende das descrições abreviadas, desses modelos de escala.

Bonaccorsi, Giannangeli e Rossi (2006), em uma pesquisa sobre modelos de negócios na indústria de *softwares* de código aberto (SO), relatam que, quando uma empresa migra de um *software* proprietário para um sistema operacional aberto, não há muitas mudanças fundamentais no plano técnico, mas certamente há muito o que compreender em relação a como lidar com os clientes e com a comunidade de programadores. Essas questões, naturalmente, podem impactar na adoção de um modelo de negócio diferente para a organização. Afirmam também que pode ser difícil classificar as empresas do setor em uma taxionomia rígida com base em suas escolhas. Para os autores, a maioria das empresas segue um modelo de negócio híbrido, ao contrário de um modelo de SO puro, misturando produtos, tipos de licenças e fontes de receita. Esse é um resultado interessante do ponto de vista estratégico, especialmente por suas implicações quanto à gestão de diversos tipos de direitos de propriedade intelectual. Por isso, definições mais sofisticadas do modelo de negócio devem levar em consideração o perfil completo da oferta e a importância relativa do SO versus *software* proprietário.

Já Davies, Brady e Hobday (2007), em seus estudos sobre sistemas integrados, identificam que a literatura aponta dois tipos diferentes de organizações: a empresa vendedora de sistemas verticalmente integrados, ou seja, aquela que produz todos os componentes do produto e serviço em um sistema; e a empresa integradora de sistemas que coordena a associação de componentes fornecidos por empresas externas. Para os autores, embora a oferta de soluções integradas esteja se tornando mais generalizada, não é um modelo de negócios novo. Um padrão mais complexo de formas organizacionais está emergindo, combinando elementos de vendas de sistemas e integração de sistemas. Assim, percebe-se, mais uma vez,

que um modelo de negócios pode ser híbrido, à medida que o mercado aponte para esse caminho.

Mahadevan (2000), em um estudo sobre *business model versus* negócios baseados na internet, afirma que modelo de negócio é uma mistura única de três fluxos fundamentais para o negócio: o fluxo de valor para os parceiros comerciais e os compradores, o fluxo de receita e o fluxo logístico. Uma das questões que permeia o trabalho do autor é a ideia de que, para cada tipo de negócio com características distintas, existem fatores preponderantes que podem fazer um modelo de negócio ser mais funcional ou não. Segundo o autor, aspectos peculiares a um determinado tipo de negócio geralmente orientam a organização. No caso de negócios baseados na internet, Mahadevan (2000) elenca fatores preponderantes como: papel assumido na estrutura do mercado, atributos físicos dos bens negociados e envolvimento pessoal no processo de compra e venda. Ao se tratar de modelos de negócio em educação a distância com características peculiares bem definidas, a configuração de um modelo de negócio pode tender a apresentar características particulares. No item 4.3, essas características serão abordadas com mais detalhes.

Para Osterwalder, Pigneur e Tucci (2005), existem três tipos de autores que abordam o tema modelo de negócios: no primeiro tipo estão os autores que descrevem modelo de negócio como um conceito abrangente ou um modelo genérico, no qual todas as empresas, de certo modo, podem fazer parte. O segundo tipo de autor descreve um modelo de negócios a partir das classificações das empresas, seguindo a lógica existente em conjuntos de empresas com características comuns. Dessa maneira, cada conjunto teria assim, um tipo de modelo de negócios. Finalmente, no terceiro tipo, os autores apresentam aspectos do modelo de negócios de empresas reais (existentes). Osterwalder, Pigneur e Tucci (2005) são categóricos em afirmar que não existe uma concepção melhor que a outra, visto que elas não são excludentes. Mas os níveis de modelos de negócio, apontados pelos três tipos de autores, podem fazer mais sentido quando estão hierarquicamente ligados uns aos outros por meio de uma abordagem global. Dessa forma, os autores descrevem esses três níveis a partir dessa abordagem global.

Primeiro Nível: classificado como Conceito Abrangente de Modelo de Negócio. É composto por definições do conceito de um modelo de negócio, que lhes pertence e os metamodelos que eles conceituam. Nesse nível, é possível definir os

elementos que se encontram em um modelo de negócio de forma geral. Assim, o modelo de negócio é visto como um conceito abstrato que permite descrever o que uma empresa faz para ganhar a vida (OSTERWALDER; PIGNEUR; TUCCI, 2005).

Segundo nível: conhecido como Taxionomias. É composto por vários tipos de metamodelos de modelos de negócios que são genéricos, mas que possuem características em comum. Para os autores, o termo faz referências a uma categorização mais simples, enquanto tipos de metamodelos fazem referências a diferentes modelos. Os autores são categóricos em afirmar que as taxionomias não se aplicam a empresas de forma geral, mas a grupos de empresas específicos ou segmentos (OSTERWALDER; PIGNEUR; TUCCI, 2005).

Terceiro Nível: chamado de Nível Exemplo. São exemplos de modelos de negócios concretos, existentes no que chamam de mundo real. Nesse nível, os autores conceituam, representam e descrevem modelos de negócios de organizações reais (OSTERWALDER; PIGNEUR; TUCCI, 2005).

4.1.2 Definições e componentes de um modelo de negócio

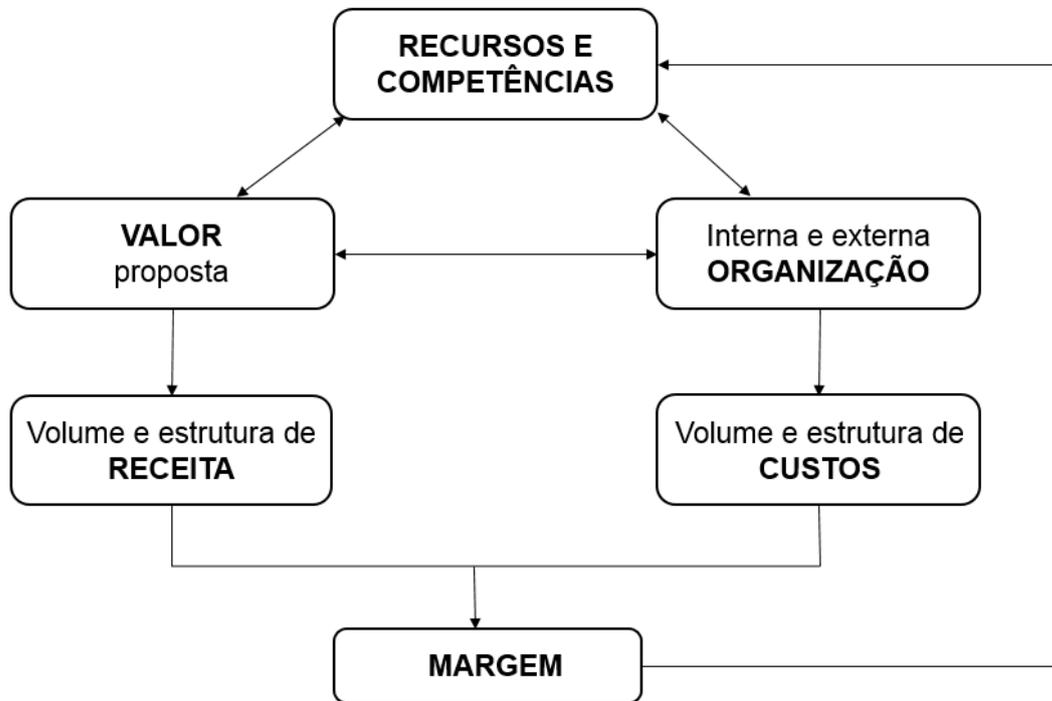
Demil e Lecocq (2010) descrevem um modelo de negócio como a articulação entre diferentes áreas da atividade de uma empresa projetada para produzir uma proposição que pode gerar valor para os consumidores e, portanto, para a organização. Para os autores existem dois usos diferentes do termo. O primeiro refere-se a uma abordagem estática, no qual a palavra mais importante é modelo, por isso, a abordagem é essencialmente sobre a coerência entre os seus componentes principais. O segundo refere-se a uma abordagem mais transformacional, usando o conceito como uma ferramenta para abordar mudanças e inovações na organização, ou no próprio modelo.

Ainda para Demil e Lecocq (2010), estudar a mudança em um modelo de negócio de uma forma refinada exige, em um primeiro momento, que sejam identificados os seus componentes principais, para que só depois sejam analisados os complexos processos de mudança e evolução organizacional. Assim, para os autores, um modelo de negócio pode ser descrito por três componentes principais: seus recursos e competências, sua estrutura organizacional e suas proposições para entrega de valor. Os recursos podem vir de mercados externos ou ser desenvolvidos

internamente, enquanto as competências se referem às habilidades desenvolvidas pelas pessoas individual e coletivamente, para melhorar, recombina ou alterar os serviços relacionados aos recursos. A estrutura organizacional, por sua vez, engloba as atividades da organização e as relações que estabelece com outras organizações para combinar e explorar seus recursos. Esse componente inclui a cadeia de valor da organização que está relacionada aos *stakeholders* externos, como fornecedores, clientes, concorrentes e reguladores. Finalmente, o terceiro componente refere-se à proposição de valor que uma empresa entrega aos clientes, na forma de seus produtos e serviços. Esses três componentes principais (recursos e competências, estrutura organizacional, propostas de valor) englobarão vários elementos diferentes (vários tipos de recursos, parcerias com diferentes empresas dentro da rede de valor e vários tipos de produtos oferecidos aos clientes) (DEMIL; LECOCQ, 2010).

De acordo com Demil e Lecocq (2010), a Figura 3, a seguir, constitui uma abordagem dinâmica do modelo de negócio, entendendo-se que os gestores da organização devem sempre considerar conjuntamente as questões relacionadas aos recursos, à estrutura organizacional e ao valor oferecido. Demil e Lecocq (2010) consideram o modelo de negócio de uma determinada organização um retrato, um instantâneo, que revela as interações em curso entre esses componentes principais em um dado momento. Mas, indo além de um retrato, os autores propõem que se deve pensar nessa figura como uma imagem em movimento - para que possam existir as interações abertas entre seus componentes principais (e entre os elementos dentro de cada componente. Nessa estrutura, a dinâmica contínua do modelo de negócio vem das interações entre e dentro dos seus componentes principais. As interações entre componentes seguirão opções para desenvolver uma nova proposta de valor, para criar novas combinações de recursos ou para fazer mudanças no sistema organizacional e os impactos que tais adaptações terão sobre os outros componentes e seus elementos subsidiários (DEMIL; LECOCQ, 2010).

Figura 3 - Principais componentes do Modelo de Negócio e seus relacionamentos



Fonte: Adaptado de Demil e Lecocq (2010, p. 234) baseado em Lecocq, Demil e Warnier, (2006).

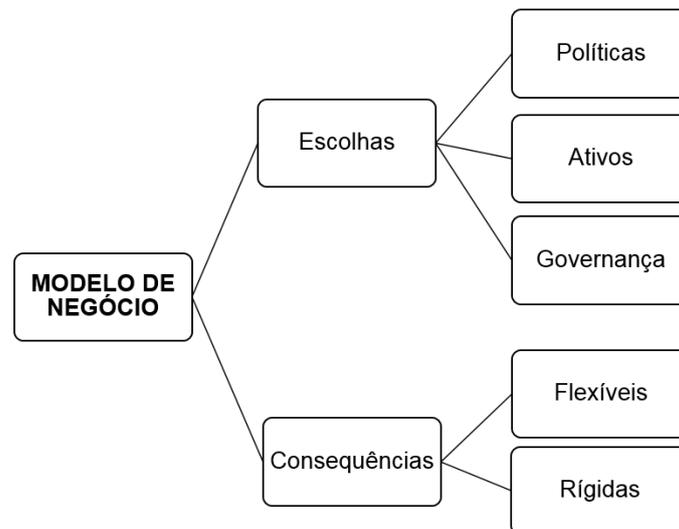
Conforme Doz e Kosonen (2010) muitas empresas falham, não por fazer algo errado, mas porque continuam fazendo o que costumavam fazer por muito tempo e terminam sendo vítimas da rigidez do seu próprio modelo de negócio. Por isso, em decorrência de descontinuidades e interrupções, convergência e intensa concorrência global, as empresas precisam transformar seus modelos de negócio com mais agilidade, com mais frequência e de forma mais abrangente do que no passado. Ainda para os autores, modelos de negócios podem ser definidos de forma objetiva ou subjetiva. De forma objetiva, são conjuntos de relações operacionais estruturadas e interdependentes entre uma empresa e seus clientes, fornecedores, parceiros, outros *stakeholders*, e entre suas unidades e departamentos internos (funções, pessoal, unidades operacionais etc.). Para a gestão da empresa, os modelos de negócios também funcionam como uma representação subjetiva desses mecanismos, delineando como ele acredita que a empresa se relaciona com seu ambiente. Assim, os modelos de negócio representam estruturas cognitivas que

fornece uma teoria de como estabelecer limites para a empresa, de como criar valor e como organizar sua estrutura interna e governança (DOZ; KOSONEN, 2010).

Harima e Vemurri (2016) descrevem um modelo de negócio pela forma como o valor é criado dentro de uma organização, concentrando-se em vários componentes das atividades das empresas e suas inter-relações. Um modelo de negócio, por isso, tornou-se uma unidade de análise frequentemente usada para pesquisadores, garantindo a necessidade de entender uma visão geral holística da criação do valor total em uma organização.

Casadesus-Masanell e Ricart (2007) definem modelo de negócio como uma escolha de políticas e ativos da empresa, a estrutura de governança dessas políticas e ativos e, suas consequências, flexíveis ou rígidas (Figura 4). A partir de estudos de autores proeminentes na área e citados nesta pesquisa como Amit e Zott (2001); Magretta (2002); Shafer, Smith e Linder (2005) - concluíram que um componente importante dos modelos de negócios são as escolhas específicas feitas pela administração de uma empresa sobre como deve operar. Para os autores, as escolhas dos gestores sobre questões relativas às práticas de compensação, contratos, localização de instalações, gestão de empregados, extensão de integração vertical ou iniciativas de vendas e marketing são exemplos claros dessas escolhas específicas. Ressaltam ainda que todas as escolhas de uma organização devem estar conectadas à criação de valor e à captura de valor, ou aos objetivos que a empresa busque. Ou seja, para os autores, um modelo de negócio consiste em definir escolhas e o conjunto de consequências decorrentes dessas escolhas.

Figura 4 - Elementos de um modelo de negócio



Fonte: Adaptado de Casadesus-Masanell e Ricart (2007, p. 3)

Casadesus-Masanell e Ricart (2007) fazem ainda uma analogia para ilustrar o entendimento do que é um modelo de negócio, comparando uma empresa a uma máquina. Nessa analogia, um modelo de negócio refere-se à forma como a máquina é montada, em que as "escolhas" são efetivamente como a máquina é montada. Portanto, como os diferentes elementos funcionam juntos são as consequências dessas escolhas. Uma máquina pode ser construída em um número quase infinito de formas, com diferentes níveis de funcionamento, mecanismos específicos, qualidade dos componentes, e assim por diante. Além disso, diferentes configurações de máquinas têm diferentes consequências diretas, e isso afeta o nível geral de eficiência (velocidade, eficiência de entrada, ruído, qualidade de saída etc.).

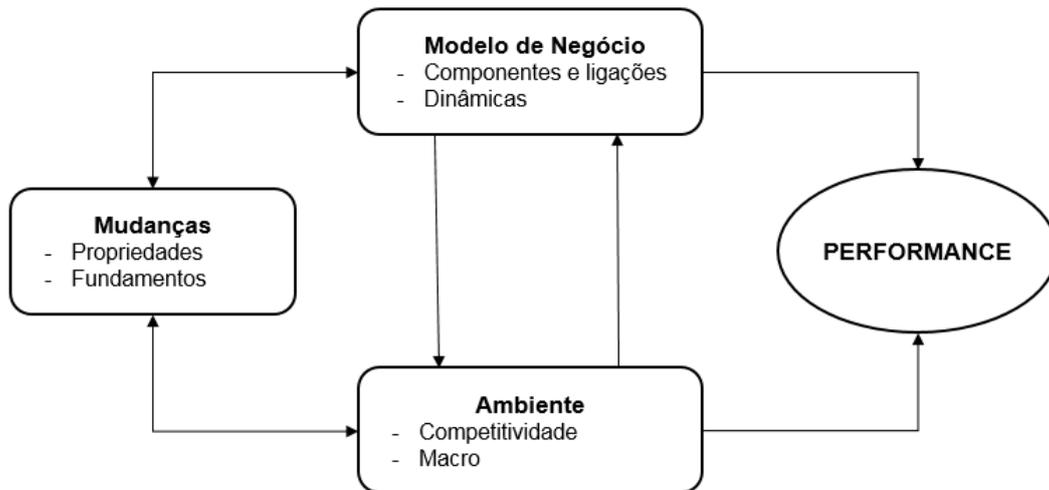
Ainda, para melhor entendimento do assunto, Casadesus-Masanell e Ricart (2007) distinguem diferentes tipos de escolhas e consequências. Segundo os autores, existem três tipos de escolhas: políticas, ativos e governança. Consequências, por outro lado, são classificadas como flexíveis ou rígidas. As escolhas políticas são os cursos de ação adotados pela empresa em relação a todos os aspectos de sua operação. Recursos físicos referem-se aos aspectos tangíveis, como instalações de fabricação, por exemplo. E governança está relacionada à

estrutura de acordos contratuais que conferem direitos de decisão em relação a políticas ou ativos. Casadesus-Masanell e Ricart (2007), entretanto, ressaltam que, na maioria das empresas, há um grande número de escolhas e consequências. Uma análise e avaliação do modelo de negócio de uma organização que leva em consideração todas as escolhas e todas as consequências é impraticável.

Timmers (1998) define, por sua vez, modelo de negócio como uma arquitetura para os fluxos de produtos, serviços e informações, incluindo uma descrição dos vários atores comerciais e seus papéis; descrição dos benefícios potenciais para os vários atores comerciais e uma descrição das fontes de receitas da organização.

Para Afuah e Tucci (2001), existem três principais determinantes do desempenho do negócio: modelos de negócio, ambiente em que as empresas operam e a mudança desse ambiente (Figura 5). Pela ordem descrita, o primeiro determinante do desempenho de uma empresa é seu modelo de negócio. Um modelo de negócio é o método pelo qual uma empresa constrói e usa seus recursos para oferecer a seus clientes melhor valor do que seus concorrentes e lucrar fazendo isso. Ele detalha como uma empresa ganha dinheiro imediatamente e como planeja fazê-lo no longo prazo. O modelo de negócio, então, é o que permite que uma empresa tenha uma vantagem competitiva sustentável para atuar melhor do que seus rivais a longo prazo. Um modelo de negócio pode ser conceituado como um sistema formado por componentes, vínculos entre os componentes e a dinâmica entre eles (AFUAH; TUCCI, 2001).

Figura 5 - Determinantes do desempenho de um negócio



Fonte: Adaptado de Afuah e Tucci (2001, p. 4)

Em relação aos seus componentes, ligações e dinâmica, Afuah e Tucci (2001) afirmam que um modelo de negócios está relacionado ao valor que uma organização oferece a seus clientes. Por consequência, o segmento de clientes para quem essa mesma empresa oferece esse valor, o escopo de produtos/serviços, as fontes de receita, os preços e conseqüentemente, as atividades que desempenha ao oferecer esse valor, as habilidades a que essas atividades estão relacionadas, o que a empresa deve fazer para sustentar suas vantagens e como essa organização pode implementar todos esses elementos do seu modelo de negócio. Assim, um modelo de negócio é um sistema, e o bom funcionamento de um sistema não depende apenas da função do tipo de seus componentes, mas também da função das relações entre os componentes. Os autores pontuam ainda que uma empresa tem de mudar, antes que os seus concorrentes mudem. Por isso, um modelo de negócios precisa ser dinâmico, à medida que o mercado também o é. Caso isso não ocorra de forma propositiva, pode ser através de uma forma reativa.

Afuah e Tocchi (2001) pontuam ainda que as empresas não executam seus modelos de negócio em meio ao nada. Ao contrário, estão em um ambiente competitivo que também é dinâmico. Por isso, é preciso estar atento a todo tipo de movimentação: dos parceiros, que podem se tornar concorrentes ou ameaças, dos clientes que podem ser poderosos e forçar uma política de preço, dos próprios competidores do setor e de seus entrantes potenciais. Essa afirmação, por sua vez,

parece estar conectada à conhecida teoria “das cinco forças de Porter” (1989, 2005, 2009), que relaciona, o estudo do modelo de negócios ao estudo da estratégia, como será discutido posteriormente. Além disso, os autores ressaltam a importância da análise ambiental, como mudanças ambientais, socioculturais, tecnológicas e sobretudo as políticas governamentais. Por fim, para Afuah e Tucci (2001), o último determinante do desempenho da empresa é a mudança em si. Seu papel é mais indireto do que direto. A mudança impacta os modelos de negócios ou se reflete no ambiente deles, traduzido como maior ou menor rentabilidade. A mudança pode vir de concorrentes, fornecedores, clientes, dados demográficos, do macro-ambiente ou da própria empresa.

Por sua vez, Wikström *et al* (2010, p. 835), identificaram, em um estudo de caso múltiplo de seis organizações, um conjunto de elementos que existem na formação de um modelo de negócio. Esses elementos foram divididos em cinco categorias gerais: valor e flexibilidade; organização; inovação e crescimento; competências e ativos, e relacionamentos e colaboração. Essas categorias se concentram em diferentes aspectos do modelo de negócio - seu objetivo geral, sua organização, seu potencial futuro, requisitos e interação com parceiros externos. Ainda para Wikström *et al* (2010), certos tipos de modelos de negócios se concentram em inovação e novidade, enquanto os modelos de negócios com ofertas bem estruturadas e menor grau de complexidade se concentram na eficiência (produtividade, velocidade e confiabilidade).

Winter e Szulanski (2001), em um estudo sobre estratégia de replicação, abordam a importância do conhecimento do modelo de negócio da organização que será replicada. Afirmam ainda que os replicadores podem criar valor ao descobrir e refinar um modelo de negócios, escolhendo os componentes necessários para replicar esse modelo. De acordo com os autores, a estratégia de replicação, também conhecida como "Abordagem do McDonalds", implica a criação e operação de um grande número de pontos de venda similares que fornecem um produto ou realizam um serviço. Por isso, uma visão equilibrada da estratégia de replicação deve reconhecer os esforços para descobrir e desenvolver o melhor modelo de negócios, a avaliação contínua que precede a replicação em larga escala e os contínuos desafios da transferência de conhecimento (WINTER; SZULANSKI, 2001, p 732).

Zott e Amit (2003; 2007) apontam duas dimensões do design do modelo de negócios: "centrados na eficiência" e "centrados na novidade". Para os autores, o design do modelo de negócio centrado na eficiência tem o objetivo de diminuir os custos de transação para todos os participantes. Já o design do modelo de negócios centrado na novidade se refere a novas formas de realizar intercâmbios econômicos entre os participantes. Zott e Amit (2003) pontuam, ainda, que o design de um modelo de negócios pode ter diferentes desempenho sob variações das condições ambientais, que de certa forma, corrobora com a abordagem estratégica do modelo de organização industrial (I/O) cuja premissa é "o ambiente externo exerce pressão e impõe restrições que determinam as estratégias" (HITT; IRELAND; HOSKISSON, 2013, p. 12). Nesse sentido, os autores afirmam que as tentativas de projetar modelos de negócios com eficiência e novidade podem ser contraproducentes.

Rausch (2012, p. 156) propõe que os aspectos que integram o ambiente de análise de um modelo de negócio são: "os elementos influenciadores/externos (sustentabilidade, economia, tecnologia, aspectos políticos, regulatórios e legais e aspectos socioculturais) e os elementos componentes internos (análise integrada, análise interna, estratégia, valor e inovação".

Uma das questões mais proeminentes levantadas pelos pesquisadores de modelo de negócios (OSTERWALDER; PIGNEUR, 2002; SHAFER; SMITH e LINDER, 2005; ZOTT, AMIT, 2008, 2011) é a possibilidade de criar e capturar valor por meio de componentes que mostram a lógica de como uma organização pode se tornar mais competitiva.

Calixto e Fleury (2015, p. 26), ao analisarem os componentes de um modelo de negócio, constaram que *business model* não trata apenas de uma proposta de criação ou captação de valor, ou uma proposta da integração da *network* (das atividades da rede) de uma organização, mas da conexão de todos esses quesitos envolvidos. Dessa forma, os elementos centrais no design de um modelo de negócio seriam a estratégia da organização, seu posicionamento e sua cultura organizacional, como demonstram esses componentes no quadro a seguir.

Quadro 1 - Componentes de um modelo de negócio

CRIAÇÃO DE VALOR	CAPTAÇÃO DE VALOR	NETWORK	ESTRATÉGIA EMPRESARIAL
<ul style="list-style-type: none"> • Recursos • Capacidades • Atividades • Processos • Rotinas • Ativos • Tecnologia • Inovação 	<ul style="list-style-type: none"> • Receita • Lucro • Custos 	<ul style="list-style-type: none"> • Clientes • Fornecedores • Cadeia de suprimentos • Shareholders • Distribuição 	<ul style="list-style-type: none"> • Produtos/serviços • Governança/estrutura • Alinhamento dos funcionários • Gestão • Liderança • Cultura

Fonte: Calixto e Fleury (2015, p. 26)

Shafer, Smith e Linder (2005) afirmam que a criação e captura de valor refletem duas funções fundamentais que todas as organizações devem executar para se manterem viáveis ao longo de um período de tempo prolongado. Empresas de sucesso criam valor substancial fazendo coisas de uma maneira diferente da concorrência. Por isso, o desenho do modelo de negócio é uma decisão importante para um empresário que cria uma nova empresa, e uma difícil e fundamental tarefa para os gestores de organizações já implementadas que precisam, de alguma forma, repensar o seu modelo antigo e olhar para o futuro (ZOTT; AMIT, 2009).

Para Osterwalder e Pigneur (2002), um modelo de negócio é o conjunto do valor que uma empresa oferece a um ou vários segmentos de clientes, da arquitetura da empresa e sua rede de parceiros para a criação, comercialização e distribuição desse valor e relação de capital, para gerar rentabilidade e fluxos de receitas sustentáveis. Em um outro artigo, Osterwalder, Pigneur e Tucci (2005) pontuam que um modelo de negócios é a tradução de questões estratégicas, tais como posicionamento estratégico e objetivos estratégicos em um modelo conceitual que evidencia quais são e como são as funções de um determinado negócio.

Teece (2010) afirma de forma categórica que, ao ser estabelecida, uma organização tem, explícita ou implicitamente, um modelo de negócio particular que descreve o design (ou arquitetura) dos mecanismos de criação, entrega e captura de valor que utiliza. Portanto, a essência de um modelo de negócio é, então, definir a forma pela qual uma empresa oferece valor aos seus clientes, convencendo-os a pagar por esse valor e convertendo esses pagamentos em lucros.

Para Zott e Amit (2003), um dos principais desafios que os empreendedores enfrentam na busca pela criação de valor é a identificação e o desenvolvimento de oportunidades comerciais vantajosas. Dessa forma, os gestores se esforçam para capturar essas oportunidades em um ambiente incerto e gerar lucros. Para isso, precisam delinear as maneiras de negociar e se relacionar com fornecedores, clientes e parceiros, ou seja, projetar seus modelos de negócios.

Chesbrough (2012) endossa que um modelo de negócios fundamentalmente desempenha duas funções essenciais: cria valor e captura uma parcela desse valor. O autor se aprofunda na questão quando explica que um modelo de negócios cria valor quando define um conjunto extenso de atividades, que vai desde a matéria-prima, ou seja, no começo do processo, até que o produto/serviço chegue finalmente às mãos do consumidor final. Afirma ainda que durante as etapas dessas atividades, o valor vai sendo agregado ao resultado final. Chesbrough (2012) acrescenta que, ao capturar uma parcela desse valor, o modelo de negócios estabelece um ativo, um recurso ou uma posição única diretamente relacionada ao conjunto de atividades, trazendo à organização uma clara vantagem competitiva. Dessa forma, a entrega de valor e a captura de valor estão intrinsecamente relacionadas.

Uma questão importante a se ressaltar e já mencionada por outros autores é o conceito criação de valor em um modelo de negócios. Para Chesbrough e Rosenbloom (2002), valor é um conceito econômico que não deve ser mensurado essencialmente em atributos de desempenho físico, mas sim o que um comprador vai pagar para um bem ou serviço.

Churchill (2010), por sua vez, afirma que quanto maior o envolvimento com o bem/serviço a ser adquirido, tanto maior é a relação custo-benefício que se deve imprimir em uma compra. Por isso, o “valor” de um produto está diretamente relacionado à satisfação. Assim, ao criar valor para um bem/serviço por meio de um modelo de negócios, a organização está entregando, de certa maneira, satisfação, relacionada ao custo/benefício do que foi adquirido. Nesse sentido, Chesbrough e Rosenbloom (2002) complementam, afirmando que a criação de valor, embora fundamental, não é condição suficiente para uma empresa lucrar. Muitas empresas criam valor para seus bens/serviços, mas não conseguem manter seus clientes por muito tempo. Por isso, a importância da captura de valor, a partir da identificação de como criar valor é essencial para a manutenção de uma empresa sustentável. Os autores acrescentam que a rede de valor criada em torno de um negócio tende a

influenciar o papel que os fornecedores, clientes e parceiros têm na captura do valor de um negócio, modificando assim, tanto a oferta, quanto a demanda de bens/serviços em um determinado mercado.

Ainda fazendo referência sobre conceitos, Morris, Schindehutte e Allen (2005) definem modelo de negócio como uma representação de um conjunto inter-relacionado de variáveis de decisão nas áreas de estratégia, *design* e economia que têm a função de criar vantagem competitiva sustentável. De acordo com os autores, o interesse no conceito de modelos de negócios é relativamente recente, por isso, ainda não há um consenso em relação aos principais componentes de um modelo. Estabeleceram assim, um painel com as “perspectivas sobre os componentes do modelo de negócios”, levando em consideração autores proeminentes na área. Verificaram que há diversos componentes citados, entre eles os mais recorrentes são: a criação de valor, o modelo econômico, a relação com o cliente/relacionamento, rede de parceiros, infraestrutura interna/atividades relacionadas e mercado-alvo. Endossam ainda que um modelo de negócio é a soma de todas as suas partes (ou elementos), que deve captar a essência do foco do negócio.

Chesbrough (2007) complementa com a afirmação de que toda empresa tem um modelo de negócios, mesmo que ela não tenha conhecimento disso, já as decisões acerca de cada um dos componentes fazem parte de um modelo em suas operações. Podem não ser as decisões mais acertadas e adequadas, mas elas existem. Chesbrough (2007) elenca ainda, no Quadro 2, as principais funções de um modelo de negócios.

Quadro 2 – Funções de um modelo de negócios

- | |
|--|
| <p>1ª. Articulação da proposta de valor.</p> <p>2ª. Identificação de um segmento de mercado.</p> <p>3ª. Definição da estrutura da cadeia de valor necessária ao negócio</p> <p>4ª. Especificação dos mecanismos de geração de receita para a empresa, além da estimativa da estrutura de custos.</p> <p>5ª. Descrição da posição da organização a partir da definição de sua rede (interligando fornecedores e clientes), além da identificação da concorrência</p> <p>6ª. Formulação da estratégia competitiva.</p> |
|--|

Fonte: Adaptado de Chesbrough (2007).

De acordo com Shafer, Smith e Linder (2005), um modelo de negócio pode ser usado para ajudar a analisar e comunicar as escolhas estratégicas de uma organização. Os autores identificaram quatro grandes categorias e seus itens principais no desenho de um modelo de negócios: escolhas estratégicas, criação de valor, rede de valor e captura de valor (Quadro 3).

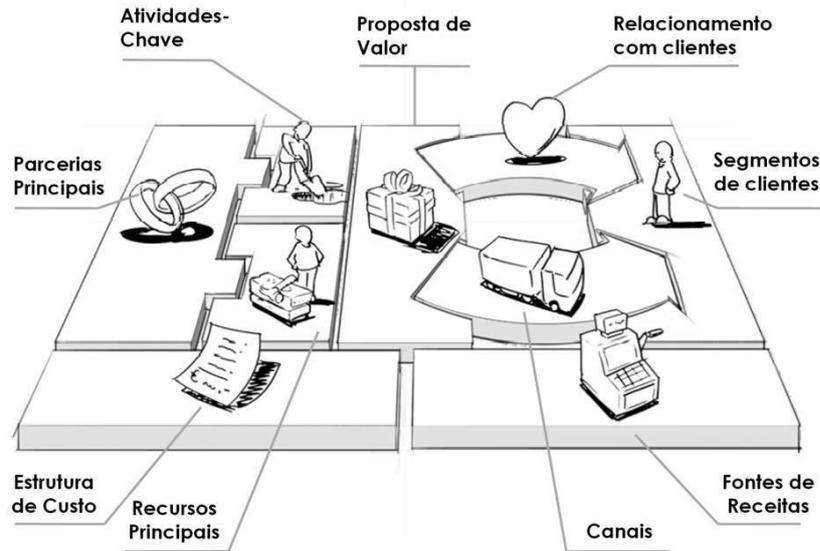
Quadro 3 - Componentes de um Modelo de Negócios, em quatro categorias

COMPONENTES DE UM MODELO DE NEGÓCIOS	
<p>ESCOLHAS ESTRATÉGICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cliente (mercado-alvo, segmento) • Proposta de Valor • Capacidades / competências • Receita / Preço • Concorrentes • Saída (Oferta) • Estratégia • Gestão da marca • Diferencial competitivo • Missão 	<p>REDE DE VALOR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fornecedores • Informação do cliente • Fluxos de informação • Relacionamento com o cliente • Fluxos de produtos e serviços
<p>CRIAÇÃO DE VALOR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recursos / Ativos • Processos / Atividades 	<p>CAPTURA DE VALOR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Custos • Aspectos financeiros • Lucro

Fonte: Adaptado de Shafer, Smith e Linder (2005)

Osterwalder e Pigneur (2011) corroboram com essa ideia quando afirmam que um modelo de negócio pode ser melhor descrito por nove componentes básicos, que mostram a lógica de como uma organização pretende gerar valor. Esse modelo é conhecido por Canvas (Figura 6).

Figura 6 - Nove componentes básicos de um modelo de negócios (Canvas)



Fonte: Adaptado de Ostewalder e Pigneur (2011, p 18-19)

Esses nove componentes básicos cobrem quatro áreas principais de um negócio: produto, cliente infraestrutura e aspectos financeiros. Dentro das quatro áreas, os componentes de um modelo de negócios são assim discriminados: Segmentos de Clientes (SC), Proposta de Valor (PV), Canais (CN), Relacionamento com Clientes (RC), Recursos Principais (RP), Atividades-Chave (AC), Parcerias Principais (PP); Estrutura de Custo (C\$) e Fontes de Receita (R\$). No Quadro 4, a seguir, os nove componentes são descritos a partir da sua relação com uma das quatro áreas propostas por Osterwalder, Pigneur e Tucci (2005).

Quadro 4 - Os nove componentes para a construção de um modelo de negócio

Pilar	Componentes de um modelo de negócio	Descrição
Produto	Proposta de valor	Oferece uma visão geral do portfólio de produtos e serviços de uma empresa.
Cliente	Segmento de clientes	Descreve os segmentos de clientes a que uma empresa quer oferecer valor.
	Canais	Descreve os vários meios de uma organização entrar em contato com os seus clientes.
	Relacionamento com clientes	Explica os tipos de conexão que uma organização estabelece entre si e seus diversos segmentos de clientes.
Gerenciamento de infraestrutura	Atividades-chave	Descreve o arranjo de atividades e recursos para que a organização opere.
	Recursos-principais	Descreve os recursos principais da organização relacionadas às suas competências para a execução do seu modelo de negócios
	Parcerias principais	Delineia a rede de acordos de cooperação com outras empresas a fim de oferecer e comercializar valor de forma eficiente.
Aspectos financeiros	Estrutura de custo	Resume as consequências monetárias dos meios empregados no modelo de negócio.
	Fontes de receita	Descreve os fluxos de receita que trazem retorno financeiro à organização

Fonte: Osterwalder, Pigneur e Tucci (2005, p. 18)

Finalmente, Zott, Amit e Massa (2008) também apresentam componentes para um modelo de negócios. São eles: produtos e serviços; infraestrutura e rede de parceiros; capital de relacionamento; aspectos financeiros; proposição de valor; capacidades; configuração de atividades; recursos e ativos; relacionamento com os clientes e estrutura de custos.

Para efeito de síntese e de melhor visualização, o Quadro 5, a seguir, resume as principais definições de modelos de negócios identificadas nesta pesquisa.

Quadro 5 - Resumo por ordem cronológica das principais definições de modelo de negócio versus autores utilizados nesta pesquisa

AUTORES	DEFINIÇÕES
Timmers (1998)	Modelo de negócio é a arquitetura para os fluxos de produtos, serviços e informações, incluindo uma descrição dos vários atores comerciais e seus papéis; descrição dos benefícios potenciais para os vários atores comerciais e uma descrição das fontes de receitas da organização.
Mahadevan (2000)	Modelo de negócio é uma mistura única de três fluxos que são fundamentais para o negócio. Estes incluem o fluxo de valor para os parceiros comerciais e os compradores, o fluxo de receita e o fluxo logístico.
Afuah e Tucci (2001, p.3)	O primeiro determinante do desempenho de uma empresa é seu modelo de negócios. Um modelo de negócio é o método pelo qual uma empresa constrói e usa seus recursos para oferecer a seus clientes melhor valor do que seus concorrentes e lucrar fazendo isso. Ele detalha como uma empresa ganha dinheiro agora e como planeja fazê-lo no longo prazo. O modelo de negócio é o que permite uma empresa tenha uma vantagem competitiva sustentável para atuar melhor do que seus rivais a longo prazo. Um modelo de negócio pode ser conceituado como um sistema formado por componentes, vínculos entre os componentes e a dinâmica entre eles.
Amit e Zott (2001, p. 511)	Um modelo de negócio descreve o conteúdo, estrutura e governança de transações projetado de forma a criar valor através da exploração de oportunidades de negócios.
Osterwalder e Pingneur (2002)	Um modelo de negócio é o valor que uma empresa oferece a um ou vários segmentos de clientes, da arquitetura da empresa e sua rede de parceiros para a criação, comercialização e distribuição desse valor e relação de capital, a fim de gerar rentabilidade e fluxos de receitas sustentáveis.

<p>Magretta (2002)</p>	<p>Um modelo de negócios descreve um sistema, um conjunto de elementos que juntos, fazem sentido. Mas, que não leva em consideração uma dimensão diretamente relacionada à estratégia: competição.</p>
<p>Osterwalder, Pigneur e Tucci (2005, p.4; p.17-18)</p>	<p>Um modelo de negócios é a tradução de questões estratégicas, tais como posicionamento estratégico e objetivos estratégicos em um modelo conceitual que evidencia quais são e como são as funções de um determinado negócio.</p> <p>Um modelo de negócio é uma ferramenta conceitual que contém um conjunto de elementos e seus relacionamentos e permite expressar a lógica de negócios de uma empresa específica. É uma descrição do valor que uma empresa oferece a um ou vários segmentos de clientes e da arquitetura da empresa e sua rede de parceiros para criar, comercializar e entregar esse valor e capital de relacionamento, para gerar fluxos de receita rentáveis e sustentáveis</p>
<p>Morris, Schindehutte e Allen (2005)</p>	<p>Modelo de negócio é uma representação de um conjunto inter-relacionado de variáveis de decisão nas áreas de estratégia, <i>design</i> e economia que tem a função de criar vantagem competitiva sustentável.</p>
<p>Shafer, Smith e Linder (2005)</p>	<p>Um modelo de negócios é fundamentalmente um “modelo da realidade” e reflete as escolhas estratégicas que já foram feitas pela organização.</p>
<p>Casadesus-Masanell e Ricart (2007)</p>	<p>O modelo de negócio é uma escolha de políticas e ativos de uma empresa, a estrutura de governança dessas políticas e ativos e, suas consequências, flexíveis ou rígidas.</p>
<p>Zott e Amit (2008)</p>	<p>Um modelo de negócio não é somente uma proposta de valor, ou um modelo de receita, ou ainda apenas uma rede de relações; um modelo de negócios se caracteriza por ser todos esses elementos em consonância.</p>
<p>Baden-Fuller e Morgan (2010, p. 157)</p>	<p>Modelo de negócio é uma descrição genérica de como uma empresa se organiza para criar e distribuir valor de forma lucrativa.</p>
<p>Demil e Lecocq (2010, p. 227)</p>	<p>Modelo de negócio é a articulação entre diferentes áreas da atividade de uma empresa projetada para produzir uma proposição que pode gerar valor para os consumidores e, portanto, para a organização.</p>
<p>Doz e Kosonen (2010, p. 370-371)</p>	<p>Modelos de negócios são conjuntos de relações operacionais estruturadas e interdependentes entre uma empresa e seus clientes, fornecedores, parceiros, outros <i>stakeholders</i> e entre suas unidades e departamentos internos.</p>

Teece (2010, p. 173)	Um modelo de negócio define a forma pela qual uma empresa oferece valor aos seus clientes, convencendo-os a pagar por esse valor e convertendo esses pagamentos em lucros.
Wikström et al (2010, p. 835)	Um modelo de negócios é composto por um conjunto de elementos divididos em cinco categorias gerais: valor e flexibilidade; organização; inovação e crescimento; competências e ativos, e relacionamentos e colaboração. Essas categorias se concentram em diferentes aspectos do modelo de negócios - seu objetivo geral, sua organização, seu potencial futuro, requisitos e interação com parceiros externos.
Orofino (2011, p. 20)	Modelo de negócio é a representação dos processos de uma empresa de como oferece valor aos seus clientes, obtém seu lucro e se mantém de forma sustentável ao longo de um período de tempo.
Ostewalder e Pigneur (2011, p. 14)	Um modelo de negócios descreve a lógica de criação, entrega e captura de valor por parte de uma organização.
Rausch (2012, p.155)	Designam análises integradas, direcionadas e focadas em como o ambiente influencia no comportamento organizacional e como esta influência é lida, interpretada e traduzida em estratégias e táticas internamente à firma.
Lambert e Davidson (2013)	O conceito de modelo de negócio ultrapassa os limites da unidade de análise tradicional, a empresa, para incluir a rede de parceiros, outros aliados e o cliente tornando-se particularmente útil como uma unidade de análise na qual o sucesso da organização está intimamente ligada as suas relações com a sua rede de negócios.
Matta (2014, p. 31)	Modelo de negócio é um construto que permite a elaboração de uma proposta de valor para o cliente e para a empresa. Ela requer definição, captação e reunião dos recursos que permitem a geração e agregação de valor ao produto ou serviço, obtendo uma proposta de valor para ofertar ao cliente e uma proposta para captura do valor pela empresa.
Calixto e Fleury (2015, p. 20)	<i>Business Model</i> é composto por um conjunto de atividades interdependentes além das fronteiras da firma, que descreve o conteúdo, a estrutura e a governança a fim de criar valor à organização.
Harima e Vemurri (2016, p. 33)	Um modelo de negócio descreve a forma como o valor é criado dentro de uma organização, concentrando-se em vários componentes das atividades das empresas e suas inter-relações.

Fontes: quadro elaborado pela pesquisadora, a partir de fontes diversas (autores citados).

Após a análise de todas as questões e conceitos relacionados ao modelo de negócio, decidiu-se, para fins de organização conceitual deste trabalho e de suporte instrumental para a pesquisa de campo, pela escolha e utilização das quatro áreas definidas por Osterwalder; Pigneur e Tucci (2005) e Osterwalder e Pigneur (2011) e seus respectivos componentes, por apresentarem, no caso específico da educação a distância, um escopo mais amplo para análise. Assim, esses termos serão largamente utilizados na análise da pesquisa de campo e em todo o desenvolvimento deste trabalho.

Uma outra situação a ser esclarecida é a utilização dos termos “componentes” e “elementos”, na referência ao design/arquitetura de um modelo de negócio. Demil e Lecocq, (2010) utilizam os termos componentes para os “blocos” definidores de um modelo de negócios e, elementos, para as “variáveis” neles contidos. Assim, no componente “segmento de clientes”, seus elementos serão as variáveis definidoras do perfil do próprio cliente e especificamente relacionadas à organização e ao setor em que a organização opera. Em proposta de valor, os elementos definidores em EaD podem estar, por exemplo, relacionados diretamente às TIC, e por consequência, ao setor em que a organização opera. Com isso, ressalta-se que, ainda que os componentes de um modelo de negócio, entendidos como áreas de decisão, possam ser os mesmos para organizações diferentes, seus elementos são dinâmicos e estão relacionados diretamente com a área de atuação da organização. De outra forma, pode-se afirmar que os componentes ou áreas do modelo de negócio são estáveis e comuns a diferentes organizações, e os elementos ou variáveis dos componentes, são dinâmicos e podem diferir entre as organizações. Vale ainda pontuar que definir, de forma abrangente, os elementos pertencentes a cada um dos componentes do modelo de negócio das IES que ofertam graduação em EaD é um dos objetivos específicos deste trabalho.

Finalmente, para fins conceituais, de acordo com o estudo feito a partir dos autores aqui apresentados para integrar as várias propostas, pode-se entender modelo de negócio como: representação momentânea da dinâmica dos componentes (áreas de decisão) e elementos (variáveis de decisão) necessários para uma organização gerar e capturar valor a fim de tornar-se competitiva e sustentável ao longo do tempo. Todas as organizações têm os componentes e elementos que compõem o modelo de negócio, mas o princípio é que a sua explicitação estruturada em um *framework* – denominado genericamente como

modelo de negócio – contribui para o alinhamento das partes e maior competitividade na entrega de valor aos clientes – e captura de valor para a empresa.

4.1.3 Oportunidades e Barreiras em Modelo de Negócio

Para Chesbrough (2010), as organizações precisam desenvolver a capacidade de inovar seus modelos de negócios, suas ideias e tecnologias. Caso contrário, podem perder competitividade. Se por um lado, modelos de negócios podem trazer novas oportunidades a uma organização, nem sempre são fáceis de implantar. Ou ainda, nem sempre uma organização está ciente do seu melhor modelo de negócio. Uma das explicações para essa incapacidade de autorrenovação são as barreiras internas. Novos modelos de negócios podem entrar em conflito com as configurações mais tradicionais de uma organização, sobretudo, com sua linha de comando, muitas vezes, suscetível a mudanças.

Para Chesbrough (2010), se um modelo funciona, não significa que ele vai sempre funcionar, por isso, a experimentação é necessária e muitas vezes, a saída para um futuro sustentável. Modelos de negócios podem coexistir, desde que haja liderança suficientemente firme e propósitos para tal fim. Esse exercício ativo de inovação dentro de uma organização, pode permitir que uma empresa aprenda sobre o mercado e que comece a gerar novos dados que podem impulsionem um real e bem-sucedido processo de mudança, ainda que experiências passadas não tenham sido de sucesso. Para Chesbrough (2010), uma das medidas para que isso aconteça é trabalhar com combinações alternativas dos processos. Para esse autor, ferramentas como o mapeamento são úteis para explicar os modelos de negócios, mas não podem, por si só, promover a experimentação e a inovação desses modelos. Para que isso aconteça, a gestão da organização precisa organizar seus processos de forma efetiva e a sua gestão precisa ter autonomia e autoridade suficiente para realizar as experiências e, em seguida, a capacidade de tomar ações com base nos resultados desses testes. Ferramentas de mapeamento podem ser bastante úteis se fornecerem representações de modelos de negócios atuais e potenciais, permitindo que a gestão da organização possa vislumbrar implicações prováveis de fazer tal mudança. Um dos problemas encontrados é que, mesmo com

essas ferramentas e todo o mapeamento feito, as organizações precisam continuar a funcionar bem em seus negócios atuais (e modelo de negócios), ao mesmo tempo em que realizam os experimentos necessários para estimular um novo modelo. Ainda para Chesbrough (2010), saber quando transferir recursos do primeiro modelo para o novo é um delicado equilíbrio, e pode trazer muitas consequências para a gestão envolvida.

Teece (2010) afirma que o estudo de modelos de negócios é um tópico interdisciplinar que foi, por muito tempo, negligenciado e, apesar da sua importância inequívoca, não há ainda uma área específica nas ciências sociais ou estudos de negócios para esse assunto. Para o autor, existem inúmeras possibilidades de modelos de negócios: alguns serão muito mais adaptados às necessidades dos clientes e ambientes de negócios do que outros. Selecionar, ajustar e/ou melhorar modelos de negócios é uma arte complexa. Assim, bons projetos podem ser situacionais, e os processos de design poderão envolver processos interativos. Teece (2010) complementa que um modelo de negócio eficaz pode proporcionar um valor expressivo ao cliente e coletará (para o desenvolvedor ou implementador do modelo de negócios) uma parcela significativa disso em sua receita. Mas desenvolver um modelo de negócio bem-sucedido é, por si só, insuficiente para garantir vantagem competitiva. Uma vez implementados, alguns elementos dos modelos de negócios são muitas vezes bastante transparentes e (de forma geral) fáceis de imitar. Na prática, os modelos de negócio bem-sucedidos se tornam, de certa maneira, "compartilhados" com os concorrentes (TEECE, 2010). Para se obter vantagem competitiva sustentável, é necessário que os recursos da organização, empenhados em seu modelo de negócio sejam valiosos, raros e custosos de imitar (BARNEY; HESTERLY, 2011).

Ainda para Teece (2010) as descrições de um modelo de negócio podem ter proteção de direitos autorais, mas é improvável que isso seja uma barreira para que uma ideia básica seja copiada.

Shafer, Smith e Linder (2005) chamam atenção para quatro possíveis problemas na concepção de um modelo de negócios:

- 1º. Suposições erradas relacionadas ao foco do negócio.
- 2º. Limitações nas escolhas estratégicas consideradas.
- 3º. Mal-entendidos sobre a criação de valor e captura de valor.
- 4º. Suposições erradas sobre a rede de valor.

Rocha (2015, p. 129), em um estudo de caso múltiplo que envolveu o levantamento e análise da teoria e prática na concepção de modelos de negócios, verificou que, nas organizações estudadas por ele, nenhum dos casos tem o que chama de “representação formal do seu modelo de negócio”, ainda que a maioria tenha conseguido descrevê-lo. Além disso, segundo o autor, todos os executivos entrevistados afirmaram que um modelo de negócio pode ser copiado, mas que isso não garante o sucesso do empreendimento.

Essas questões levam à reflexão de que, embora o assunto seja amplamente discutido em pesquisas na área de gestão, quando se trata da prática, as empresas e seus gestores nem sempre estão cientes do modelo de sua organização, corroborando com Chesbrough (2007) para quem todas as organizações possuem o seu próprio modelo de negócio, ainda que não tenham o conhecimento formal disso. Para finalizar, Casadesus-Masanell e Ricart (2007) afirmam que a prosperidade das organizações requer de seus gestores uma boa compreensão de como seus modelos de negócios realmente funcionem.

4.1.4. Estratégia versus Modelo de Negócio

Uma confusão muito comum no conceito de modelo de negócios é usá-lo como sinônimo de estratégia (MAGRETTA, 2002; CHESBROUGH; ROSENBLOOM, 2002; JOIA; FERREIRA, 2005; MORRIS; SCHINDEHUTTE; ALLEN, 2005).

Como ainda não há consenso em relação ao conceito de modelo de negócio, é de se esperar que a diferenciação entre estratégia e modelo de negócios não seja bem definida.

Embora não haja uma definição única e universal para estratégia (MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 2000), seu entendimento é mais claro que o conceito de modelo de negócio, por dois motivos: primeiro, por ser um conceito mais antigo. Segundo, por já ter sido estudado por grandes nomes da administração como Ansoff (1990), PORTER (1989, 1996, 2009) e o próprio Mintzberg (MINTZBERG *et al*, 2006).

Ansoff (1990, p. 93) diz que “as regras e diretrizes para decisão, que orientam o processo de desenvolvimento de uma organização, têm sido chamadas de estratégia”. Como se trata de um conceito abstrato, a sua simples formulação não traz uma produção visível, concreta e imediata para a empresa. Para que isso

ocorra, é preciso implementar uma ferramenta de gestão e torná-la importante e necessária. Um modelo de negócio, por sua vez, está relacionado diretamente à prática, à execução dos componentes de uma organização que entregam e capturam valor a fim de criar vantagem competitiva.

Porter (2009), por sua vez, esclarece que estratégia é um conceito que tem sido confundido com estratégia operacional (EO), embora sejam diferentes. Estratégia operacional, para o autor, está diretamente relacionada ao desempenho. Fazer atividades melhor que a concorrência. Posicionamento estratégico é desempenhar atividades diferentes (e melhor) que a concorrência, ou as mesmas atividades, concebidas e executadas de forma diferente. Visto por esse prisma, estratégia e modelo de negócios possuem semelhanças. Embora um modelo de negócios seja, comparativamente, a efetivação das estratégias da organização em suas diversas áreas, sendo executadas de forma sistêmica a fim de entregar e capturar valor.

Joia e Ferreira (2005), a partir de uma pesquisa teórica sobre o assunto, levantando pontos relacionados a abordagens estratégicas da Escola do Posicionamento (PORTER, 1996) e da Visão Baseada em Recursos (RBV) (BARNEY, 1995) concluíram que embora haja diferença entre os termos, não são construtos completamente diferentes, já que existem elementos do modelo de negócios que fazem parte das diversas definições de estratégia.

Para Casadesus-Masanell e Ricart (2007), a estratégia de uma empresa resulta em um conjunto particular de escolhas que, juntamente com suas consequências, constituem um modelo de negócio. Ou seja, o modelo de negócios da empresa é um reflexo da sua estratégia. As táticas, por sua vez, são os cursos das ações que ocorrem dentro dos limites estabelecidos pelo modelo de negócios da empresa, sem ocasionar mudanças no modelo de negócios, cujas ações são relacionadas ao seu funcionamento.

Zott e Amitt (2003) pontuam que o *design* do modelo de negócios pode ser estratégico na medida em que diferencia as transações de uma empresa com os *stakeholders* externos das transações de seus concorrentes. Os autores fazem distinções entre os dois momentos, conforme Quadro 6.

Quadro 6 - Distinção entre modelo de negócio e perspectivas de estratégia competitiva

	MODELO DE NEGÓCIO	ESTRATÉGIA COMPETITIVA
Definição	Forma como uma empresa se relaciona com seus <i>stakeholders</i> externos e como negocia com eles.	Padrão de ações ou decisões (planejadas ou emergentes) que explicam como uma empresa consegue e mantém vantagem competitiva.
Principais questões abordadas	<p>Como fazer negócios?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quem são as partes que podem ser reunidas para explorar uma oportunidade de negócio e como elas podem ser vinculadas à empresa para realizar transações? - Que informações ou bens são trocados entre as partes e quais recursos e capacidades são necessários para permitir os intercâmbios? - Como as transações entre as partes são controladas e quais são os incentivos? 	<p>Como posicionar a empresa em relação aos seus concorrentes?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como competir, ou seja, qual a abordagem de posicionamento do mercado do produto a adotar (liderança e/ou diferenciação de custos)? - Qual o segmento de clientes? - Quando e como entrar no mercado?
Unidade de análise	“Ecologia” da organização	Organização
Lógica do valor	Principal lógica de criação de valor: maximizar a criação de valor/valor criado	Principal lógica de criação de valor: criar mais valor que a concorrência

Fonte: Adaptado de Zott e Amit (2003, p. 37)

Trierveiler, Sell e Pacheco (2015) salientam que autores contemporâneos estabelecem uma relação entre modelo de negócio e estratégia empresarial e isso tem duas grandes vantagens: a primeira é a de estudar esses conceitos concomitantemente; e a segunda de poder diferenciá-los em vez de confundi-los.

Conforme Joia e Ferreira (2005), da mesma maneira que há modelos de negócios amplos/genéricos e específicos, pode-se encontrar estratégias de diversas naturezas: de longo e curto prazo, genéricas, específicas, operacionais, organizacionais etc. Por isso, para os autores, comparar modelo de negócios e estratégia em níveis de análises distintos pode levar a interpretações e conclusões equivocadas sobre os conceitos. De acordo com os autores, um modelo de negócios, na verdade é “um instrumento sistêmico e dinâmico de estratégia, altamente adaptável à realidade das empresas”. Assim, em um modelo de negócios pode-se encontrar harmoniosamente a interação entre as várias escolas de estratégia, como a escola do posicionamento e a visão baseada em recursos.

De acordo com Morris, Schindehutte e Allen (2005), um modelo de negócios não é uma estratégia, mas inclui em seus elementos, as estratégias da empresa. Também não é simplesmente um conjunto de atividades, embora cada uma delas dê apoio na construção do seu modelo de negócios. Dessa maneira, um modelo de negócios baseia-se nas ideias centrais da estratégia de negócios de uma organização, conseqüentemente, das tradições teóricas a elas associadas, como é o caso do conceito de cadeia de valor, de Porter (1996) e da teoria baseada em recursos (BARNEY, 1995).

Segundo Magretta (2002) um modelo de negócios descreve um sistema, um conjunto de elementos que juntos, fazem sentido. Mas, que não leva em consideração uma dimensão diretamente relacionada à estratégia: competição. Uma estratégia competitiva, para o autor, preocupa-se, eminentemente, com o diferencial entre uma empresa e seus concorrentes apontando o que ela faz de diferente e melhor.

Para Calixto e Fleury (2015) os estudos sobre modelo de negócios relacionados com estratégias empresariais estão relacionados às formas com que as organizações criam valor, em questões acerca de desempenho e vantagem competitiva.

Shafer, Smith e Linder (2005) pontuam que um modelo de negócios é fundamentalmente um “modelo da realidade” e reflete as escolhas estratégicas que já foram feitas pela organização. Endossam, portanto, que um modelo de negócios não é uma estratégia e nem um conjunto de estratégias já que pode ser usado para analisar e comunicar as escolhas estratégicas de uma organização. Um bom modelo de negócios, pode, inclusive, a partir do desempenho, ajudar os executivos a repensarem suas estratégias.

Conforme Chesbrough e Rosenbloom (2002), o conceito do modelo de negócio diferencia-se do foco da estratégia em pelo menos três aspectos:

1º) Um modelo de negócio é concebido a partir da necessidade da criação de valor para o cliente, e é todo alicerçado em torno de como isso deverá ser executado. Quando se faz referência a estratégia propriamente dita, a preocupação maior está relacionada não apenas a criação de valor, mas sobretudo em sua sustentabilidade, nas ameaças competitivas e mais especificamente em quem são e como agem os concorrentes (CHESBROUGH; ROSENBLOOM, 2002).

2º) Um modelo de negócios visa eminentemente a criação de valor para o negócio enquanto a formulação de estratégias tem como perspectiva final a criação de valor para os acionistas. De forma geral, as questões financeiras de uma organização são postas de lado em modelo de negócio. Ou seja, questões de mercado de capital, capital de risco etc. não são tratadas diretamente no escopo de um modelo de negócios. Evidentemente que ao capturar valor para uma organização, um modelo de negócios vai impactar em questões financeiras, mas o foco não é esse (CHESBROUGH; ROSENBLOOM, 2002).

3º) A última diferença fundamenta-se no nível de aprofundamento do modelo de negócio e da estratégia de uma organização relativamente ao conhecimento sobre a empresa, os clientes e os parceiros (CHESBROUGH; ROSENBLOOM, 2002).

Ainda de acordo com Chesbrough e Rosenbloom (2002), estratégias organizacionais exigem um cuidado extremo, escolhas analíticas baseadas em pesquisas profundas e conhecimento do mercado e da empresa. Enquanto um modelo de negócios, necessita inicialmente de conhecimentos genéricos e está no âmbito mais operacional, na transformação direta de recursos em valor.

4.2 O Entendimento do Conceito de Educação a Distância (EaD)

A educação a distância (EaD) é caracterizada pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) como a modalidade de educação em que as atividades de ensino e aprendizagem são desenvolvidas majoritariamente sem que alunos e professores estejam presentes no mesmo lugar à mesma hora” (ABED, 2015).

Oficialmente, o conceito de educação a distância no Brasil é estabelecido no Decreto número 5.622 de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2015). O texto define que a educação a distância é a:

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.

Moran (2011), de forma concisa, define educação a distância como “o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, no qual professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente”. Pontua ainda que, embora os

termos ensino a distância e educação a distância não sejam perfeitos à prática da EaD, a utilização da palavra educação se faz mais adequada.

Moore e Kearsley (2013) corroboram com a afirmação referente à palavra “educação” e destacam ainda que a ideia primordial da educação a distância é simples: professor e alunos em lugares diferentes durante todo o tempo ou em sua maior parte, no momento em que ensinam e aprendem, interagindo por alguma forma de tecnologia de comunicação. Os autores afirmam que os termos *e-learning* e ensino *on-line* também são muito usados, mas não necessariamente fazem referência às práticas de ensino e aprendizagem, tornando-se, de certa maneira, reducionistas. Afirmam ainda que o prefixo “e” de *e-learning* assume o significado de eletrônico, e na maioria das vezes é utilizado apenas como sinônimo de “educação pela internet” ou comunicação assíncrona (comunicação que não acontece em tempo real, ou ao mesmo tempo, como ao telefone). Da mesma forma que o termo *e-learning*, *on-line* está mais relacionado ao meio que ao processo de ensino e aprendizagem.

Dominici e Palumbo (2013), por sua vez, pontuam que o termo *e-learning* não corresponde apenas ao conceito de distância, já que a distância não é a principal peculiaridade dessa modalidade de educação. Para os autores, a principal característica do *e-learning* é a mediação por tecnologias de informação e comunicação (TIC), independente da territorialidade. Os autores afirmam que outra característica do *e-learning* é o empoderamento do usuário, já que possibilita ao estudante a escolha de onde, como, e o quê estudar, independente das fronteiras geográficas, financeiras e físicas. Isso, evidentemente, aumenta a concorrência entre as instituições.

Mantovani, Gouvêa e Tamashiro (2015) endossam que a educação a distância possibilita ao aluno estudar de forma remota, sem a necessidade da presença física constante, onde quer que esteja. Cassundé e Cassundé Jr (2012) argumentam ainda que além da vantagem de a educação a distância atender um grande número de alunos, no mesmo espaço de tempo e em locais diversos, ainda tem como benefícios redução de custos e horários flexíveis para os alunos.

De maneira geral, existem quatro decorrências principais do processo de globalização na educação: crescimento de oferta de cursos técnicos em consequência da ligação mais estreita entre a educação e o trabalho; ampliação de recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo

educacional, sobretudo no que concerne à Educação a Distância (EaD); e reformas educativas similares, em grande parte do mundo e comercialização crescente do ensino por meio de instituições privadas (OLIVEIRA, 2009). É possível perceber, a partir dessas constatações, que a educação a distância não é um processo isolado tampouco desconhecido. Apesar disso, a discussão sobre o seu significado ainda gera controvérsias e polêmicas.

Zambrano e Guerrero (2009) pontuam que devido a alterações proporcionadas pelas tecnologias de informação e comunicação, as instituições de ensino necessitam, cada vez mais da implementação de novos processos pedagógicos e novas estratégias de ensino.

Moore e Kearsley (2013) constataam que em alguns países, sobretudo na Europa, os termos mais usuais relacionados à educação a distância são “aprendizado aberto e a distância” (*open and distance learning – OPL*); educação aberta ou aprendizado aberto. De acordo com os autores, os países situados no continente Europeu, historicamente, têm uma tradição mais elitista em relação à educação superior que os demais, situados nas Américas, por exemplo. Por isso, a ideia de educação a distância lá, é a de expansão e, principalmente, abertura do aprendizado, sobretudo a quem não tem acesso às formas mais tradicionais de educação.

De acordo com Moore e Kearsley (2013), o termo educação a distância incorpora todos os outros já citados, por isso é o mais adequado. Para os autores, trata-se, na verdade, de um conceito multidimensional, que não apenas guarda em si a aplicação das tecnologias, mas também um processo pedagógico com uma longa história que foge dos moldes tradicionais de ensino e aprendizagem relacionados à sala de aula, o que não ocorre necessariamente com as outras expressões utilizadas.

Belloni (2006) traz à análise um novo olhar. Para a autora, a questão do espaço (ou na não simultaneidade entre professor e aluno) é menos importante no processo de EaD que a “separação no tempo”. Ou seja, a distância não é apenas espacial, mas, sobretudo, temporal. Além disso, para a autora, a leitura de Peters (1973) apud Belloni (2006), sobre EaD, embora tenha sido alvo de muitas críticas, assume força à medida que o autor relaciona diretamente a EaD ao processo de produção industrial e não apenas à mediação do conhecimento. Assim, para o Peters (1973) apud Belloni (2006), a EaD não apenas traz material de qualidade

para os alunos, utilizando meios técnicos para a divulgação de informação para a construção do conhecimento, mas faz isso a um maior número possível de estudantes, em escala industrial, onde quer que estejam localizados e a qualquer momento.

Por fim, uma questão importante deve ser destacada, embora a educação a distância possa, de fato, ser encarada como um processo no qual é possível atender um número grande de alunos, inclusive em escala industrial, compreende-se que sua definição não deve estar ligada a questões quantitativas. É possível oferecer EaD a um número pequeno de pessoas, a depender dos objetivos propostos. O impeditivo principal seriam os custos, não o processo em si. A EaD também não deve ser reduzida às questões relacionadas com distâncias territoriais. Levando em consideração tudo o que foi levantado e analisado, entende-se como educação a distância o processo de ensino e aprendizagem, mediado pelas tecnologias de informação, no qual os principais atores do processo estão, na maior parte das vezes, espacial e temporalmente separados.

Para fins acadêmicos, o termo educação a distância (EaD) será utilizado aqui em detrimento dos outros apresentados anteriormente.

4.2.1. Principais diretrizes da Educação a Distância (EaD) no Brasil

Não seria adequado analisar os avanços da educação a distância no Brasil, sem antes contextualizar, ainda que minimamente, fatores relacionados às políticas educacionais no país e em regiões similares no que tange a questões de desenvolvimento social. Dessa forma, a discussão a seguir, embora breve, tem a finalidade de explicar um dos motivos pelos quais a educação a distância no Brasil se expandiu tão rapidamente em apenas duas décadas.

A educação superior tem, entre outras, a função de preparar as pessoas para o exercício de uma profissão. Soma-se a isso, o incentivo às práticas científicas e às possibilidades de expansão de uma consciência cidadã e analítica. Por isso, a democratização da educação tem sido, cada vez mais, alvo de debate da sociedade (COSTA; COCHIA, 2013). Os autores complementam que o Brasil é um país marcado por desigualdades sociais extremas, o que evidencia ainda mais a necessidade de tornar a educação acessível a todos.

O acesso à educação de qualidade e a democratização do conhecimento é um assunto discutido há tempos em todos os continentes (CARNEIRO; SILVA; BIZZARIA, 2014). Por isso, em 1995, o Banco Mundial, por meio do documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, traçou um diagnóstico representativo das principais diretrizes genéricas que deveriam ser adotadas para fomentar a educação nos países em desenvolvimento, entre eles o Brasil. De acordo com o Banco Mundial (1995), entre outros fatores, a crise fiscal em grande parte dos países do mundo e a conseqüente diminuição dos recursos públicos empregados na educação, tornou necessária a análise de uma reforma nas políticas educacionais, de uma forma geral. Assim, quatro orientações foram criadas para os países em desenvolvimento (Quadro 7), destacando-se: “incentivar uma maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 4).

Quadro 7 - Orientações do Banco Mundial em relação às políticas educacionais

<p>Orientação 1: Incentivar uma maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas.</p> <p>Orientação 2: Oferecer incentivos para as instituições públicas na diversificação de fontes de financiamento.</p> <p>Orientação 3: Redefinir a função do governo na educação superior.</p> <p>Orientação 4: Adotar políticas que se destinam a dar prioridade qualidade e equidade nas instituições de educação superior.</p>
--

Fonte: Banco Mundial, 1995, p. 4

O Banco Mundial (1995), por meio do documento *La enseñanza superior*, deixa claro que as necessidades de países diferentes não são as mesmas, por isso, cabe um estudo profundo e analítico do que priorizar e como agir. Em se tratando, por exemplo, da primeira orientação, o Banco Mundial apresenta como modelo uma comparação entre as instituições europeias e as asiáticas, no qual existem estruturas e necessidades diferentes em se tratando de reformas educacionais. O Banco Mundial (1995) cita também as questões de financiamento educacional e a necessidade de ampliação de cursos de curta duração e de educação a distância, com custos de implementação e desenvolvimento mais baixos que na educação convencional. Uma possível consequência dessa decisão é a diminuição em investimentos na educação pública.

O Banco Mundial (1995) acredita que parte das receitas empregadas nas instituições públicas podem ser realocadas e melhor aproveitadas na educação fundamental e média, trazendo ao futuro profissional, bases mais sólidas no ingresso

universitário. Dessa forma, haveria uma natural ampliação nas possibilidades de acesso à educação privada superior para o estudante, com um adendo: a custos menores.

Por sua vez, o PNE - Plano Nacional de Educação (PNE, 2017), instituído em 2014, determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira até 2024. A Meta 12 trata diretamente da educação superior, a seguir:

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (MEC/ SASE, 2014, p. 41).

Uma das formas possíveis para que isso aconteça é por meio da educação a distância, cujas características específicas conseguem alcançar, sobretudo, as áreas mais remotas do país, nas quais o número de matrículas na educação superior está aquém do desejável. A Meta 12 também ressalta que a rede pública deve ser responsável por 40% das novas vagas. Sendo assim, por consequência, o setor privado seria então responsável por 60% delas.

Para Tárzia (2017), em entrevista concedida para esta pesquisa, “o panorama da EaD no Brasil hoje é de expansão e de crescimento”. De acordo com a entrevistada, o Brasil tem recebido influência de os grandes grupos educacionais que estão investindo, e possuem interesse na educação. Para Tárzia (2017), esse interesse encontra eco forte no próprio Ministério da Educação (MEC) que tem procurado, por meio da educação a distância atingir as metas do Plano Nacional de Educação.

Em se tratando especificamente do Brasil, o sistema educacional local submete-se às normas do Ministério da Educação (MEC). Dessa maneira, o número de alunos matriculados no Brasil tende ao crescimento na medida em que o Estado entenda as necessidades de sua população, desde o ensino básico à educação superior e, por meio de políticas públicas, fomente iniciativas que favoreçam a oferta de vagas, não apenas em instituições públicas, mas também privadas.

No que tange estritamente à Educação Superior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996, promulgada um ano após o documento do Banco Mundial em 1995, é tida como o documento mais representativo relacionado às mudanças legais no segmento, já que a partir desse

momento, o Estado oferece a possibilidade de maior oferta da educação superior por meio de instituições privadas.

O artigo 7º da LDB (1996) delibera que “o ensino é livre à iniciativa privada”, desde que, evidentemente, sejam resguardadas determinadas condições como o “cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino” e a “autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público”. Além disso, o Estado concede o direito às instituições privadas ao “autofinanciamento”, o que possibilitou, ao longo dos anos, uma expansão expressiva do setor (LDB, 1996).

O artigo 19º da LDB (1996) ainda classifica as IES (Instituições de Ensino Superior) no Brasil em duas categorias administrativas: “públicas, mantidas e administradas pelo Poder Público; e privadas, mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado”. O artigo 20º enquadra especificamente as instituições privadas nas seguintes categorias: particulares, comunitárias, filantrópicas e confessionais. Essa abertura, concede à iniciativa privada, o direito à regulamentação e franca expansão do setor, já que, a partir dessa regulamentação pontual, passa a ser possível tratar a educação não apenas como um bem comum, mas como uma prestação pura e simples de serviço, no qual, em uma visão estratégica de mercado, os alunos tornam-se, de certa forma, clientes. (SANTOS, IOSIF, 2012a). Conforme Lovelock e Wright (2005, p. 5) “serviço é um ato ou desempenho oferecido por uma parte a outra. Embora o processo possa estar ligado a um produto físico, o desempenho é essencialmente intangível e normalmente não resulta em propriedade de nenhum dos fatores de produção”. Dessa forma, seguindo essa lógica e definição, a educação a distância pode ser caracterizada, então, como um serviço.

Para Vaizey (1962), os bens e serviços podem ser enquadrados em duas modalidades: bens de consumo (no qual os consumidores colhem benefícios imediatos) e àqueles utilizados na produção: os de investimento. Para o autor, a educação pode ser um ou outro, ou ainda, ambos. A educação pode ser, além disso, um bem público ou privado. Nesse caso porque as pessoas utilizam seu dinheiro particular com ela, então, a “compram”. É público porque o Estado, na medida em que investe em educação, concede esse benefício à população.

Ricardo (2017), em uma pesquisa sobre os impactos das regulamentações da EaD, avalia que os diversos e sucessivos decretos publicados a respeito da

Educação a Distância, no país, possibilitaram que a modalidade fosse, de certa forma, incorporada às políticas de Estado na medida em que estabelece critérios para o seu credenciamento, supervisão e avaliação. Por outro lado, o autor afirma que a expansão da EaD no Brasil está relacionada às IES privadas e que o funcionamento da modalidade "representou uma disputa político-ideológica entre a ABMES (Associação Brasileira dos Mantenedores do Ensino Superior) e o MEC", já que a ABMES possui a "hegemonia das matrículas e cursos ofertados na modalidade" no país (RICARDO, 2017, p. 4). O autor afirma ainda que os principais decretos que ajudaram a promover a expansão da educação a distância na educação superior no Brasil foram: (1) Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005; (2) Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006 e o (3) Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007 que altera o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.

De acordo com Stander e Hass (2016), o início da regulamentação da EaD no Brasil também tem por origem a LDB, no entanto, o autor elenca uma série de decretos que regulamentam o setor. A seguir, o quadro 8 enumera em ordem cronológica uma série de leis, decretos, portarias e pareceres importantes para a EaD no país, segundo Stander e Hass (2016).

Quadro 8 - Leis, Decretos, Portarias e Pareceres que são referência para a EaD no Brasil (até 2016)

ANO	LEI/ DECRETO/PORTARIA/PARECER
Dez.1996	Lei nº 9.394 (LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação)
Fev.1998	Decreto nº 2.494
Abr. 1998	Portaria MEC nº 301
Out. 2001	Portaria MEC nº 2.253
Dez. 2004	Portaria nº 4.059
Dez. 2005	Decreto nº 5.622
Mai 2006	Decreto nº 5.773
Jan. 2007	Portaria normativa nº 2
Dez. 2007	Decreto nº 6.303
Dez. 2007	Portaria nº 40
Jun. 2014	Lei nº 13.005 (PNE – Plano Nacional de Educação)
Mar. 2016	Parecer CNE/CES nº 564/2015

Fonte: Adaptado de Stander e Hass (2016)

Após a publicação das pesquisas de Ricardo (2017) e Stander e Hass (2016), ainda foi promulgado o Decreto 9.057 de 25 de maio de 2017, posteriormente

regulamentado pela Portaria Normativa n.11, de 20 de junho de 2017, considerada como o novo marco regulatório da educação a distância no país (MEC, 2017).

4.2.2 A Expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil

A educação superior no Brasil tem-se modificado de maneira inegável (DUARTE; PAIXÃO, 2014), sobretudo, no que diz respeito à modalidade da educação a distância. No entanto, de acordo com Vergara (2007) e Mugnol (2009) o avanço da EaD no ocidente não é exatamente novo. Para Mugnol (2009), o principal marco histórico da EaD ocorreu na Inglaterra, com a fundação e ampliação da *Open University* na década de 1970. De acordo Souza e Schimiguel (2016) a Open University (OU) é uma das principais referências de EaD no mundo, já que tem 43 anos de experiência na área, possui duzentos e sessenta mil alunos matriculados e é dona de uma reputação de ensino e excelência.

Mugnol (2009) pontua que, desde o fim do século XIX, a EaD encontra-se em desenvolvimento em outros países como a França, Suécia, Canadá e Estados Unidos. E, mais recentemente, no Brasil, sobretudo por conta dos avanços tecnológicos das chamadas TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação (MOORE; KEARLSLEY, 2013; THIAGO *et al* 2015), o que despertou (e ainda desperta) os olhares dos estudiosos para a área (OLIVEIRA *et al*, 2011).

As TIC também influenciaram na criação de novos padrões de ensino, o que ocasionou no desenvolvimento, associação e fusão de procedimentos de educação aos já empregados na educação (SHACHAR; NEYMANN, 2010). Segundo Araujo Jr. (2016), as tecnologias digitais estão transformando o mundo e sendo transformadas por ele. Podem ser consideradas assim, um vetor de inovação, sobretudo, ao longo nas últimas décadas na educação superior. Os laboratórios virtuais e as metodologias ativas na educação a distância, tais como PBL¹ (*Problem Based Learning*), são exemplos disso.

No Brasil, a educação a distância começa a ganhar projeção nos idos de 1937, com a criação, pelo Ministério da Educação, do Serviço de Radiodifusão

¹ PBL, segundo Souza e Schimiguel (2016, p. 35) PBL “se caracteriza por ser uma estratégia de formação, por meio da qual os alunos são confrontados com problemas contextualizados e estruturados para os quais se empenham em encontrar soluções significativas”.

Educativa. O Instituto Universal Brasileiro (IUB), fundado em 1941, tem fundamental importância para a disseminação da educação a distância no Brasil, por meio de cursos técnicos, com preços mais populares e ampla divulgação nos meios impressos de comunicação de massa. (CONEXÃO, 2011).

Gunawardena e Mclsaac (2004) afirmam que em muitos países, o desenvolvimento de novos meios de comunicação e tecnologias de computação, os diferentes métodos de aprendizagem em grupo e coleta de informações e o desenvolvimento de políticas de telecomunicações do governo, têm promovido o uso de novas tecnologias na educação, em particular mídias que têm por base o uso do computador. Dominici e Palumbro (2013) destacam que a revolução tecnológica tem afetado muitos setores, inclusive o setor da educação, já que as tecnologias de informação e comunicação não modificaram somente o modo como as pessoas vivem, mas também como as pessoas aprendem.

Outras questões colocadas por Ghedine, Testa e Freitas (2008) estão relacionadas às diferenças de custos da educação tradicional versus educação a distância (não apenas para os alunos, mas para as instituições), a liberdade temporal para o estudo e a diminuição contundente de problemas de deslocamento.

Mas, inicialmente, não apenas no Brasil, como também em países com mais tradição em relação à tecnologia, a EaD encontrou resistência, sobretudo da comunidade acadêmica, até se apresentar como um modelo que, além de rentável, oferece oportunidades aos alunos e aos professores. Ainda no contexto atual, percebe-se desconfiança no modelo não apenas por parte dos professores, mas também dos alunos (NASCIMENTO, SILVA, FIGUERÓ, 2013; POMPEU; SILVA FILHO, 2003; SHACHAR; NEUMANN, 2010; VERGARA, 2007). Mesmo assim, a expansão da EaD no país está acontecendo de forma veloz.

Em se tratando dessa desconfiança, Britto *et al* (2016) afirmam que aluno de educação a distância pode apresentar em seu comportamento dissonância cognitiva em muitos momentos na sua relação com um curso na modalidade EaD. A própria decisão gerada pela escolha da modalidade em detrimento da presencial pode causar medos, relacionados aos riscos percebidos. Os autores pontuam ainda que, por se tratar de uma decisão de alto envolvimento, o aluno pode apresentar comportamento dissonante durante o curso, ao comparar com a modalidade presencial, sobretudo se for influenciado pelo que Kotler e Keller (2012) denominam como "influência dos outros". No entanto, os autores ressaltam que, de forma geral,

quando os alunos matriculados em EaD, efetivamente, tomam conhecimento de como funciona o curso e quando a informação toma o lugar da desconfiança, o processo de dissonância cognitiva diminui consideravelmente. Mas que o preconceito ainda existe na sociedade em relação à graduação EaD, mesmo que nem sempre explícito.

Entre as constatações feitas a partir dos estudos para esta pesquisa, a mais clara é a de que a educação a distância ainda não é conhecida efetivamente pela sociedade de maneira geral e, mais grave, por seu próprio público-alvo. As IES oferecem a modalidade mas ainda não dão informações suficientes ao seu potencial consumidor/usuário, deixando brechas para que os temores dos alunos, transformados posteriormente em dissonância cognitiva ganhem força (BRITTO *et al*, 2016, p. 218).

Em 2003, o Brasil tinha apenas 52 cursos a distância registrados. Em 2013, de acordo com o MEC/INEP (2013), o número já era de mais de 1.200 cursos a distância no Brasil. Esse número, à época, era equivalente a uma participação superior a 15% nas matrículas de graduação, sendo que as universidades eram responsáveis por 90% da oferta.

No período entre 2012 e 2013, as matrículas cresceram 3,9% nos cursos presenciais e 3,6% nos cursos a distância. Em 2013, o número de ingressantes na modalidade EaD em instituições privadas de educação superior foi de 478.499, superando os números de 2011 em quase 100.000 alunos. (MEC/INEP, 2013).

Em 2013, as instituições privadas que atuam na EaD, participaram com 86,6% das matrículas efetivadas, enquanto nas instituições públicas, as matrículas somam 13,4% (MEC/INEP, 2013). O resultado disso é que, no ano de 2013, pelo menos um em cada 73 brasileiros estudou a distância no país (ABRAEAD, 2014).

Atualizando os números, de acordo com a publicação Mapa do Ensino Superior no Brasil 2017, do SEMESP (Sindicato das Mantenedores de Ensino Superior), a evolução das matrículas na graduação EaD de 2009 a 2015 cresceu 66%, diminuindo 26% na rede pública e aumentando 90% na rede privada.

Já na Sinopse Estatística da Educação Superior 2016 (INEP, 2017), os indicadores são ainda mais expressivos. Levando em conta as IES privadas e públicas, o número de cursos de graduação em EaD em todo o país foi de 1.662, o número de concluintes na mesma modalidade foi de 230.717 e de matrículas 1.494.418. Fazendo uma análise entre as duas modalidades (presencial e a distância), para o cumprimento da Meta 12 do Plano Nacional da Educação (MEC/SASE, 2014), a EaD tem grandes possibilidades de ser responsável por uma

fatia considerável da expansão das matrículas de graduação no Brasil ao longo dos próximos anos. A tabela 1 a seguir demonstra os números dos cursos, dos concluintes e das matrículas na graduação presencial e a distância no Brasil das IES privas e públicas, de acordo com as regiões geográficas.

Tabela 1 - Números da graduação presencial e a distância no Brasil

REGIÕES	CURSOS		CONCLUINTES		MATRÍCULAS	
	Presencial	Distância	Presencial	Distância	Presencial	Distância
Brasil	12.809	1.662	406.331	230.717	3.011.445	1.494.418
Norte	559	46	19.113	986	143.483	12.474
Nordeste	2.750	275	75.018	10.964	633.311	73.931
Sul	2.764	457	70.089	121.583	524.753	716.183
Sudeste	5.659	738	213.359	69.390	1.498.393	521.920
Centro-Oeste	1.077	146	28.752	27.794	211.505	169.910

Fonte: Adaptado do Sinopse Estatística da Educação Superior 2016 (INEP, 2017)

É possível observar que a maior concentração de cursos presenciais e a distância está no Sudeste, o Norte do país tem um índice abaixo da média, o que demonstra, inicialmente, potencial de crescimento para as IES e/ou pouco investimento na região. Em contrapartida, o Sul surpreende com um número alto de alunos (concluintes e matrículas), superando até mesmo a educação presencial.

Uma outra questão a ser levantada é o número de cursos versus o número de alunos concluintes e matriculados. O Brasil tem 12.809 cursos presenciais e 1.662 cursos a distância. Ou seja, os cursos a distância correspondem apenas a 11,48% dos oferecidos no país. No entanto, o número de matriculados na graduação em EaD corresponde a 49,62% do total de alunos nessa modalidade. Esses números não são proporcionais e oferecem margem para análise. Uma das indagações refere-se ao aumento do número de cursos. Se houvesse mais oferta, a demanda seria proporcional? Ou essa relação está relacionada a área do curso e não à oferta de forma geral? Essas questões não serão respondidas neste trabalho, mas abrem margens a novas pesquisas.

Em relação aos polos, o Censo da Educação Superior 2016 (2017) apresenta números também relevantes, dessa vez, separando as IES privadas das públicas. O Brasil totaliza 5.133 polos. Deles, 3.867 são de IES privadas e 1.266 de IES públicas. De acordo com a Portaria Normativa MEC Nº 11 de 20 de junho de 2017,

Art 10 (MEC, 2017), “o polo de EaD é a unidade acadêmica e operacional descentralizada, no país ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos superiores a distância”. Os números apresentados tendem a crescer nas IES privadas, visto que, de acordo com a Portaria citada, Art 12 (MEC, 2017), “as IES credenciadas para a oferta de cursos superiores a distância poderão criar polos EaD por ato próprio, observando os quantitativos máximos definidos, considerados o ano civil e o resultado do Conceito Institucional mais recente (ver tabela 2).

Tabela 2 - Possibilidade de criação de polos pelas IES

CONCEITO INSTITUCIONAL	QUANTITATIVO ANUAL DE POLOS
3	50
4	150
5	250

Fonte: Portaria Normativa MEC Nº 11 de 20 de junho de 2017, Art 12 (MEC, 2017)

Em uma análise do Censo EaD.BR 2016, Gaio (2017) demonstra que as matrículas de 2015 para 2016 cresceram. No entanto, a rentabilidade das IES não acompanhou esse crescimento, mas manteve-se estável. Ainda de acordo com o autor, apenas 29% das IES aumentaram seus investimentos em EAD em 2016, contrariando as previsões de 2015. Um outro fator preocupante, por demonstrar a retração de investimentos das IES, é o número de profissionais atuantes do setor que passou de 62.990 para 52.378 em 2016. A área mais afetada foi a de docência e a área de tutoria. A área de produção de material para a modalidade a distância e atendimento ao cliente, permaneceram estabilizadas. Ainda assim, o setor se mantém relativamente otimista, já que o Censo EAD.BR 2016 demonstra que 31% das IES pesquisadas pretenderam aumentar seus investimentos em 2017. Os resultados efetivos do ano de 2017 só serão divulgados no próximo Censo.

Polizel e Steinberg (2013) afirmam que em menos de uma década, apesar de todas as restrições e regulamentações, o setor tornou-se um dos mais rentáveis e de maior importância para o crescimento da economia brasileira, estando entre os dez segmentos de maior faturamento no PIB nacional. Por isso, os autores relatam que o período posterior a LDB de 1996, tornou-se conhecido como “a fase de ouro” da educação no país. Em 2016, segundo estimativa da Hoper Educação (2017) a receita líquida do mercado educacional superior foi de R\$ 54,9 bilhões.

Com a nova portaria de 20 de junho de 2017 (MEC, 2017), considerada como marco regulatório da educação a distância no Brasil, a expansão tende a acelerar. Para Tárzia (2017) a nova portaria pode ser um ponto positivo, na medida em que esses pontos normativos impulsionem a construção de um novo instrumento de avaliação para o setor. Essa questão também vai ao encontro da entrevista feita com Silva (2016) que apresenta como ponto fundamental para a expansão sustentável da EAD no país, uma legislação que favoreça às atividades do setor e não o seu entrave. Para o entrevistado, os modelos de negócios das IES brasileiras ainda são focados sobretudo nas possibilidades permitidas pela legislação e não em todo o potencial de inovação do setor, como em alguns países no exterior.

4.2.3. Fusões, aquisições e capital estrangeiro na educação brasileira

Uma questão importante, relativa à expansão da EaD no Brasil, diz respeito ao próprio crescimento do setor de educação superior no país. Um dos motivos apontado por Santos e Losif (2012a) é um processo acelerado de fusões, aquisições e inserção de capital internacional, no setor, que vem acontecendo desde 2005.

Porter (2009) afirma que a educação a distância não nasceu com a tecnologia, portanto, não é algo novo. E ainda que fosse, em termos de mercado, não faria diferença, já que a atratividade natural de um setor depende sobretudo das cinco forças básicas da competição: “a intensidade da rivalidade entre os atuais competidores, as barreiras de entrada a novos concorrentes, ameaça de substitutos, poder de negociação dos fornecedores e dos compradores” (PORTER, 2009, p. 102).

Por isso, pensando especificamente nas movimentações do setor, 2007 foi marcado por um acontecimento relevante: o grupo Anhanguera Educacional abre o seu capital na bolsa de valores e é seguido por mais três organizações (Estácio Participações, Sistema Educacional Brasileiro e Kroton Educacional), em um acelerado processo que parece não ter volta, já que desde 2003, aguarda na Câmara dos Deputados um projeto de lei que “proíbe o capital estrangeiro nas Instituições Educacionais Brasileiras” (PL 2138/2003).

Essa proposta tramita, em conjunto, com o Projeto de Lei 7040/10 que define a proibição da compra de faculdades e universidades brasileiras por grupos

estrangeiros, sendo possível apenas uma participação acionária de 10% associadamente ao capital nacional (PL 7040/2010).

Os projetos, desde então, aguardam definição, sem real perspectiva de votação. Com isso, a educação, e mais especificamente, a educação a distância no país, tende a concentrar-se em um número reduzido de grupos privados de educação superior; que receberam, de alguma forma financiamento internacional.

Polizel e Steinberg (2013) relatam que à época, dos cinco maiores grupos educacionais do país, quatro deles eram comandados por empresas do setor financeiro.

Ampliando o foco, dos quinze maiores grupos educacionais, em 2013, nove possuíam instituições financeiras em sua estrutura de governança. Ou seja, esse movimento traz inúmeras outras consequências consigo. Uma delas, diz respeito às novas formas possíveis de gestão, que deixa, definitivamente, de ser familiar e assume um caráter profissional (POLIZEL; STEINBERG, 2013).

WIZIACK (2017) afirma que o Cade (Conselho Administrativo de Defesa Econômica) rejeitou em 28 de junho de 2017, a venda da rede Estácio pela Kroton, então líder de mercado. O negócio, segundo Wiziack (2017, p. A24) “criaria um gigante na área da educação com cerca de 1,4 milhão de alunos avaliado em R\$ 30 bilhões”. Possivelmente, o Cade barrou a negociação porque a organização ficaria muito grande, com um número expressivo de alunos e com faturamento relativo “à soma dos sete maiores concorrentes” (WIZIACK, 2017, p. A24).

Segundo Cunha (2017), o resultado deliberado pelo Cade possibilita que a concorrência avance no setor da educação a distância, já que os grandes grupos educacionais que operam no Brasil poderão ter condições melhores para expandir suas operações, não apenas pela decisão do Cade, mas também pelas regras recentes do MEC a respeito da EaD.

O mercado educacional brasileiro privado apresenta-se bastante concentrado em 2016, e essa concentração reflete-se diretamente na modalidade da educação a distância, que é adotada por todas as grandes instituições e tem sido importante fonte propulsora de crescimento conforme a Tabela 3.

Tabela 3 – Maiores grupos educacionais privados do Brasil (2016)

Ranking de Matrículas	Grupo Educacional	Estimativa Receita Líquida (em milhões R\$)	Participação Receita Líquida no Setor	Matrículas Privadas Estimadas (Presencial + EaD)	Participação no Mercado <i>Market Share</i>
1º	Kroton	R\$ 5.244,70	9,5%	877.033	14,4%
2º	Estácio	R\$ 3.184,50	5,8%	436.300	7,2%
3º	Unip	R\$ 2.641,60	4,8%	403.358	6,6%
4º	Laureate	R\$ 2.111,40	3,8%	245.921	4,1%
5º	Ser Educacional	R\$ 1.125,40	2,0%	137.194	2,3%
6º	Uninove	R\$ 810,40	1,5%	131.733	2,2%
7º	Cruzeiro do Sul Educacional	R\$ 573,20	1,0%	102.286	1,7%
8º	Anima	R\$ 1.076,30	2,0%	85.138	1,4%
9º	Devry	R\$ 800,00	1,5%	75.000	1,2%
10º	Unicesumar	R\$ 379,00	0,7%	66.960	1,1%
11º	Illumno	R\$ 540,40	1,0%	50.428	0,8%
12º	Grupo Tiradentes	R\$ 412,40	0,8%	46.111	0,8%
Total 12 Maiores Consolidadores		R\$ 18.899,30	34,4%	2.657.462	43,8%
Não consolidadores		R\$ 36.075,50	65,6%	3.413.966	56,2%
Total Setor Privado em 2016		R\$ 54.974,70	100,0%	6.071.429	100%

Fonte: Hoper Educação (2017)

Se por um lado, as mudanças de legislação a partir de 1996, possibilitaram a expansão do ensino superior privado, tirando do Estado a responsabilidade maior da formação superior de seus cidadãos, por outro lado, há o aumento do poder de influência da iniciativa privada no setor educacional, inclusive, no que diz respeito às políticas públicas.

A modalidade da EaD passa a se tornar cada vez mais atrativa, já que alguns custos passam a ser ainda mais baixos, devido a prioridades concedidas pelo próprio Estado. O artigo 80, da LDB (1996) diz que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. O incentivo acontece por meio de diversos mecanismos, entre eles “custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público” LDB (1996).

Além disso, com a aceleração do crescimento das IES privadas, a governança da educação superior no país deixa de ser interesse apenas do poder

público e, o Estado, apesar de também ter ampliado a oferta de matrículas do setor público, inclusive, com abertura de novas universidades, torna-se mais flexível quanto às deliberações relativas ao mercado de educação superior privada (SANTOS, IOSIF, 2012b), o que pode causar efeitos de curto, médio e, sobretudo, longo prazo na educação, já que os interesses de instituições privadas estão ligados principalmente a sua prosperidade e em consequência, à governança de seus interesses. É preciso por isso, novamente pontuar, que o conceito de governança relacionado à educação se torna mais popular no Brasil a partir da década de 1990 (SANTOS, IOSIF, 2012b), não coincidentemente, a mesma década da LDB (1996), conhecido como o documento mais importante relacionado às políticas de educação privada e educação a distância no Brasil.

Santos, Iosif e Jesus (2014) afirmam que “na agenda transnacional contemporânea, a política e a governança educacional estão imersas em um grande mar de contradições marcado pela ampliação das distâncias entre formuladores e executores de políticas educacionais locais e regionais”.

Nesse ponto, há uma questão que, embora não seja o cerne deste trabalho, merece ser observada, por trazer uma dualidade típica das discussões relativas às políticas públicas versus setor privado.

Com o aumento da concorrência no setor educacional privado brasileiro, o processo de gestão também passa por mudanças, não apenas para se adequar aos novos tempos e à agressiva concorrência, mas também para continuar o movimento contínuo de crescimento, com novas fusões, aquisições e aberturas de capital. Assim, o que percebe-se, *a priori*, são os teóricos da educação tratando desse intenso movimento como a “mercantilização do ensino” (CHAVES, 2010; MARQUES, 2013; OLIVEIRA, 2009; SANTOS, IOSIF, 2012a; SANTOS, IOSIF, 2012b; SGUISSARDI, 2008), alegando uma piora considerável na qualidade da educação, a desvalorização do professor devido a salários cada vez menores, matrizes curriculares inadequadas, falta de planejamento estrutural devido ao imediatismo das decisões e ao aumento considerável de alunos por turma (presencial ou no modelo EaD), sendo a prioridade garantir, em um novo modelo de governança, resultados positivos, eficácia na gestão e segurança aos investidores.

Por outro lado, também existe, por parte de acadêmicos ligados ao estudo da gestão, a discussão sobre a ampliação do mercado de educação, mudança de modelo de negócios, novas possibilidades de atuação e considerações sobre as

possibilidades acerca do retorno do capital investido (MILLER; SCHIFFMAN, 2006; POMPEU, SILVA FILHO, 2003; RANGEL, CRISPIM, 2008; TAKATA, SHACHAR, NEUMANN, 2010).

O que se busca, com essa discussão, é o entendimento do cenário social, político e econômico na qual está inserida a questão tratada e a tentativa de imparcialidade científica ao se estudar as possíveis configurações trazidas pelas mudanças do setor, independente do poder dos seus agentes. Dessa forma, já é perceptível, mas ainda não caracterizada, uma mudança na forma como as instituições privadas brasileiras, atuantes com EaD estão se reconfigurando, possibilitando o estudo das instituições de educação por meio do conceito de modelo de negócio.

4.2.4. Dificuldades encontradas na Expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil

Entre os aspectos negativos na EaD, um que se destaca é a evasão dos alunos. Entre as causas mais conhecidas estão questões pessoais, regionais e uma possível (má) avaliação do curso/universidade frequentado (NASCIMENTO; ESPER, 2009).

Carneiro, Silva e Bizzaria (2014) identificam a evasão como recorrente nas IES, já que não se trata de um fenômeno novo, tampouco específico da EaD.

Para o Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ANUÁRIO, 2008) divulgado pela ABED, as justificativas mais usuais apontadas pelos alunos para a evasão em cursos EaD estão relacionados às questões financeiras (35%) e a falta de tempo (22,9%). Embora esses números sejam referentes não apenas à graduação, mas também ao ensino básico e cursos técnicos, eles são expressivos e retratam a preocupação do setor. Um outro fator detectado na pesquisa aponta que as instituições com número reduzido de alunos são as que apresentam menores índices de evasão.

Carneiro, Silva e Bizzaria (2014) apontam que a evasão não é apenas grave para a instituição, já que isso pode comprometer a eficiência e produtividade, mas também para os alunos, que sofrem, normalmente, prejuízos de ordem pessoal, profissional e financeiro.

Conforme o SEMESP (2017), em 2015 a taxa de evasão dos cursos EaD chegou a 34,2% na rede privada.

De acordo com Silva (2016), em entrevista concedida para esta pesquisa, um dos grandes desafios da EaD é a matemática básica e a língua portuguesa básica, já que nem sempre os alunos estão preparados para uma modalidade que requer autonomia para estudar e, compreensão do que está sendo estudado. O entrevistado esclarece que uma parte da evasão nos cursos EaD acontece por problemas com a adaptação ao método (à própria modalidade EaD), uma outra parte por falta de disciplina e estrutura (do aluno) para acompanhar o curso, entre outros fatores. Por isso, os cursos de graduação estão cada vez mais simples para atender a demanda do mercado, já que parte dos alunos tem problemas na sua formação básica. Ainda assim, Silva (2016) acredita, de forma otimista, que a tecnologia contribui muito para a educação, e que "a educação vai vencer".

Um outro tema discutido entre os pesquisadores da educação a distância no Brasil é o preconceito existente sobre o EaD. Preconceito esse, muitas vezes identificado como fruto da falta de informação sobre a modalidade (NASCIMENTO; SILVA; FIGUERÓ, 2013). Por sua vez, Silva, Oliveira e Mourão (2012) pontuam que as modalidades presencial e a distância, de acordo com estudos recentes, são compatíveis em termos de qualidade. Em alguns casos, a EaD surge com indicadores de qualidade mais favoráveis. Os autores acrescentam que, possivelmente, a médio e longo prazos, a desconfiança das pessoas em relação aos cursos a distância seja minimizada de forma expressiva, já que essa realidade será incorporada ao cotidiano, e não se discutirá o melhor tipo de modalidade, mas a melhor estratégia de ensino para conteúdos específicos.

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

Tárcia *et al* (2017) pontuam que historicamente a educação de qualidade não era uma condição geral, no entanto, com a expansão do número de vagas na educação superior e o aumento da oferta dos cursos EaD, a qualidade passa a ser uma questão central, diante do impacto e dos novos paradigmas educacionais relacionados às TIC. Por isso, discutir qualidade "exige um olhar amplo, sistêmico, e

que considere sua multiplicidade de significados e aspectos” (TÁRCIA *et al*, 2017, p.15).

Tárcia (2017), por sua vez, afirma que a qualidade de um curso EaD reside, primariamente, no projeto pedagógico da instituição e na coerência dos processos decorrentes de todos os demais elementos que integram e devem se relacionar harmoniosamente. Dessa forma, é a partir do projeto pedagógico que são criados e desenvolvidos os recursos que serão utilizados no desenvolvimento da modalidade a distância.

A qualidade é construída no processo de tomada de decisão acerca do projeto pedagógico do curso e ele é o orientador das práticas do ambiente virtual, do presencial, do polo, da interlocução com o cenário da prática. Tudo nasce do projeto pedagógico e é da coerência do projeto em relação aos processos que emerge a qualidade (TÁRCIA, 2017).

Uma outra dificuldade encontrada no contexto nacional é uma possível dependência que as IES privadas podem ter em relação aos programas governamentais como o ProUni (Programa Universidade para Todos) e o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil). Uma vez que mudanças ocorram, as instituições podem ter de recorrer a outras estratégias para compensar as baixas na captação de recursos. Esses aspectos, relacionados ao macro-ambiente econômico e político, muito embora não sejam controláveis, podem ser de certa forma, previsíveis, a partir de uma análise prévia do cenário nacional.

Mas, conforme abordado anteriormente, a profissionalização da gestão das instituições de educação superior particulares tende a minimizar surpresas no setor, já que pode ser uma alternativa na busca de melhores soluções em termos de qualidade e eficácia financeira (POLIZEL; STEINBERG, 2013).

Tomelin (2017) agrupou cronologicamente as principais dificuldades da educação a distância segundo as IES e de acordo com os Censos EaD, conforme o quadro 9.

Quadro 9 - Principais dificuldades apontadas pelas IES por ordem cronológica

2010	Evasão dos alunos
	Desafios organizacionais de EP (ensino presencial) para EaD
	Resistência dos educadores à modalidade EaD
	Resistência dos alunos à modalidade EaD
	Restrições legais (normas educacionais, de segurança etc.)
2011	Evasão dos alunos
	Desafios organizacionais de um instituição presencial que passa a oferecer EaD
	Custos de produção dos cursos
	Resistência dos educadores à modalidade de EaD
	Demanda de alunos interessados nos cursos

2012	Evasão dos alunos
	Desafios organizacionais de uma instituição presencial que passa a oferecer EaD
	Resistência dos educadores à modalidade EaD
	Custos de produção dos cursos
	Suporte de TI para docentes
	Resistência dos alunos à modalidade EaD
2013	Evasão dos alunos
	Desafios organizacionais de uma instituição presencial que passa a oferecer EaD
	Resistência dos educadores à modalidade EaD
	Custos de produção dos cursos
	Suporte de TI para docentes
2014	Evasão dos alunos
	Resistência dos educadores à modalidade EaD
	Desafios organizacionais de uma instituição presencial que passa a oferecer EaD
	Resistência dos alunos à modalidade EaD
	Suporte em TI para docentes
	Demanda de alunos interessados nos cursos
2015	Oferecer EaD exige inovação tecnológica constante
	Oferecer EaD exige padrão de infraestrutura mais complexo que o presencial
	O corpo docente da minha instituição acredita que a EaD permite atingir públicos que não poderiam estudar em um formato totalmente presencial
	Oferecer EaD exige inovação constante de processos administrativos
	Oferecer EaD exige o desenvolvimento estruturas complexas de apoio ao aluno
2016	Oferecer EaD exige inovação em abordagens pedagógicas
	Oferecer EaD exige inovação tecnológica constante
	O corpo docente da minha instituição acredita que a EaD permite atingir públicos que não poderiam estudar em um formato totalmente presencial
	Oferecer EaD exige inovação constante de processos administrativos
	Oferecer EaD exige alto padrão de infraestrutura

Fonte: Tomelin (2017, p. 23-24)

Segundo Tomelin (2017) existem diferenças nas dificuldades apontadas pelas instituições ao longo do tempo. Para o autor, à medida que a EaD foi evoluindo, as diferenças foram mudando gradativamente. Observa-se, por exemplo, que a evasão dos alunos era uma preocupação constante das IES de 2010 a 2014, mas que em 2015 o cenário foi modificado.

Até 2014 havia uma preocupação constante sobre a resistências dos educadores à modalidade EaD. No entanto, também em 2015 o cenário toma outra configuração e a preocupação da relação entre o corpo docente e a EaD vai tomando outro formato. Os custos de produção de cursos, preocupação de 2011 até 2013, em 2015 aparece atualizada e de forma mais ampla: oferecer EaD exige inovação tecnológica constante e oferecer EaD exige padrão de infraestrutura mais complexo que o presencial. Já em 2016 outras duas dificuldades diferentes aparecem: oferecer EaD exige inovação em abordagens pedagógicas e oferecer

EaD exige inovação constante de processos administrativos. Percebe-se que, à medida que a EaD vai sendo conhecida pelos alunos, pelos educadores e mesmo pelas próprias IES, as dificuldades e preocupações se modificam, não deixando de existir, mas acompanhando as demandas do mercado.

4.2.5. O aluno de Educação a Distância no Brasil

O processo de educação de uma criança é diferente de um adulto, já que estão em ciclos de vida diferentes (KARSAKLIAN, 2004). Mugnol (2009) pontua que a educação a distância está propensa a aprimorar os aspectos afetivo, psicomotor e cognitivo dos alunos, favorecendo, entre outros aspectos, sua independência intelectual.

Um adulto, normalmente, tem preocupações diferentes de uma criança, como família, emprego e obrigações sociais. Essas questões são determinantes na escolha de um curso já que sua efetivação requer custos que podem ser de diversas naturezas: financeiro, tempo e esforço por exemplo (MOORE; KEARLSLEY, 2013).

Para Kotler e Keller (2012), o custo total de um produto/serviço está relacionado ao custo monetário, de tempo, de energia física e psicológico, estando ligado ao valor percebido pelo cliente. Ou seja, para o aluno que faz um curso de graduação na modalidade EaD, deve-se levar em consideração não apenas o que se investe financeiramente ao longo de um curso, mas o tempo investido, a energia física despendida e questões relativas à comodidade, satisfação e ao bem-estar consigo mesmo.

Em relação ao perfil do aluno de educação a distância, sabe-se pela literatura (BELLONI, 2006; MOORE, KEARLSLEY, 2013) que eles são mais motivados e orientados, de maneira geral, às realizações de tarefas e que, por uma questão cronológica (já que têm mais idade), possuem mais experiência de vida e estão voltados, em seus estudos, para a área de trabalho em que normalmente atuam, ou pretendem atuar.

Ainda de acordo com os Moore e Kearsley (2013), um outro motivo para a procura pela educação a distância pode estar no fato de uma educação anterior negligenciada, e a tentativa de recuperar o tempo perdido. Além disso, a flexibilidade dos horários é mais conveniente para esse perfil: um aluno que trabalha, tem família e obrigações sociais.

Conforme Belloni (2006), a EaD permite ao aluno autonomia, já que o ensino está voltado muito mais ao “aprendente” do que ao professor em sala de aula. As experiências do aluno são parte preponderante da sua aprendizagem. Autonomia e autogestão são termos comuns à prática da Educação a Distância.

Ainda para Belloni (2006), essas questões não invalidam a necessidade da concepção “princípios gerais de uma filosofia da educação que oriente as escolhas e definições relativas às finalidades da educação (por quê?) e a seus conteúdos (o quê?)”. Dessa forma, de acordo com a autora, é possível minimizar o aspecto tecnicista, relativos às metodologias centradas no como fazer e nos meios técnicos.

Belloni (2006) pontua ainda que, embora a aprendizagem autônoma esteja em estágio embrionário no Brasil, de forma geral, ainda se está longe do ideal, o aluno, nesse sentido, tende a deixar de ser um “objeto” ou “produto”, para ser o próprio sujeito ativo, responsável por sua aprendizagem.

Vergara (2007), no entanto, pontua que mesmo com processos tecnológicos que auxiliam a aprendizagem, é preciso o entendimento de que o aluno, muitas vezes, tem dificuldades anteriores e de difícil resolução de interpretar textos e códigos linguísticos. Aliados a isso, a questão cultural também pode dificultar o processo de autonomia do aluno de EaD, já que, no Brasil se valoriza exacerbadamente o contato face a face e os relacionamentos.

Em “Um estudo sobre motivos da escolha da educação a distância”, Britto *et al* (2016) constataram que a questão temporal foi determinante para a escolha da modalidade. Segundo os autores, todos os entrevistados para a produção do artigo declararam que a possibilidade de estudar na hora que melhor lhes convier foi decisivo na decisão pela EaD. No entanto, os riscos financeiros não pesam tanto quanto os riscos emocionais, psicológicos ou sociais. Ou seja, o aluno da EaD está mais preocupado com a questão do seu diploma ser reconhecido no mercado, de se sentir fazendo uma boa graduação e, do seu curso ser aprovado pelas pessoas do que necessariamente quanto vai pagar por isso. Ainda que, esse fator também seja importante.

Em se tratando do perfil demográfico, segundo o Censo EaD.BR (2013), no Brasil, a maioria dos alunos de graduação na modalidade EaD são do sexo feminino (55%), com ligeira queda (4%) nos cursos corporativos. Em relação à idade dos estudantes, em cursos de graduação não corporativos, a idade predominante é de 18 a 30 anos (27%) e de 31 a 40 anos (23%). Em uma evolução cronológica, o

Censo EaD.BR de 2016 (CENSO, 2017) aponta na mesma direção. A predominância nos cursos totalmente a distância é de mulheres. Mais especificamente, as mulheres representam 54% dos estudantes nas IES privadas com fins lucrativos e 55% nas IES privadas sem fins lucrativos. Nos cursos regulamentados semipresenciais, de acordo com o Censo EaD.BR de 2016, os números não diferem muito. 57% de mulheres em IES privadas, com fins lucrativos e 54%, nas IES privadas sem fins lucrativos. É válido lembrar que o Censo EAD.Br 2016 (2017), não apresenta separadamente, os números da graduação e pós-graduação. Mas os separa dos cursos livres e corporativos.

Para atualizar os conceitos, o MEC reconhece a “modalidade semipresencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota (MEC/portaria nº 4.059). Ou seja, um curso semipresencial não é totalmente a distância, havendo um percentual de presencialidade nele, para atividades ou aulas.

Fazendo uma comparação com a graduação presencial e os cursos EaD versus o gênero dos alunos, a Tabela 4, a seguir, demonstra mais claramente o panorama em 2016.

Tabela 4 - Gênero na EaD versus Educação Presencial em 2016

MODALIDADE	CURSOS PRESENCIAIS		CURSOS TOTALMENTE EAD		CURSOS SEMIPRESENCIAIS	
	Com fins lucrativos	Sem fins lucrativos	Com fins lucrativos	Sem fins lucrativos	Com fins lucrativos	Sem fins lucrativos
GÊNERO						
MULHERES	40%	60%	54%	55%	57%	54%
HOMENS	46%	54%	46%	45%	43%	46%

Fonte: Adaptado do Censo EaD.Br (2017)

O Censo EaD.BR de 2016 (CENSO, 2017) aponta que a maior parte dos alunos em cursos EaD está na faixa de 26 a 30 anos e entre 31 a 40 anos. A tabela 5 a seguir especifica mais claramente as porcentagens:

Tabela 5 - Faixa etária na EaD versus Educação Presencial em 2016

MODALIDADE	CURSOS PRESENCIAIS	CURSOS TOTALMENTE EAD	CURSOS SEMIPRESENCIAIS
Menor de 20 anos	3%	2%	2%
21 a 25 anos	20%	4%	8%
26 a 30 anos	20%	29%	33%
31 a 40 anos	8%	37%	16%
Maior de 41 anos	1%	-	1%

Fonte: Adaptado do Censo EaD.Br (2017)

Em relação ao perfil ocupacional dos alunos de graduação na modalidade EaD, o Censo EaD.Br (2013) indica que 12,73% apenas estudam, a grande maioria trabalha e estuda (75,83%) e apenas 8,27 dos alunos estudam, mas estão desempregados. Atualizando os números, o Censo EaD.Br 2016 (CENSO, 2017) demonstra que o percentual de alunos que estuda e trabalha continua muito acentuada na modalidade a distância. “Em 30% das instituições, mais de 75% dos alunos de cursos regulamentados totalmente a distância estudam e trabalham. Já nos cursos semipresenciais e presenciais, esse percentual é de 24%” (CENSO EaD. BR, 2017, p. 89). Cruzando informações, considera-se que o aluno da educação a distância, sobretudo, nas IES privadas, é mais "velho" cronologicamente que o aluno presencial e que a taxa de alunos que estudam e trabalham também é expressiva. Como pontua Vianney (2017, p. 31), conclui-se que esses alunos são "trabalhadores que estudam e não estudantes que trabalham". Ou seja, estão no mercado de trabalho há algum tempo e, possivelmente, têm experiência prática, se não em sua área de estudo, no mercado de trabalho. De acordo com o autor. Essa característica, é um "indicador seguro do caráter inclusivo da modalidade".

Guimarães (2017, p. 33) corrobora que a EaD permite ao Brasil avançar na "democratização do acesso à educação superior" e confirma ser a educação uma forma para diminuir as diferenças econômicas e fomentar as oportunidades, uma vez que as inovações educacionais são um meio para ajudar que isso efetivamente aconteça.

4.2.6 A EaD em alguns países do mundo

Um outro fator importante no contexto na EaD é o entendimento de que cada país tem suas próprias regulamentações e particularidades.

Nos Estados Unidos, por exemplo, a educação a distância tem uma longa trajetória nas universidades privadas, comunitárias e até mesmo em cursos K-12 (estágios anteriores ao ensino superior, que levam cerca de 12 anos). Moore e Kearsley (2013) asseguram que há diversos aspectos relevantes que despertam o interesse das instituições privadas que trabalham com a modalidade de EaD nesse país. Um desses aspectos diz respeito ao interesse na maximização de seu lucro, e um outro aspecto relaciona-se ao tamanho das universidades. De forma geral, elas são consideradas grandes e levam vantagem em relação às menores, já que podem trabalhar com economias de escala quando oferecem serviços específicos, suporte técnico e na produção de material acadêmico.

Moore e Kearsley (2013) afirmam ainda que nos Estados Unidos, em relação à matriz curricular, a maioria das instituições compete por um público que tem interesse em áreas de grande demanda, como gestão empresarial, aplicações da tecnologia e cursos relacionados às ciências da saúde. Mercados em que, *a priori*, a remuneração é melhor. Os autores afirmam também que boa parte do orçamento das universidades privadas é investido em propaganda, um assunto que gera controvérsia na imprensa do país, já que as instituições públicas podem usar apenas de 2 a 3% da sua verba em propaganda e custos promocionais.

É importante frisar que os Estados Unidos, possuem os mais diversos modelos em EaD. Alguns deles, inclusive, são oferecidos em universidades sem fins lucrativos ou mesmo públicas, e mesmo assim, os cursos EaD são pagos e considerados fontes importantes de receita. Um outro modelo oferece gratuidade em cursos de extensão aos seus estudantes e ao público geral e são originários de universidades particulares de grande renome.

Conforme Miller e Schiffman (2006) os dois modelos de negócios em educação a distância mais comuns nos Estados Unidos são: a criação de uma “filial” com fins lucrativos incorporada em uma instituição sem fins lucrativos (universidade pública ou privada) e a implantação do modelo custo-modelo de recuperação, no qual a unidade de aprendizagem a distância funciona incorporada à estrutura administrativa de uma instituição maior, tendo seu próprio orçamento, com o objetivo de recuperar seus custos por meio de novas receitas, cobrando pelo curso.

No Reino Unido, em outro modelo, existe a Universidade Aberta Britânica – UA, uma das mais respeitadas do mundo, possui cerca de 250 mil alunos (MOORE; KEARLSLEY, 2013). Existem modelos de Universidade Aberta também em outras

partes do mundo, como na Espanha e no Brasil (Universidade Aberta no Brasil - UAB). Aqui, a UAB é um programa do Governo Federal Brasileiro sob a égide da CAPES, que estabelece parcerias com universidades públicas, governos estaduais e municipais, oferecendo cursos de graduação e pós-graduação na modalidade EaD (Decreto nº 5.800, 2006).

A França é mais conservadora no que diz respeito à educação a distância, estando mais voltada para o modelo convencional de sala de aula. Dessa forma, a EaD, no país, tem o caráter complementar, mas não como método único para a educação superior. Evidente que com base na forte tendência iluminista relacionada a educação francesa, a EaD é vista com respeito e importância, já que no contexto atual está ligada às novas tecnologias de informação e comunicação por oferecer ao mundo, novas oportunidades de expansão intelectual e conhecimento (BELLONI, 2006).

A China é o país com maior número de usuários de internet em todo mundo, e cerca de 50% da sua população está na Zona Rural. Por isso, a EaD é importante para o modelo educacional do país. Possibilita ao estudante que está longe dos grandes centros industrializados, buscar sua formação educacional. A China opera com o modelo de universidade aberta (OUC – Universidade Aberta da China), é o maior sistema de educação a distância do mundo (MOORE; KEARLSLEY, 2013). Os autores pontuam que a OUC tem sede em Pequim e se reporta diretamente ao Ministério da Educação, mas que as Universidades Abertas das Províncias se reportam diretamente às próprias províncias, por isso, têm certa independência e podem atender às demandas locais.

O Japão tem um modelo de educação a distância que não privilegia o contato do professor com o aluno. Ainda que 90% das universidades japonesas ofereçam cursos em EaD, apenas 40% tem uma equipe integral para atender a demandas dos alunos. Esse retorno, inclusive, pode demorar dias (AOKI, 2008 apud MOORE; KEARLSLEY, 2013). Para os autores, o que falta no Japão em EaD não é tecnologia, tampouco bons programas, mas é a cordialidade e a flexibilidade no trato com os alunos da modalidade.

Na Noruega, como no Brasil, a educação a distância está muito ligada às instituições privadas. A primeira delas foi criada em 1914 e chama-se Norsk Korrespondanseskole (NKS). Um fato que acentua a importância da EaD no país é que o governo da Noruega foi um dos primeiros, em todo o mundo, a ter uma política

nacional específica para a EaD, em 1948 (MOORE; KEARLSLEY, 2013). No Brasil, com a LDB, isso foi feito apenas a partir de 1996.

E finalmente, na Turquia, cerca de 40% dos alunos de graduação estudam na modalidade EaD, no sistema de Universidade Aberta (MOORE; KEARLSLEY, 2013).

Comparativamente, o Brasil ainda está em estágio embrionário em relação à maioria dos exemplos dados.

4.3. Modelos de Negócio em Educação a Distância (EaD)

Em se tratando de modelos de negócios relacionados à Educação a Distância nas IES privadas, o assunto é recente, sobretudo no Brasil. O que já é discutido em profundidade em publicações e congressos de todo o mundo são os conceitos, as características, as funcionalidades da EaD, os modelos pedagógicos e até questões estratégicas de mercado que abordam a legislação do setor e estão relacionadas às políticas públicas.

No que se refere a modelo de negócios versus EaD, o usual é encontrar artigos direcionados, de forma geral, as questões financeiras e de sustentabilidade. Segundo De Langen (2013), quando as IES se concentram principalmente nas receitas dos seus modelos de negócios, tendem a ignorar a complexidade dos outros componentes, sobretudo, àqueles que dizem respeito à importante integração para pleno exercício das funcionalidades da EaD e seus modelos pedagógicos.

Com o aumento de cursos de educação a distância em várias partes do mundo, cada vez mais importa analisar criticamente os pontos fortes e fracos dos programas em vigor. Muitos cursos têm sido desenvolvidos para atender à demanda já existente para a educação superior, sobretudo, no que tange à educação continuada (MILLER; SCHIFFMAN, 2006). Estudar, portanto, os seus modelos de negócios é um passo para o entendimento mais amplo não apenas do mercado, mas dos rumos da educação.

Para De Langen e Bitter-Rijkema (2012), as novas tecnologias de informação tendem a trazer mudanças nas interações econômicas e sociais ao redor do globo. Em consequência disso, as instituições educacionais tradicionais existentes já não são capazes sozinhas de acomodar as novas necessidades específicas de aprendizagem.

Miller e Schiffman (2006) são categóricos ao afirmar que existem duas propostas de valor básicas para a aprendizagem *on-line*: o acesso e a qualidade. De acordo com os autores, grande parte das IES começam seus programas de aprendizagem *on-line* com um dos dois objetivos: aumentar o acesso dos programas de graduação para novos estudantes de fora da instituição ou para melhorar a qualidade do ensino existente de quem já é estudante da IES.

Miller e Schiffman (2006) afirmam ainda que se o acesso foi o principal objetivo da IES, a tendência é que a aprendizagem *on-line* esteja voltada principalmente para a educação continuada ou em programas específicos de educação a distância. Uma outra característica para as IES que assumem esse modelo é que elas normalmente possuem administradores em seu comando ao invés de apenas reitores acadêmicos. Essas instituições passam a ter centros de custos com a expectativa de ter retorno financeiro por meio das receitas geradas pelas taxas de matrículas e contratos. No entanto, se a qualidade for o objetivo principal da instituição, Miller e Schiffman (2006) relatam que há uma configuração diferente no modelo de negócios. Essas instituições têm o seu centro de decisões no que chamam de “gabinete da reitoria” e a recuperação de custos com a efetivação da EaD geralmente está inserida no orçamento acadêmico da IES.

Cassundé e Cassundé Jr (2012) pontuam que a criação de um “centro” exclusivo de educação a distância é comum nas IES que oferecem cursos de EaD.

De Langen (2013), por sua vez, ao abordar a questão da captura e entrega de valor em IES, constatou, em suas pesquisas, que esses fatores não acontecem de forma espontânea, tampouco são fruto somente do resultado de um processo de adaptação das empresas às diversas mudanças no ambiente de negócios. Mas que, para efetivamente criar e capturar valor para uma organização, é necessário a criação de uma espécie de núcleo de negócios que explore o potencial de seus recursos não apenas financeiros, ou seja, é imprescindível um olhar estratégico para os demais componentes do modelo de negócios.

De acordo com a Hanover Research (2011), é fundamental que uma instituição, intencionada a implementar e oferecer a modalidade EaD para seus alunos, possua a compreensão precisa sobre os custos atuais de um programa dessa natureza para projetar custos futuros.

No Brasil, quando se trata de instituições particulares, essa é uma questão delicada, visto que os cursos EaD são uma realidade relativamente nova que, em

sua maioria, não possuem uma identidade particular. *A priori*, os cursos EaD de instituições de ensino particular se apropriaram, em um determinado momento do cenário e do posicionamento de sua unidade física.

Para Tárzia (2017), essa “apropriação”, de fato aconteceu, em razão da própria normatização anterior (anterior ao Decreto 9.057 de 25 de maio de 2017 e à Portaria Normativa n.11, de 20 de junho de 2017). As instituições que oferecem EaD nasceram e cresceram nas IES presenciais por determinação do próprio MEC. Só era possível oferecer um curso na modalidade a distância se a instituição tivesse um histórico de curso presencial. A partir da nova legislação, isso não é necessário. É possível criar instituições totalmente a distância. Para Tárzia (2017), finalmente o paradigma foi quebrado. O aproveitamento do presencial para a EaD acontecia porque como premissa, era preciso usar essa infraestrutura para poder desenvolver o modelo EaD. Atualmente, já é permitido criar uma IES, passar por todo o processo de regulação e ser totalmente EaD. Dessa forma, é possível investir mais em tecnologia em detrimento da estrutura física.

Conforme Miller e Schiffman (2006) é indicado que cada instituição, conscientemente, desenvolva e aplique o modelo de negócio em EaD mais adequado a sua missão e cultura organizacional, de forma que esse processo ocorra de forma eficaz. A simples apropriação dos recursos físicos e humanos para o uso na modalidade a distância, sem um profundo planejamento prévio e estudo específico das necessidades futuras, não se caracteriza como um problema, mas como a possibilidade de insucesso e prejuízo a médio e longo prazos. Prejuízo, esse, não apenas financeiro, mas também de imagem para a instituição.

Estudiosos pontuam a educação a distância como uma inovação disruptiva para o ensino superior (CHRISTENSEN *et al*, 2011). Afirmam ainda que para se manter um modelo de sucesso na EaD é necessário pensar em sua proposição de valor, mensurando o foco da educação a distância a partir da perspectiva do aluno; possuir recursos e administrar processos que gerem valor ao cliente e a instituição e finalmente, possuir um equilíbrio aceitável entre receita e despesa (CHRISTENSEN *et al*, 2011).

As implicações financeiras dessas respostas aparentemente inovadoras para os modelos de negócios institucionais, no entanto, ainda não são claras. IES privadas por todo o mundo estão trabalhando em uma variedade de frentes a fim de se tornarem cada vez mais competitivas e financeiramente sustentáveis. Por mais

que se fale em inovação, através de fórmulas relativas às questões financeiras para que o modelo dê certo, inicialmente, não vão muito além do que já se conhece. Para Lapovsky, (2013), algumas instituições estão mudando suas políticas de descontos e de preços, outras estão buscando auxílio das políticas públicas ou experimentando alternativas na tentativa de conseguir forças para competir em um mercado tão acirrado.

De acordo com Zambrano e Guerrero (2009), além das situações já apresentadas, é necessário levar em consideração às questões referentes à oferta da educação a distância, como a análise e o desenvolvimento de processos pedagógicos concernentes à modalidade, questões relativas à estrutura e estratégias organizacionais.

Por sua vez, Mantovani, Gouvêa e Tamashiro (2015), em uma pesquisa para avaliar a entendimento dos alunos sobre a qualidade de um curso a distância trabalharam com a escala modificada de SERVQUAL com cinco dimensões as quais podem ser caracterizadas como muito relevantes para o entendimento do que é de fato, uma boa prestação de serviço em EaD (Quadro 10).

Quadro 10 - Dimensões para o entendimento da prestação de serviço em EaD

Dimensão 1: Conteúdo do Website	Infraestrutura do ambiente virtual de aprendizagem e qualidade do material didático.
Dimensão 2: Confiabilidade	Confiança no corpo docente
Dimensão 3: Presteza	Disposição do docente em ajudar o aluno em seu processo de aprendizagem
Dimensão 4: Empatia	Capacidade do docente em estabelecer uma relação com o aluno
Dimensão 5: Segurança	Nível de conhecimento e domínio do docente

Fonte: Mantovani, Gouvêa e Tamashiro, (2015)

No Quadro 10, percebe-se que as dimensões são relativas a assuntos internos de uma organização, principalmente no que diz respeito à atividade docente. Dessa forma, é preciso pensar na atividade docente e no ambiente virtual de aprendizagem, como fonte de ligação entre o aluno e a universidade.

Santos e losif (2012) pontuam que em IES privadas geridas como empresas, os alunos são tidos como clientes. Dessa forma, as IES privadas, de forma geral são

prestadoras de serviço. Nesse sentido é necessário levar em conta a questão da "satisfação do discente/cliente", uma questão delicada, já que a educação deve, de fato, ser tratada com um bem público, ainda que seja uma prestação de serviços segundo afirmação de Hermo (2015) em publicação de documento no site da Organização Mundial do Comércio. Para o autor é imprescindível que haja um acordo a respeito das normas mínimas comuns para a autorização e funcionamento das instituições de ensino superior, assegurando o direito dos "consumidores/usuários".

Miller e Schiffman (2006) complementam que a implantação e a perpetuação da EaD, em uma IES, exige visão e liderança tanto em relação às questões administrativas quanto acadêmicas, já que grande parte dos problemas de curto prazo dessas iniciativas são de ordem administrativa. Entre eles se destacam o financiamento da implantação e desenvolvimento dos cursos; o apoio às novas necessidades de assistência técnica e tecnológica, o suporte aos estudantes, a terceirização (ou não) de algumas das atividades de EaD e a preocupação com a garantia do retorno de investimento. Outras questões acadêmicas são tão importantes quanto as questões relativas ao corpo docente, a criação do material pedagógico (e as questões de autoria), a mensuração do desempenho dos cursos-online etc.

Pompeu e Silva Filho (2003) desenvolveram um modelo de implantação de educação a distância para uma universidade privada brasileira que envolve uma metodologia de quatro etapas: diagnóstico do sistema, planejamento, projeto e avaliação. No item diagnóstico, são pesquisadas as principais necessidades de formação dos alunos e de capacitação dos professores que atuarão em EaD, além da análise dos projetos de curso em consonância com o conteúdo programático, as atividades e as recomendações metodológicas. Na segunda etapa, a do planejamento, os autores acenam para a importância da configuração dos seguintes itens: acesso (relacionado à tecnologia); custo; ensino-aprendizagem (metodologia de ensino) e organização (estrutura da instituição). Na terceira etapa, Pompeu e Silva Filho (2003), ressaltam que o projeto deve ser constituído a partir do entendimento homogêneo dos passos anteriores, com destaque para a elaboração do material instrucional e a interação aluno-professor/ professor-aluno. Para os autores, os elementos mais importantes identificados no modelo EaD são: aluno; professor (ou facilitador); administrador; sistema de gerenciamento do aprendizado;

suporte técnico e suporte ao material didático. Por fim, como quarta etapa, destacam o processo de avaliação de aprendizagem, do material didático e do próprio modelo de EaD.

O perfil dos professores e tutores, por sua vez, precisa ser específico. É preciso que esses profissionais estejam preparados para lidar com a distância, já que a educação remota apresenta desafios diferentes de uma sala de aula tradicional. Por outro lado, as instituições de ensino devem ter ciência de que é preciso investir na infraestrutura, na capacitação profissional e nas ferramentas que permitem facilidade de acesso ao aluno. Por impactar, por consequência, em seus custos, conforme destacado por Gunawardena e Mclsaac (2004) como um dos principais desafios das instituições na EaD.

Ribeiro, Timm e Zaro (2007) são enfáticos em afirmar que IES não podem ter um modelo único para ofertar a EaD, já que existem necessidades diferentes a depender do porte e objetivo da instituição. Os autores pontuam ainda que uma única IES pode ter necessidades diferentes dependendo dos cursos oferecidos, isso implica recursos físicos e tecnológicos, infraestrutura adequada, processos de operações específicas etc. Por isso, segundo afirmam Ribeiro, Timm e Zaro (2007), uma instituição que oferece a modalidade EaD precisa compreender em profundidade todos os requisitos essenciais para uma gestão profissional da modalidade, com qualidade, não privilegiando um ou outro componente do seu modelo de negócios, mas observando o seu todo.

4.3.1. A educação a distância como uma inovação disruptiva

Para Tidd, Bessant e Pavit (2008) a inovação está relacionada à habilidade de criar e manter relações, identificar oportunidades e aproveitá-las sabiamente. Afirmam ainda que a inovação não deve servir apenas para revelar novos mercados, deve ter o propósito também de atender a mercados já consolidados e maduros e a tecnologia desempenha um papel importante nisso. Com a inovação, há espaço para descobertas e melhorias para trazer a uma organização bases para a sua vantagem competitiva. A inovação em processos, para os autores, é uma fonte para isso. "Ser capaz de fazer algo que ninguém mais pode, ou fazê-lo melhor do que os outros, é uma vantagem significativa" (TIDD; BESSANT; PAVIT, 2008, p. 26).

Para esses autores, oferecer ao mercado serviços mais ágeis, com maior custo-benefício e qualidade superior pode significar um passo à frente dos competidores. Entretanto, à medida que eles avançam e conseguem entregar valor semelhante, as vantagens vão-se perdendo. Na EaD o processo não poderia ser diferente. À medida que uma IES oferece qualidade de atendimento ao aluno, novas tecnologias que permitam agilidade no processo de ensino-aprendizagem e material didático superior com custo-benefício compatível, pode estar à frente dos seus concorrentes temporariamente. Temporariamente porque certamente, nesse caso, seu modelo pode ser imitado. Para Schumpeter (1997, p. 147) é possível “distinguir como duas coisas diferentes a realização da inovação e o processo de sua incorporação ao fluxo circular”. Por isso, em EaD, inovar em processo e implementá-lo de forma estratégica pode ser fundamental para uma IES competir nesse mercado tão acirrado com longevidade.

Para Tidd, Bessant e Pavit (2008) o termo inovação está diretamente ligado à mudança. Os autores definem quatro categorias abrangentes da inovação: de produto, de processo, de posição e de paradigma. Pontuam ainda que existem graus de novidades em inovação. O grau de novidade pode variar do incremental (de melhorais no que já existe) até chegar ao grau mais avançado, o radical, relacionado ao "novo para o mundo".

Prahalad e Krishnan (2008) afirmam, em “A nova era da inovação”, que as empresas, de todos os setores, estão em transformação devido à globalização e ao que eles chamam de digitalização. Para eles, isso altera a forma como as organizações entregam valor para seus clientes e destacam dois pilares críticos como os responsáveis por todas as transformações. O primeiro está centrado no cliente e diz que “o valor decorre de experiências singulares e personalizadas dos consumidores”. Acrescentam ainda: “o foco converge para a centralidade do indivíduo”. Os autores denominam esse pilar da seguinte forma: “N = 1”, ou seja, “a experiência de um consumidor de cada vez” (PRAHALAD; KRISHNAN, 2008, p. 9). De acordo com os autores, esse princípio vai além da customização de massa e está relacionado à co-criação. Isso significa que a empresa cria opções para atendê-la com uma proposta de valor personalizada: “o simples aumento da quantidade de disciplinas eletivas numa escola é diferente do fornecimento de experiências personalizadas e co-criadas pelos alunos e pelos instrutores (PRAHALAD; KRISHNAN, 2008, p. 9). A EaD por exemplo, tem plenas condições, se bem

trabalhada pela IES, de atender o pilar N = 1, já que, por princípio, dispõe de tecnologia e recursos para tanto. O segundo pilar está relacionado à própria organização, que naturalmente, por maior que seja, nunca será grande o suficiente em escopo e tamanho para criar valor para cada um dos seus clientes, individualmente, a menos que conte com outras organizações, de todos os portes e formatos, assim “o foco converge para o acesso aos recursos, não para a propriedade dos recursos”. Esse pilar é: $R = G$. Ou seja, “recursos de vários fornecedores e, em geral, de todo o globo” (PRAHALAD; KRISHNAN, 2008, p. 9).

Em se tratando de modelo de negócio e inovação, para Casadesus-Masanell e Ricart (2007), a inovação do modelo de negócios está se tornando uma das principais forças que impulsionam os esforços de renovação estratégica das empresas em todo o mundo. Para Trierveiler, Sell e Pacheco (2015, p. 114) há "uma relação positiva entre conhecimento organizacional e inovação no modelo de negócio", embora esse assunto ainda precise ser mais profundamente explorado.

Conforme Taran, Boer e Lindgren (2015), a inovação no modelo de negócios não só está se tornando cada vez mais importante devido à concorrência crescente e globalizada, mas também está se transformando em um enorme desafio, na teoria e na prática. Para os autores, embora muitos gestores das organizações queiram modificar o seu modelo de negócio, de forma geral, eles não sabem, de fato, como inová-lo. Ainda para Taran, Boer e Lindgren (2015), o termo inovação do modelo de negócios pode ser interpretado de duas maneiras importantes: como um processo e como resultado. Eles consideram ainda que o processo segue o resultado pretendido. Ou seja, quanto melhor um tomador de decisão é informado sobre o resultado previsto de um processo, melhor serão as decisões que se pode tomar sobre a infraestrutura, a organização e o gerenciamento desse processo. Ainda segundo Taran, Boer e Lindgren (2015) – com base em suas pesquisas, uma mudança em um dos componentes de um modelo de negócio constitui uma inovação simples, enquanto mudanças simultâneas em todos os componentes poderiam ser consideradas a forma mais complexa de inovação em um modelo de negócio.

Para Oliveira (2014), às competências de uma organização e sua infraestrutura devem ser associadas aos elementos que contribuem para o sucesso de um modelo de negócios. Além disso, mudanças significativas em um modelo de negócio podem acontecer quando se constata a alteração de mais de um dos

componentes desse mesmo modelo, relacionas à: "satisfação de necessidades de mercado até então não atendidas; entrega de novos produtos, serviços ou tecnologia ao mercado; aprimoramento ou transformação de um mercado já existente; geração de novo mercado" (Oliveira, 2014, p. 62). Além disso, o autor pontua que essas alterações também ocasionam necessidade de mudanças nas estratégias da organização.

Para as IES que atuam com educação a distância, mudanças significativas em seu modelo de negócio possivelmente não são uma realidade distante. Alterações na legislação, tais como novas portarias e pareceres, novas configurações de mercado devido a fusões, aquisições e aporte internacional de capital em grupos educacionais e implementações da concorrência podem ocasionar a necessidade das IES revisitarem seus modelos.

Taran, Boer e Lindgren (2015) propõem definições e exemplos de inovação incremental e radical nos componentes de um modelo de negócio, conforme quadro 11. Os autores conceitualmente utilizam sete componentes em seu modelo: proposta de valor, segmentação de clientes, relacionamento com o cliente, arquitetura da cadeia de valor, atividades-chave, parceiros principais e fórmula do lucro.

Quadro 11 - Definição e exemplos de inovação incremental e radical nos componentes de um modelo de negócio

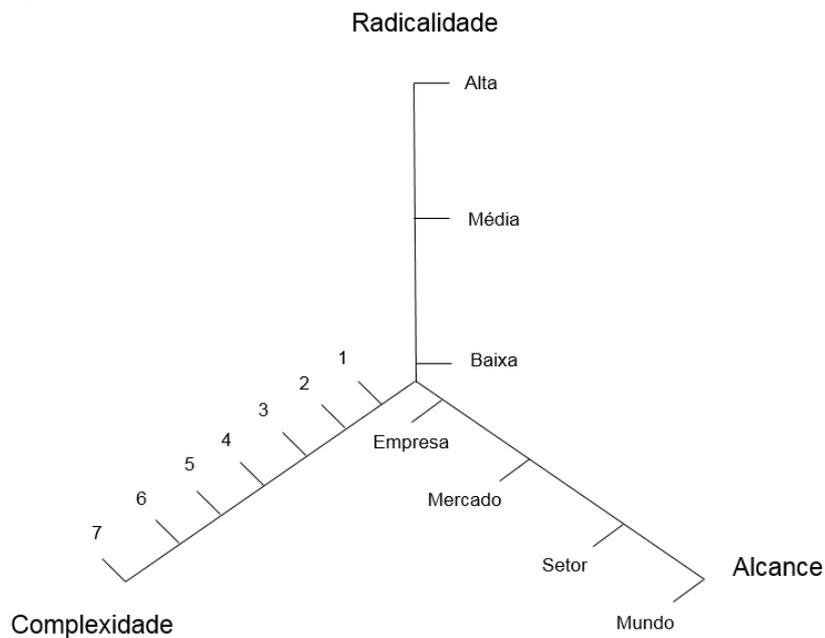
Questões	COMPONENTES	DESCRIÇÃO	INOVAÇÃO INCREMENTAL	INOVAÇÃO RADICAL
O que nós fornecemos?	Proposta de Valor	A oferta de produtos e serviços da empresa.	Oferece o "mais do mesmo"	Oferece algo diferente (pelo menos para a empresa)
A quem servimos?	Segmentação de Clientes	Segmentos de clientes que uma empresa pretende servir.	Mercado existente	Novo mercado
Como podemos providenciar?	Relacionamento com o cliente	Interações reais estabelecidas com os segmentos de clientes.	Melhorias contínuas dos canais existentes	Novos canais de relacionamento
	Arquitetura da cadeia de valor	Envolvimento das atividades primárias e de suporte de uma empresa para desenvolver, produzir e entregar suas ofertas (Porter, 1985)	Exploração (por exemplo: interna, contínua, de melhoria).	Exploração (por exemplo, aberta, flexível, diversificada).

	Atividades-chave	As capacidades que são difíceis de imitar pelos concorrentes e são críticas para uma empresa para obter vantagem competitiva.	Competências próprias	Mudanças desconhecidas, novas competências
	Parceiros principais	Parceiros que se envolvem em diferentes tipos de cooperação com uma empresa, com o objetivo de alcançar economias de escala, redução de riscos.	Rede conhecida (fixa).	Novas redes (dinâmicas)
Como ganhamos dinheiro?	Fórmula do lucro	Modelo de receita, estrutura de custos etc.	Corte de custos nos processos existentes.	Novos processos para gerar receitas ou redução de custos disruptivos em processos existentes.

Fonte: Taran, Boer e Lindgren (2015, p. 307-308)

Para os autores, ainda há uma escala de inovação tridimensional para modelos de negócios.

Figura 7 - Escala de inovação tridimensional para modelos de negócios



Fonte: Taran, Boer e Lindgren (2015, p. 309)

De acordo com Taran, Boer e Lindgren (2015), em se tratando de inovação em um modelo de negócio há uma escala que pode quantificá-la por meio dos códigos utilizados: (1) Radicalidade: variando de baixa (ou seja, incrementalmente novo) para alta (isto é, radicalmente novo); (2) Alcance: variando de baixo (novo para empresa ou mercado), para alto (novo para o setor ou para o mundo); (3) Complexidade: variando de baixa (qualquer alteração entre 1 e 4 componentes utilizados no quadro 11), alta (qualquer mudança entre 5 e 7 componentes utilizados no quadro 11). Para os autores, é possível mensurar a mudança de um modelo de negócios por meio dessa escala.

No que se refere especificamente sobre os estudos em inovação de um modelo de negócio em IES que operam com educação a distância, os estudos de Christensen (2012) são uma referência. De acordo com o autor, educação a distância é uma inovação disruptiva ou de ruptura.

Uma inovação de ruptura é aquela que transforma um produto que historicamente era tão caro e complexo que só uma pequena parte da população podia ter e usar, em algo que é tão acessível e simples que uma parcela bem maior da população agora pode ter e usar. Em geral, isso cria um novo mercado. Ocasionalmente, o produto de ruptura pode se enraizar na base de um mercado existente. Mas, em ambos os casos, a economia do produto e de mercado é tão pouco atraente que os líderes no setor são levados a se afastar da ruptura, em vez de combatê-la (CHRISTENSEN, 2012a, p. 14).

Para Christensen (2012), os princípios da inovação de ruptura mostram que as falhas de companhias reconhecidas e lucrativas, provavelmente, estejam relacionadas a vultosos investimentos em tecnologia que possibilitariam a essa mesma organização entregar ao seu consumidor o que ele deseja. Ou seja, produtos cada vez melhores, de todos os tipos, a partir de estudos sobre as tendências de mercado. Os investimentos dessa organização estariam voltados para inovações que prometiam retornos acima da média. No entanto, isso não aconteceu. Ao contrário, essa organização perdeu sua posição de liderança. Ao que parece um paradoxo, Christensen (2012) explica ser os princípios da inovação de ruptura (ou inovação disruptiva). Para o autor, há momentos em que o melhor a fazer é investir no desenvolvimento de produtos/serviços com desempenho inferior, menores margens e mercados mais modestos, ao invés de “trabalhar do jeito que o mundo trabalha”. Christensen (2012, p. 22) ainda define tecnologia como: conjunto de processos pelos quais uma organização transforma mão de obra, capital, materiais e

informação em produtos e serviços de grande valor”. Para o autor, qualquer empresa tem, dessa forma, tecnologia, que vai além da produção e da engenharia e estende-se pelo marketing, pelos investimentos e pelos processos de administração. Complementa ainda que inovação “refere-se a mudanças em uma dessas tecnologias” (CHRISTENSEN, 2012, p. 22).

Uma das indagações mais recorrentes quando se aborda a inovação de ruptura é a sua diferença com a inovação incremental. Para Christensen (2012), as tecnologias incrementais melhoram o desempenho de produtos já existentes, que de forma geral, já são conhecidos pelos clientes habituais e valorizados por eles. O autor complementa que grande parte dos avanços tecnológicos em alguns setores é incremental. Por sua vez, as tecnologias de ruptura nem sempre estão presentes no mercado e, esporadicamente emergem. Christensen, Horn, Johnson (2012, p. 26) são categóricos quando afirmam que a inovação disruptiva também “não é um lançamento radical”. As tecnologias de ruptura estão, na verdade, relacionadas a um desempenho inferior de produtos/serviços. Pelo menos, em seu início. Segundo Christensen (2012), produtos/serviços baseados nas tecnologias de ruptura são, de forma geral, mais baratos para o consumidor, mais simples e adequados para o público que potencialmente irá consumi-los, portanto, são mais convenientes. Dão menores margens à empresa e normalmente, são comercializadas em seu início em mercados emergentes ou pouco expressivos, raramente interessantes para as grandes empresas, acostumadas a altas margens. Isso leva a um dilema: os consumidores habituais de uma organização, aqueles que buscam alto valor em um produto, aqueles que normalmente são ouvidos pelas empresas em suas pesquisas não são o público das tecnologias de ruptura, então, por que oferecê-las? Porque nem sempre o avanço da tecnologia acompanha as demandas de mercado, porque a ruptura dá possibilidades a uma demanda latente e pouco observada, emergir. Para o autor, essas perguntas e respostas são parte do que chama de “o dilema da inovação”. Ou seja, a ruptura possibilita a criação de um novo mercado que pode se tornar grande em um futuro, nem sempre muito próximo. Como “a educação a distância, possibilitada tipicamente pela internet” (CHRISTENSEN, 2012, p. 37).

Em dois outros dois livros: “Inovação na Sala de Aula” (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2012) e mais especificamente “A Universidade Inovadora” (CHRISTENSEN; EYRING, 2014), o tema educação a distância como inovação disruptiva retorna com mais força.

Conforme Christensen, Horn e Johnson (2012), a inovação disruptiva faz com que os produtos/serviços de ruptura, com preços acessíveis e funcionais e com aplicações mais simples, sejam utilizados pelo que os autores chamam de “não consumidores”. Ou seja, uma demanda latente, que até então, não era diretamente beneficiada pelas inovações tecnológicas de ponta em função do seu poder aquisitivo. Mas é preciso observar que uma disrupção não emerge como uma mudança brusca. É necessário que exista demanda para tal e as empresas, de forma geral, àquelas que não atendem o público até então convencional, percebam a brecha. E o mais importante, aos poucos, uma disrupção se der certo, vai se aperfeiçoando e se tornando incremental. Assim, normalmente, o que nasce timidamente como uma inovação de ruptura, com a aceitação e o amadurecimento do mercado, torna-se incremental como a educação a distância.

A EaD, era inicialmente vista no Brasil como um serviço mais barato, inferior e para um público que não atendia aos requisitos da educação presencial, sobretudo financeiramente e em função da disponibilidade de tempo do aluno em uma sala de aula presencial. Como mostra o Censo EaD.BR 2016 (2017), o público da modalidade a distância no Brasil ainda é “mais velho” que o aluno da educação presencial, trabalha e estuda. Hoje, a EaD ganhou novos formatos e em termos de qualidade e matrículas, como já foi discutido, está se equiparando à educação presencial. Está se incrementando.

Prahalad (2005), por sua vez, define doze princípios da inovação para os mercados do que ele chama de “base da pirâmide (BP)”. Todos esses princípios se enquadram perfeitamente às tecnologias disruptivas aliadas à educação a distância. No entanto, três desses princípios alternados se destacam.

Princípio 1: “Concentre suas energias em preço-desempenho de produtos e serviços. Dar atendimento e atenção aos mercados da BP não depende tão somente de preços-baixos” (PRAHALAD, 2005, p. 37).

Princípio 2: “A inovação requer soluções híbridas. Ninguém resolve os problemas dos consumidores da BP com tecnologias obsoletas. A maioria das soluções escaláveis [...] exige tecnologias avançadas e emergentes...” (PRAHALAD, 2005, p. 37).

Princípio 6: “As inovações em processos são tão cruciais nos mercados da BP quanto as inovações em produtos” (Prahalad, 2005, p. 37).

Christensen e Eyring (2014), em “A Universidade Inovadora”, explicam que as IES precisam se transformar mais rápido do que, de fato, estão fazendo, para competir de forma sustentável. Para os autores, as inovações, com base nas novas tecnologias, estão abalando o *status quo* do setor, já que essas mesmas tecnologias disruptivas são menos onerosas que a infraestrutura convencional de uma IES e, atualmente tão funcionais quanto para a educação superior. Os autores explicam que no início da EaD já baseada nas TIC, a internet tinha conexão lenta e as ofertas dos cursos na modalidade a distância eram apenas versões das aulas presenciais e a qualidade estava muito aquém do desejado. Assim, apenas alunos que realmente não tinham condições de frequentar as aulas presenciais, optavam por essa modalidade. Para Christensen e Eyring (2014) uma inovação disruptiva seria então, nesse caso, uma espécie de oásis para as pessoas que não podem consumir determinados tipos de produtos e serviços. Complementam que as IES tradicionais têm o seu lugar de destaque na sociedade e são fundamentais para a descoberta e o fomento de novos conhecimentos, mas que o modelo padrão de infraestrutura e custo vai se tornar insustentável ao longo dos anos com as tecnologias de disrupção, que estão se incrementando. Ou seja, para os autores, as IES tradicionais também precisam dominar essas tecnologias, as próximas e introduzi-las em seu cenário de forma sustentável.

4.3.2. Componentes de um modelo de Negócios em EaD

Segundo Niskier (1999), os componentes principais relacionados à educação a distância brasileira estão associados a fatores básicos como o modelo de aprendizagem, a forma de ensino, a comunicação, o gerenciamento e todo o *layout* que envolve os cursos, inclusive a parte editorial.

A Hanover Research (2011), em um relatório intitulado *Distance Education Models and Best Practices*, indo na contramão da tecnologia, registra que materiais impressos ainda são importantes nos cursos a distância, embora a comunicação mediada pelas TIC seja fundamental no processo. Sobretudo quando se trata da comunicação síncrona, ou seja, em tempo real. Outra questão importante: grande parte dos estudos de educação a distância ainda está relacionada à necessidade do engajamento do corpo docente para o sucesso dos cursos oferecidos na modalidade EaD. No entanto, de acordo com a Hanover Research (2011), o aluno da

modalidade EaD tem de se sentir tão aparado pela instituição quanto o aluno da instituição presencial. Dessa forma, os serviços têm de ser prestados com eficácia. Essa afirmação corrobora com os estudos de Vergara (2007), que anos antes já pontuava que o estreitamento da ligação do aluno de EaD com a instituição deve ser tão profundo e intenso em todos os serviços oferecidos quanto os da modalidade presencial.

Os componentes de um modelo de negócio já expostos anteriormente (OSTERWALDER, PIGNEUR, 2002; OSTERWALDER, PIGNEUR, TUCCI, 2005; OSTERWALDER, PIGNEUR, 2011) são genéricos e podem se encaixar em organizações dos setores mais diversos da economia, inclusive em instituições educacionais. Para isso é necessário que os elementos que formam cada um dos nove componentes, sejam especificamente adaptados ao setor proposto.

De acordo com a estrutura de modelos de negócios anteriormente exposta, os nove componentes básicos estão distribuídos em quatro áreas principais, conforme o quadro 12.

Quadro 12 - Resumo das áreas e componentes de um modelo de negócio genérico

PILAR	COMPONENTES DE UM MODELO DE NEGÓCIO
Produto	Proposta de valor
Cliente	Segmento de clientes
	Canais
	Relacionamento com clientes
Gerenciamento de infraestrutura	Atividades-chave
	Recursos-principais
	Parcerias principais
Aspectos financeiros	Estrutura de custo
	Fontes de receita

Fonte: Osterwalder, Pigneur; Tucci (2005, p. 18)

Cada um dos componentes pode ser relacionado à Educação a Distância, para isso, é necessário o alinhamento de cada um deles com o setor.

De acordo com Porter (2009), a diferenciação, que traz a vantagem competitiva, está diretamente ligada às escolhas das atividades e da forma como elas são desempenhadas. Só dessa forma é possível ter um desempenho superior

aos concorrentes. Para uma organização, modelar o seu negócio de forma sistêmica e eficaz, deve trazer benefícios não apenas quantitativos, mas qualitativos, à medida que agrega valor à marca.

4.3.2.1. Proposta de Valor

Ostewalder e Pigneur (2011) definem proposta de valor como “pacote” de bens e serviços que efetivamente criam valor para um determinado segmento alvo.

Kotler e Keller (2012, p. 134) definem proposição de valor como “um conjunto de benefícios que a empresa promete entregar”. Para Hitt, Ireland e Hoskisson (2013, p. 72) “o valor é medido pelas características de desempenho de um produto e pelos atributos pelos quais os clientes estão dispostos a pagar”. O valor percebido pelo cliente é definido como a “diferença entre a avaliação que o cliente potencial faz de todos os benefícios e custos relativos a um produto e as alternativas percebidas” (KOTLER; KELLER, 2012, p. 131). Dessa forma, de acordo com os autores, a empresa que deseja criar valor para seu segmento, necessita, inicialmente, saber quais são, efetivamente, os benefícios e atributos necessários valorizados pelo cliente, o grau de importância deles, entender como a concorrência é vista e qual o seu posicionamento.

Kotler e Keller (2012) afirmam ainda que um produto (bens e serviços) têm cinco níveis na hierarquia de valor para o cliente (produto central ou benefício central, produto básico, esperado, ampliado e potencial). Não por coincidência, o benefício central é descrito como o que “o cliente está realmente levando”. O cliente leva não apenas o que vê, mas também o que sente. O consumidor sente o tempo todo, e por diversas motivações, algumas fisiológicas, outras utilitárias, muitas provavelmente hedônicas (TO; LIAO; LIN, 2007).

Ostewalder e Pigneur (2011) acrescentam que por se tratar de um modelo de negócios, há diversas propostas de valor que podem ser oferecidas aos clientes. Entre elas, as mais comuns são a novidade, o desempenho, a personificação, design atraente, marca/status, preço, redução de custo, redução de risco, acessibilidade e conveniência/usabilidade.

Nesse sentido, uma IES pode seguir vários caminhos ao oferecer valor aos seus alunos (potenciais ou atuais) por meio das propostas anteriormente sinalizadas por Ostewalder e Pigneur (2011). Para isso, tem de conhecer profundamente o seu

público em EaD para delinear o conjunto mais adequado, que crie valor para o segmento (ou segmentos) que atende especificamente, e ao mesmo tempo, que possibilite a captura de valor para o negócio.

É importante salientar que mesmo uma IES que tem públicos semelhantes à concorrência, e oferece serviços similares tem possibilidades de oferecer benefícios diferentes, por meio de recursos de diversas naturezas, tangíveis ou intangíveis. De forma geral, é isso que Christensen e Eyring (2014) chama de DNA da universidade ou senso de singularidade da instituição.

Uma instituição de educação superior particular que nunca havia trabalhado com a modalidade EaD, pode, por entender às necessidades do mercado, lançar cursos e oferecê-los de forma adequada à demanda. Pode, por exemplo, instituir polos em regiões de difícil acesso, trazendo novidades à região. Se já trabalha com graduação a distância, é capaz de trazer metodologias diferentes, oferecer flexibilidade em relação ao tempo de estudo, materiais didáticos adequados a cursos específicos. Pode ainda: inovar em relação ao oferecimento de professores e tutores para acompanhamento do aluno e trazer tecnologias diferentes em seu ambiente virtual de aprendizagem (AVA). A IES que faz parte de um grupo educacional sólido e oferece a seus alunos, tem garantia de qualidade e preços reduzidos, minimizando riscos psicológicos, por exemplo. O importante é que os benefícios oferecidos estejam de acordo com as necessidades e desejos do segmento-alvo, e que a organização seja capaz de realmente entregá-los.

Conforme Belloni (2006), uma questão importante na EaD é a possibilidade de maior autonomia dos alunos na escolha do que cursar. Instituições que oferecem flexibilidade na oferta de disciplina e empoderam o aluno no sentido de dar a ele a decisão da condução da linha do seu curso, podem oferecer uma proposta de valor diferente das demais concorrentes, principalmente em relação àquelas que trazem matrizes engessadas que oferecem conteúdos prontos, sem a possibilidade de multidisciplinaridade como ocorre na realidade da educação a distância em muitas instituições.

Assim, para levantar e analisar os modelos de negócios das instituições de educação superior privadas no país, é imprescindível conhecer a proposta de valor oferecida aos seus alunos. E como elas se diferem dos concorrentes. No caso específico da educação a distância, o componente “proposta de valor” está

relacionado a área (ou pilar) denominada produto. Os seus elementos definidores então, seriam de forma geral:

- (1º) Posicionamento da IES no mercado e no seu segmento de clientes;
- (2º) Posicionamento da IES em relação a concorrência;
- (3º) Benefícios e atributos particulares da IES;
- (4º) Proposta pedagógica dos cursos em EaD (quais são as modalidades – semipresencial/totalmente a distância, os cursos oferecidos e como eles estão configurados);
- (5º) Relação custo x benefício do curso escolhido em EaD, e finalmente,
- (6º) Oferta de educação continuada na IES (presencialmente e em EaD).

4.3.2.2 Segmento de Clientes

Os clientes são o centro de qualquer negócio. Conhecê-los e sobretudo entendê-los é fundamental para o desempenho superior de uma organização. Por isso, a definição precisa do segmento a ser atendido é imprescindível para a configuração da base de um modelo de negócios (OSTEWALDER; PIGNEUR, 2011).

Um segmento de mercado é a divisão de uma determinada população em grupos com necessidades e desejos homogêneos (CHURCHILL JR; PETER, 2010; FERREL *et al*, 2000; KOTLER; KELLER, 2012). Determinar precisamente em qual ou quais públicos uma empresa deve se concentrar, poupa esforços financeiros, de tempo e de comunicação. Para Ostewalder e Pigneur (2011), segmentos diferentes, exigem benefícios, relacionamentos e ofertas também diferentes. Por isso, o acerto do segmento pode trazer benefícios de diversas naturezas a uma organização. No entanto, segmentar um negócio de forma incorreta pode levá-lo ao fracasso. Para Kotler e Keller (2012), há diversas formas de segmentar um mercado. As mais tradicionais, no entanto, são: segmentação geográfica, demográfica e psicográfica. Uma instituição que oferece cursos de graduação em educação a distância, pode atender a diversos segmentos e ainda sim, não fugir do seu foco. Mas para isso, precisa de estrutura e sobretudo, de conhecimento do negócio.

Uma IES com sede no Sudeste do país pode oferecer cursos em qualquer região ou até mesmo no exterior, desde que esteja habilitada pelo MEC, e obedeça a determinados pré-requisitos, como a existência de polos e de recursos

tecnológicos. A segmentação geográfica não é um dos fatores mais determinantes para esse negócio. No entanto, o perfil do aluno, sim. Entre as diversas áreas do conhecimento, uma IES pode se escolher se concentrar em algumas específicas. Ou ainda, oferecer apenas cursos tecnológicos de graduação, cursos de artes ou licenciaturas, por exemplo.

A segmentação pode ter como base questões econômicas. Cursos a distância podem ter valores abaixo da média de um curso presencial ou valores muito acima da média, a depender da proposta de valor da IES. Para Christense e Eyring (2014, p. 335), “a maioria das instituições de nível superior faz uma escolha cuidadosa do tipo de aluno que irá atender”.

No caso específico da educação a distância, o componente “segmento de clientes” está relacionado a área (ou pilar) denominado “Cliente”. Os seus elementos definidores então ligados ao perfil desse aluno/cliente da IES:

- (1º) Idade média dos estudantes atendidos pela IES;
- (2º) Renda média mensal domiciliar;
- (3º) Localização do aluno;
- (4º) Ocupação (empregabilidade);
- (5º) Grau de experiência anterior com a educação superior.

4.3.2.3. Canais

O terceiro componente de um modelo de negócio é denominado Canais (canais de comunicação, distribuição e venda). Ele tem a função de descrever a forma como uma organização se comunica com o segmento que atende, para dessa forma, entregar a sua proposta de valor (OSTEWALDER e PIGNEUR, 2011). Ainda para os autores, os canais têm várias funções. Entre elas: aumentar o conhecimento do público-alvo em relação a bens e serviços oferecidos; auxiliar o segmento na avaliação da proposta de valor da empresa; possibilitar que os clientes tenham acesso a bens e serviços específicos oferecidos pela empresa; entregar efetivamente a proposta de valor da empresa ao seu comprador e dar suporte após a compra.

Uma empresa, para configurar o seu modelo de negócios num estágio ótimo, precisa, efetivamente, saber por meio de quais canais os clientes podem e querem

ser contatados. Além disso, qual a forma eficaz para que isso aconteça com o melhor custo-benefício para ambas as partes.

Para Kotler e Keller (2012), os canais de marketing podem ser diretos ou indiretos. Ou seja, as empresas podem entrar em contato diretamente com os clientes (canais diretos) ou podem usar intermediários (canais indiretos). Mas, se uma empresa decidir utilizar de dois ou mais canais (diretos e/ou indiretos), a estratégia recebe o nome de híbrida. No caso das IES que trabalham na modalidade EaD, em um primeiro momento pode parecer incomum usar canais indiretos, mas é preciso lembrar que, uma das características da EaD é a não obrigatoriedade de estar no mesmo espaço geográfico que o usuário. Assim, algumas dessas instituições podem utilizar parceiros remotos, como polos físicos, localizados longe da matriz, e perto do estudante.

Ostewalder e Pigneur (2011) são categóricos quando utilizam o termo canais para abordar a questão não apenas de venda e distribuição, mas também de comunicação. Dessa forma, para a configuração de um modelo de negócios é preciso pensar nessas três aberturas, sobretudo na comunicação com o cliente.

A comunicação de marketing é a maneira que as organizações têm para informar, persuadir e lembrar os consumidores, de forma direta ou indireta, sobre seus produtos e marcas (KOTLER; KELLER, 2012). Há diversas formas para se fazer isso, a depender do que se esteja oferecendo e do segmento a ser atingido. Como a educação a distância se trata de um serviço que está relacionado diretamente à internet, é natural que esse meio seja bastante utilizado, mas normalmente, ele não é o único. O ideal é buscar a melhor configuração de cada segmento, em um modelo que pode ser, por exemplo, híbrido. Também é preciso enfatizar que, mesmo em se tratando de EaD o aluno em potencial pode querer conhecer o seu polo e a IES tem de estar preparada para atendê-lo. Matrículas podem ser feitas presencialmente ou não. De acordo com a legislação brasileira (BRASIL, 2015), as provas precisam ser, em sua maioria, presenciais. Ou seja, o aluno, ainda que esteja territorialmente e espacialmente distante do seu professor ou tutor virtual, ainda assim, precisa ter uma ligação física com a instituição. E ela é importante como um canal de comunicação entre os dois elos.

No caso específico da educação a distância, o componente “canais” está relacionado a área (ou pilar) denominada “Cliente”. Os seus elementos definidores então, seriam de forma geral:

(1º) Definição e disponibilização dos meios que a IES usa para que aos alunos de EaD entrem em contato para resolver assuntos administrativos;

(2º) Definição e disponibilização dos meios que a IES usa para que aos alunos de EaD entrem em contato para resolver assuntos pedagógicos;

(3º) Meios para um cliente potencial de EaD manter um primeiro contato com a IES.

4.3.2.4. Relacionamento com Clientes

Ostewalder e Pigneur (2011) afirmam que o componente Relacionamento com os clientes tem a função de detalhar quais os tipos de relação que uma organização tem (ou quer ter) com os seu público-alvo. Para os autores, o relacionamento influencia profundamente a experiência que cada cliente tem com a empresa, por isso, é de extrema importância que os itens desse componente sejam cuidadosamente levantados e analisados. Os autores enfatizam ainda que o relacionamento com os clientes de uma organização pode ter os seguintes objetivos: “conquista do cliente; retenção do cliente, ampliação das vendas” (OSTEWALDER; PIGNEUR, 2011, p. 28).

Saber se relacionar com o cliente pode render a uma organização, não apenas vendas, mas clientes fiéis. Para Kotler e Keller (2012) "empresas centradas nos clientes conseguem desenvolver relacionamentos e não apenas produtos. São hábeis em engenharia de mercado, e não apenas em engenharia de produtos". Assim, o saber se relacionar, vai muito além de manter contato, é a proximidade formal ou não, que trará valor para o cliente e possibilitará na captura de valor para a organização.

Em uma proposta de valor, o relacionamento está “embutido” no custo x benefício entregue ao cliente. Muitas vezes, esse valor embutido é o motivo de uma retenção, sobretudo, em serviços, imbuído pela característica da intangibilidade, na qual o cliente não toca ou vê o que está adquirindo. Uma outra característica de um serviço é a maior proximidade do cliente com a empresa (CHURCHILL JR; PETER, 2010). Essa proximidade é condição importante nos três momentos já apontados por Ostewalder e Pigneur (2011): conquista, retenção e ampliação de vendas.

No que diz respeito a EaD, já foi visto que um dos fatores importantes para o sucesso de um programa, sobretudo no contexto nacional, é o relacionamento aluno

x instituição (VERGARA, 2007) o qual deve ser constante, transparente e integrado ao sistema pertencente ao modelo de negócios. Já foi visto também que uma das preocupações da EaD é o alto índice de evasão (CARNEIRO, SILVA, BIZZARIA, 2014; NASCIMENTO, ESPER, 2009). A forma com que uma IES se relaciona com o seu aluno pode vir a diminuir esse índice. Mas para isso, é necessário que existam recursos disponíveis (humanos, físicos e financeiros). Uma das questões trazidas pelo componente relacionamento em uma IES que trabalha com EaD é justamente esse: de que forma utilizar o modelo de negócios de forma abrangente para que o relacionamento com o aluno seja o mais profícuo possível?

Conforme Tárzia (2017), de forma geral, o Brasil tem um perfil de aluno que vai aos polos em busca de uma relação com a instituição de ensino. Ou seja, a instituição de educação superior ainda, é no país, um espaço de ascensão social. Para a autora, estar fisicamente na instituição, ter acesso a ela, pode significar estar em busca de uma ascensão social. A aproximação física do aluno brasileiro com a instituição e com o polo não tem, necessariamente, ligação apenas com o processo de aprendizagem, mas também com uma condição social de reconhecimento (TÁRCIA, 2017).

É preciso esclarecer que a cada instituição cabe um perfil. Portanto, a partir da configuração do seu modelo de negócios, o relacionamento com o cliente pode diferir de uma para outra, mesmo que façam parte do mesmo grupo educacional, por exemplo.

Além do relacionamento da instituição com o aluno como um todo, há um outro fator determinante: a relação entre corpo docente e aluno. Há diversas configurações que uma IES que trabalha com educação a distância pode ter. Essa é uma questão muito importante na determinação do modelo de negócios da amostra a ser estudada. Uma instituição, por exemplo, pode criar blogs e *fanpages* para estimular a aproximação e interação do aluno. Pode ter tutores e professores contratados e efetivos, ou pode terceirizá-los. Pode ainda oferecer tutores virtuais e presenciais, ou somente de uma forma. Um outro aspecto: o tempo de resposta do tutor/professor em relação às dúvidas e solicitações de um aluno pode afetar não apenas o relacionamento com o corpo docente, mas com a própria instituição, aumentando ou diminuindo o entendimento da proposta de valor entregue. Evidente que mensurar esse item não faz parte do escopo do trabalho, mas entender como as IES procedem vai ser levantado.

Uma questão importante é o esclarecimento de como um modelo específico de EaD em IES privadas apresenta diferença tênues entre canais, relacionamento com cliente, atividades-chave e até mesmo de infraestrutura. Embora, conceitualmente possam ser diferentes, um mesmo instrumento, por exemplo, como o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) serve a todos os componentes. O aluno pode utilizar o AVA para entrar em contato com a IES para resolver problemas administrativos (problemas financeiros) e pedagógicos (solicitar a revisão de uma nota); pode se relacionar com a IES por meio de um recurso do AVA, comentando no blog, participando de fóruns e entrando em contato com outros alunos e com a própria IES; pode efetivamente estudar pelo AVA, fazer provas, entregar e receber atividades e, finalmente, a partir do ambiente virtual escolhido pela IES, a estrutura será mais ou menos robusta para o aluno e instituição. Um AVA, por exemplo, pode ser desenvolvido pela própria IES, pode ser um *software* aberto com capacidade de customização, ou ser um ambiente pago pela IES para o desenvolvedor que fica responsável pelo servidor, com a criação de novos recursos e suporte de programação.

No caso específico da educação a distância, o componente “relacionamento com cliente” está ligado a área (ou pilar) denominada “Cliente”. Os seus elementos definidores são de forma geral:

(1º) Criação e manutenção de um canal exclusivo da EaD para o aluno entrar em contato com a IES;

(2º) Possibilidade de customização do atendimento ao aluno de EaD.

4.3.2.5. Atividades-Chave

Esse componente do modelo de negócios refere-se às ações mais relevantes que uma IES deve executar para atuar com sucesso. Como os outros componentes, as atividades-chave são importantes para a criação e o oferecimento da proposta de valor ao segmento de clientes da empresa.

Como o universo pesquisado se trata de instituições de educação superior privadas, as atividades-chave estão relacionadas, evidentemente, com a educação. Mas é preciso saber mais. Os processos precisam ser levados em conta. Como a IES opera para entregar valor aos seus alunos? Há produção? Cursos específicos?

Com base na literatura (CASSUNDÉ, CASSUNDÉ JR, 2012; DOMINICI, PALUMBRO, 2013; GUNAWARDENA, MCISAAC, 2004; MOORE, KEARSLEY, 2013; ZAMBRANO, GUERRERO, 2009) e nas entrevistas feitas (CARVALHO, 2017; FREITAS, 2017; PEDERIVA, 2017; SILVA, 2016; TÁRCIA, 2017), a educação a distância está relacionada, no século XXI, sobretudo à evolução das TIC e ao processo de mediação remota. Mesmo assim, o benefício central do produto EAD ainda seria a oferta do conhecimento, como na educação presencial. Portanto, as questões que envolvem a entrega da proposta de valor, com base na oferta de conhecimento envolvendo as TIC, estariam relacionadas diretamente à atividade-chave definidora do modelo de negócios de uma IES em educação a distância.

De acordo com Pederiva (2017), na IES em que ela coordena o setor de avaliação (e que faz parte de um grupo educacional), as provas da educação a distância (em todas as modalidades) são unificadas. Mas há uma ideia de se trabalhar cada vez mais com metodologias ativas, pensando na modalidade, no perfil do aluno, em suas habilidades e competências. Afirma ainda que, esse seria o ideal, mas ainda não é o real e que a composição das notas depende da IES e não da legislação. Pederiva (2017) afirma ainda, com base na experiência de congressos e encontros específicos de EaD, que muitas IES ainda são tradicionais em relação à avaliação. Ou seja, elas ainda não têm, de forma geral, um sistema específico para EaD para poder fazer a gestão das avaliações, o que deixa o processo menos eficaz.

Freitas (2017) por sua vez, pontua que cada IES tem seu modelo específico de tutoria. Inicialmente, na instituição em que supervisiona a área de tutoria, os tutores eram os docentes que trabalhavam *home office*, com plantão semanal na IES. Afirma ainda que diante do crescimento da instituição, o modelo foi modificado. Hoje, toda a tutoria atua em um mesmo espaço físico, então, todos ficam organizados no mesmo lugar; cumprem uma jornada presencial de seis a oito horas, em três turnos diferentes. E além disso, o perfil dos profissionais mudou. O profissional agora já não é mais um docente-tutor e sim tutor técnico-administrativo, com formação, habilidades e competências para atuar em sua área de conhecimento e contratados por meio de edital.

O componente “atividades-chave” está ligado a área (ou pilar) denominada “Infraestrutura”. Os seus elementos definidores relacionados às atividades das IES específicas para a EaD são:

(1º) Definição do funcionamento da tutoria e do funcionamento do trabalho dos docentes;

(2º) Meios oferecidos aos alunos para acompanhar às aulas (totalmente EaD ou semipresencial);

(3º) Ambientação ao AVA;

(4º) Definição e operacionalização dos instrumentos avaliativos.

4.3.2.6. Recursos Principais

Recursos Principais, em conjunto com a proposta de valor e segmentação de mercado, provavelmente é um dos componentes mais importantes para a determinação de um modelo de negócios em EaD.

Para Ostewalder e Pigneur (2011) é necessário averiguar quais os recursos principais que uma proposta de valor requer para criar e oferecer valor, alcançar os mercados desejados, manter relacionamentos com os clientes e, por fim, obter receita. Os recursos podem ter natureza diversas, sendo físicos, financeiros e humanos. Além disso, podem ser próprios ou terceirizados.

Barney e Hesterly (2011) afirmam que recursos são ativos tangíveis e intangíveis que uma empresa pode utilizar para a criação e a implementação de suas estratégias a fim de obter vantagem competitiva. Os autores categorizam também os recursos em físicos, humanos e financeiros. Quanto mais raros, inimitáveis e valiosos forem esses recursos, maior a probabilidade de que a organização, por meio de seu modelo de negócios, consiga entregar uma proposta de valor que se diferencia da concorrência.

Os recursos financeiros estão relacionados ao dinheiro que uma organização dispõe para criação e implementação de suas estratégias. Os recursos físicos se referem, como o próprio nome diz, a toda parte física utilizada pela organização, desde tecnologia, à própria planta, além de equipamentos e matéria-prima.

Os recursos físicos são muito importantes para o EaD, sobretudo no que se trata de tecnologia. Um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) moderno e amigável é importante para a comunicação do aluno com os professores e com a IES. Há diversas formas de se proceder nesse sentido. Uma IES pode ter um modelo desenvolvido para ela, ou programas com o Blackboard, Moodle ou Teleduc.

Além, disso, o AVA é um canal de recebimento do material didático, outro recurso a ser disponibilizado pela instituição.

Para Freitas (2017), quanto mais robusto e estável é o AVA, melhor para a IES, tutores, docentes e alunos. Ele proporciona algumas funcionalidades que fazem com que tutor e aluno, por exemplo, interajam de forma funcional. Ainda segundo Freitas (2017), o desenvolvimento e utilização de ambientes virtuais de aprendizagem cada vez melhores, foi um divisor de águas na modalidade a distância, encerrando dificuldades relacionadas ao espaço-tempo. A entrevistada afirma que o AVA permite caminhar para um nível de proximidade como se tem nas redes sociais atualmente. Se os alunos já conversam pelo Whatsapp (aplicativo de conversa via celular) e pelo Facebook (rede social), também seria possível promover essa interação no microambiente do AVA.

De acordo com o Censo EaD.BR 2016 (2017, p. 115) "46% das instituições privadas com fins lucrativos e 45% das instituições privadas sem fins lucrativos usam AVAs totalmente responsivos, que podem ser acessados com conforto pelo computador ou por dispositivos móveis".

Ainda em relação ao AVA, a tabela a seguir demonstra questões relativas ao seu desenvolvimento nas IES privadas com fins lucrativos e sem fins lucrativos.

Tabela 6 – Tipo de AVA, em percentual, nas IES privadas com e sem fins lucrativos

	Ambiente de aprendizagem aberto (software livre), customizado pela própria instituição	Ambiente de aprendizagem proprietário	Ambiente de aprendizagem aberto (software livre), customizado por terceiros	Ambiente de aprendizagem criado pela própria instituição	Ambiente de aprendizagem aberto (software livre), sem customização
IES com fins lucrativos	27%	22%	7%	17%	6%
IES sem fins lucrativos	47%	18%	7%	7%	4%

Fonte: Adaptado do Censo EaD.BR 2016 (2017, p. 121)

A partir dos dados do Censo EaD.Br 2016 (2017), as instituições privadas ainda têm preferência por *softwares* livres, customizados pela própria instituição, com um segundo lugar de preferência para os *softwares* proprietários. Em termos percentuais, ainda não é expressiva a porcentagem das IES que utilizam AVAS desenvolvidos pela própria instituição, muito provavelmente, porque o

desenvolvimento necessitaria de vultosos investimentos em profissionais particularmente capacitados, visto que esses *softwares*, em sua maioria, possuem recursos e programação avançada. Silva (2016) afirma que em relação à plataforma (como o entrevistado também denomina o AVA), a tecnologia virou uma *commodity* tão grande que muitas vezes não vale a pena desenvolvê-la, confirmando o que o Censo EaD.BR 2016 (2017) demonstra.

Os tipos de AVA em cursos totalmente a distância, semipresenciais e presenciais são discriminados na tabela 7.

Tabela 7 - Tipos de AVA em cursos totalmente a distância, semipresenciais e presenciais

	AVA de software livre customizado pela própria instituição	AVA de software livre sem customização	AVA proprietário	AVA de software livre customizado por terceiros	AVA criado pela própria instituição
Cursos totalmente a distância	55%	6%	7%	11%	6%
Cursos Semipresenciais	43%	43%	10%	3%	4%
Cursos Presenciais	30%	4%	5%	5%	9%

Fonte: Adaptado do Censo EaD.BR 2016 (2017, p. 122)

Segundo o próprio Censo EaD.Br2016 (2017) os cursos totalmente a distância (com destaque de 55%) e semipresenciais (43%) utilizam de forma expressiva AVAs de *softwares* livres e customizados pela própria instituição. No entanto, são poucos os que desenvolvem um *software* próprio, corroborando com a tabela anterior, para IES com e sem fins lucrativos.

Algumas IES oferecem material impresso aos seus estudantes, outras, material virtual. Algumas dispõem de laboratórios de última geração para a criação do material didático, outras terceirizam o processo. Também é preciso se conhecer os procedimentos relativos aos polos e a localização/abrangência deles.

O Censo EaD.BR 2016 (2017, p. 108) fornece a porcentagem dos tipos de conteúdo usados nas IES pesquisadas por categoria administrativa. É preciso observar que as IES não fazem distinção entre graduação e pós-graduação, nesse caso específico.

Tabela 8 - Tipos de conteúdo usados nas IES com e sem fins lucrativos

	Teleaulas	Textos digitais	Livros eletrônicos	Áudios	Livros impressos
IES com fins lucrativos	78%	73%	46%	25%	27%
IES sem fins lucrativos	85%	78%	54%	32%	24%

Fonte: Adaptado do Censo EaD.BR 2016 (2017, p. 108)

Observa-se que 78% das IES com fins lucrativos e 85% das IES sem fins lucrativos utilizam teleaulas. Os textos digitais (73% nas IES com fins lucrativos e 78% nas IES sem fins lucrativos) também são utilizados de forma muito expressiva. Já os livros eletrônicos e sobretudo os livros impressos, estão aquém dos dois primeiros tipos de conteúdo.

Tabela 9 - Tipos de conteúdo usados nas IES por modalidade de curso

	Teleaulas	Textos digitais	Livros eletrônicos	Áudios	Livros impressos
Cursos totalmente EaD	75%	78%	49%	37%	41%
Cursos Semipresenciais	69%	69%	40%	23%	36%
Cursos Presenciais	39%	39%	18%	11%	40%

Fonte: Adaptado do Censo EaD.BR 2016 (2017, p. 108)

No que se refere às modalidades, como era de se esperar, os cursos totalmente EaD utilizam recursos digitais de forma expressiva, assim, 75% das IES utilizam teleaulas, 78% textos digitais, 49% livros eletrônicos, 37% áudios. Mas também utilizam livros impressos, num percentual de 41%. Os cursos semipresenciais têm expressividade no que se refere a recursos digitais. O dado surpreendente foram as porcentagens dos cursos presenciais. Apenas 40% das IES utilizam livros impressos.

Para Carvalho (2017), a produção de material específico da EaD passa por um processo até chegar ao usuário final, que é o aluno. No caso específico da instituição a qual está ligada, são três setores interdependentes que cuidam dessa produção, por assim dizer. O setor de planejamento (ao qual a entrevista está diretamente ligada), o setor que cuida do design e produção (layout) do material e o setor audiovisual que grava e edita o material produzido internamente na IES - no

estúdio - ou em áreas externas. Por trás disso, há um sistema, desenhado de acordo com as necessidades da IES, mas desenvolvido por um fornecedor externo. Esse sistema, entre outras funções, faz a ligação entre o conteudista (aquele que produz o material teórico das disciplinas EaD) e a coordenação do curso, e o conteudista e o setor de planejamento. Além disso, esse sistema também faz a comunicação interna dos setores de produção do material da EaD na instituição.

Carvalho (2017) ressalta que o conteudista, antes da produção do material de uma disciplina de EaD, passa por uma oficina que envolve algumas equipes: a de planejamento, que orienta sobre a linguagem dialógica do material a ser produzido. Uma outra equipe explica sobre a funcionalidade do sistema (questões práticas de usuário, senha etc.) e uma outra equipe esclarece em relação a questões burocráticas e contratuais, visto que o conteudista pode ser um professor contratado da IES ou um profissional da área externo à instituição. Carvalho (2017) também pontua que nos cursos totalmente a distância, o material é todo disponibilizado no ambiente virtual de aprendizagem. Já nos cursos semipresenciais, o aluno vai à instituição uma vez por semana e recebe o material impresso.

Em cada instituição o processo de produção de material da EaD pode ser completamente diferente. Isso sinaliza, como já foi discutido antes, que esse processo e outros na área de EaD, aliados a recursos corretos e bem utilizados, pode ser uma fonte de vantagem competitiva.

Em se tratando de EaD, os recursos humanos são essenciais. Os recursos humanos fazem referência às pessoas, à equipe de uma empresa. O conhecimento tácito, treinamentos, relacionamentos etc. Apesar de toda a tecnologia envolvida no processo, já foi enfatizado que esses relacionamentos fazem diferença em um programa de educação a distância. Portanto, é preciso saber como os tutores/professores são contratados, de que forma atendem os alunos (presencialmente/virtualmente) e se existe uma equipe para atender demandas dos alunos nos polos. A contratação dos profissionais também está ligada ao componente parcerias principais.

Quanto aos recursos financeiros, é necessário conhecer onde a IES investe e tem retorno. Se há outros negócios além da educação, como aplicações etc. Normalmente, recursos financeiros referem-se ao componente “estrutura de custo”.

Para finalizar, o componente “recursos principais” está ligado a área (ou pilar) denominada “Infraestrutura”. De forma geral, é preciso que a IES esteja capacitada

com toda a infraestrutura física, tecnológica e de pessoal que possibilite a realização das atividades previstas no projeto pedagógico dos cursos oferecidos a distância. De forma geral, os elementos da infraestrutura são:

(1º) Definição do Ambiente Virtual de Aprendizagem e suas funcionalidades para a EaD;

(2º) Estrutura física (inclusive equipamentos) oferecida ao aluno nos polos da IES, como computadores, biblioteca e laboratórios;

(3º) Questões tecnológicas e pedagógicas relacionadas ao planejamento, desenvolvimento e entrega do material instrucional ao aluno;

(4º) Definição das atribuições do tutor e docente em relação ao aluno;

(5º) Definições sobre o desenvolvimento e produção de material instrucional;

(6º) Infraestrutura para o desenvolvimento e produção de material instrucional.

4.3.2.7. Parcerias Principais

Esse importante componente é fundamental para o entendimento do modelo de negócios das IES pesquisadas devido a vários fatores, entre eles, o processo de fusão/aquisição no contexto educacional brasileiro, a partir, principalmente de 2005.

Além disso, é preciso conhecer os principais fornecedores e parceiros das IES no que tange a material didático, *softwares* relacionados a TIC etc.

Ostewalder e Pigneur (2011, p. 38) apontam quatro tipos c) *Joint ventures*, e d) Relação comprador-fornecedor para garantir suprimentos confiáveis.

As parcerias principais em um modelo de negócio específico para educação a distância podem estar relacionadas às atividade-chave e sobretudo aos recursos principais. Por exemplo, alguns recursos podem ser terceirizados, como contratação de conteudistas (professores ou até mesmo empresas especializadas na área). Ou ainda, empresas desenvolvedoras de sistemas.

Para Tárzia (2017), a área de parcerias em EaD está muito ligada aos polos, mas também às editoras que fornecem livros virtuais, terceiros que produzem cursos, parceiros de tecnologia, com provedores e servidores. Para a entrevistada, a maior parte das instituições "não conseguem dar conta de tudo" e ter parceiros estratégicos sem dúvida é muito importante para as IES.

Parcerias Principais são o último componente que está ligado a área (ou pilar) denominada "Infraestrutura". Os seus elementos definidores para a EaD são:

- (1º) Parcerias relacionadas aos polos;
- (2º) Parceiros de conteúdo;
- (3º) Parceiros tecnológicos;
- (4º) Contratação de profissionais parceiros (tutores e docentes);
- (5º) Parceiros de infraestrutura;
- (6º) Parceiros da área administrativa.

4.3.2.8. Estrutura de Custo

O componente “estrutura de custo” tem a função de demonstrar os custos mais relevantes nas operações de um modelo de negócios. Para tanto, é necessário conhecer bem todos os outros elementos do conjunto para uma definição correta.

Um modelo de negócios não pode ser avaliado apenas por um de seus componentes. Todos eles devem formar um conjunto que caminhem para um mesmo objetivo. Dessa forma, saber quais os recursos principais são mais ou menos onerosos e levantar quais as atividades-chave trazem maior ou menor custo para o empreendimento, é fundamental. A depender de qual seja a proposta de valor e o segmento de clientes, os custos podem ser bem diferentes. De acordo com Porter (1989), existem três estratégias competitivas genéricas que podem direcionar a elaboração dos custos de uma organização: liderança por custos; diferenciação e enfoque. A depender da proposta de valor da IES, uma delas pode estar sendo utilizada.

Conforme Ostewalder e Pigneur (2011, p. 41), as estruturas de custo, de forma geral, tem como características principais: “custos fixos, custos variáveis, economias de escala e de escopo”.

As instituições de educação superior privadas, por exemplo, que trabalhem ofertando educação a distância ao mesmo tempo que a presencial, podem utilizar a economia de escala, na medida em que aproveitem os mesmos recursos físicos, como laboratórios e salas de aula. Ou ainda, um mesmo departamento de marketing, que atende à pró-reitoria de graduação EaD e dos cursos presenciais de graduação.

Para Christensen e Eyring (2014), as IES privadas podem adequar seus preços a fim de se tornarem mais competitivas, valendo-se para isso, das tecnologias utilizadas na EaD. Ao mesmo tempo, como a atividade-chave está

relacionada à educação, é preciso extrair o máximo dos profissionais contratados para a demanda da IES (presencial e a distância), que de forma equivocada, pode enxergar esses profissionais, em um mundo de tecnologia disruptiva, como “passivo competitivo”. Os autores afirmam que as IES com fins lucrativos que trabalham com grandes escalas podem ter vantagens de custo por esse motivo alcança grandes margens e tendo êxito em mercados extremamente concorridos, conforme observado na Tabela 3.

Estrutura de custo é o primeiro componente que está ligado a área (ou pilar) denominada “Aspectos financeiros”. Os seus elementos definidores para a EaD são:

- (1º) Definição dos custos para as operações administrativas;
- (2º) Definição dos custos relacionados a questões pedagógicas;
- (3º) Definição dos custos com tecnologia;
- (4º) Definição dos custos com recursos físicos (instalações, equipamentos etc.);
- (5º) Estratégia adotada pela IES em relação aos seus preços.

4.3.2.9. Fontes de Receita

As fontes de receita de uma organização são geradas, de forma geral, a partir da efetivação das transações monetárias com o segmento de clientes. Para Ostewalder e Pigneur (2011, p. 30), “se o cliente é o coração de um modelo de negócios, o componente “fonte de receitas” é a rede de artérias. De acordo com os autores, um modelo de negócios pode ter duas formas distintas de fontes de receita: “transação de renda resultante de pagamento único e renda corrente, resultante do pagamento constante, advindo da entrega de uma proposta de valor aos clientes...”.

No caso específico de uma IES privada, as fontes de receitas são, normalmente, provenientes das taxas pagas pelos alunos, que podem ser mensais, semestrais, anuais etc. Uma outra questão a ser averiguada para o levantamento do modelo de negócios das IES pesquisadas é a possível dependência dos recursos provenientes da União, como o ProUni. De acordo com o MEC, o ProUni, Programa Universidade para Todos, foi elaborado em 2004 pelo Governo Federal, com o objetivo de conceder aos candidatos, desde que ainda não tenham nível superior, bolsas de estudo parciais (50%) e integrais em IES privadas (PROUNI, 2015).

Fontes de Receita são o segundo e último componente que está ligado a área (ou pilar) denominada “Aspectos financeiros”. Os seus elementos definidores para a EaD são:

(1º) Principais formas de arrecadação de recursos da IES;

(2º) Periodicidade das principais formas de arrecadação de recursos para a IES;

(3º) Política de descontos/bolsas/financiamentos para o aluno da IES.

O quadro 13, a seguir, apresenta uma síntese de todos os componentes de um modelo de negócio e seus elementos específicos para a educação a distância.

Quadro 13 – Síntese dos componentes e elementos de um modelo de negócio em EaD

Componente	Elementos da Educação a Distância pertencentes aos seus respectivos componentes
Proposta de Valor	Posicionamento da IES no mercado e no seu segmento de clientes.
	Posicionamento da IES em relação a concorrência
	Benefícios e atributos particulares da IES.
	Proposta pedagógica dos cursos em EaD (quais são as modalidades – semipresencial/totalmente a distância, os cursos oferecidos e como eles estão configurados).
	Relação custo x benefício do curso escolhido em EaD.
	Oferta de educação continuada na IES (presencialmente e em EaD).
Segmento de Cliente	Idade média dos estudantes atendidos pela IES.
	Renda média mensal domiciliar.
	Localização do aluno.
	Ocupação (empregabilidade).
	Grau de experiência anterior com a educação superior.
Canais	Definição e disponibilização dos meios que a IES usa para que aos alunos de EaD entrem em contato para resolver assuntos administrativos.
	Definição e disponibilização dos meios que a IES usa para que aos alunos de EaD entrem em contato para resolver assuntos pedagógicos.
	Meios para um cliente potencial de EaD manter um primeiro contato com a IES.
Relacionamento com Clientes	Criação e manutenção de um canal exclusivo da EaD para o aluno entrar em contato com a IES.
	Possibilidade de customização do atendimento ao aluno de EaD.

Atividades-Chave	Definição do funcionamento da tutoria e do funcionamento do trabalho dos docentes.
	Meios oferecidos aos alunos para acompanhar às aulas (totalmente EaD ou semipresencial).
	Ambientação ao AVA.
	Definição e operacionalização dos instrumentos avaliativos.
Recursos Principais	Definição do Ambiente Virtual de Aprendizagem e suas funcionalidades para a EaD.
	Estrutura física (inclusive equipamentos) oferecida ao aluno nos polos da IES, como computadores, biblioteca e laboratórios.
	Questões tecnológicas e pedagógicas relacionadas ao planejamento, desenvolvimento e entrega do material instrucional ao aluno.
	Definição das atribuições do tutor e docente em relação ao aluno.
	Definições sobre o desenvolvimento e produção de material instrucional.
	Infraestrutura para o desenvolvimento e produção de material instrucional.
Parcerias Principais	Parcerias relacionadas aos polos.
	Parceiros de conteúdo.
	Parceiros tecnológicos.
	Contratação de profissionais parceiros (tutores e docentes).
	Parceiros de infraestrutura.
Estrutura de Custo	Parceiros da área administrativa.
	Definição dos custos para as operações administrativas.
	Definição dos custos relacionados a questões pedagógicas.
	Definição dos custos com tecnologia.
	Definição dos custos com recursos físicos (instalações, equipamentos etc.).
Fontes de Receita	Estratégia adotada pela IES em relação aos seus preços.
	Principais formas de arrecadação de recursos da IES.
	Periodicidade das principais formas de arrecadação de recursos para a IES.
	Política de descontos/bolsas/financiamentos para o aluno da IES.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos autores pesquisados neste trabalho

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho de pesquisa serão descritos a seguir.

5.1. Busca de referências

Para analisar o conceito de modelo de negócios e modelo de negócios em educação a distância, foi feito o levantamento em bancos de dados acadêmicos em 2016. A principal base utilizada foi o Portal de Periódicos CAPES/MEC (CAFe). Nessa base, a busca aconteceu não apenas por palavras-chave, mas também por palavras-chave em bases específicas dentro do portal. Dessa forma, por meio de uma busca mais refinada, pôde-se direcionar a procura às principais bases em Ciências Sociais Aplicadas, mais especificamente, na área da Administração.

A ideia inicial foi, além de enriquecer e complementar o material já pesquisado na área, demonstrar que, apesar de farto o material sobre modelos de negócios, ainda são escassas as publicações sobre modelo de negócios em educação a distância. Nesse sentido, observa-se uma lacuna teórica que justifica a pesquisa sobre esse assunto no meio acadêmico, dado que no âmbito empresarial e empírico já é bastante explorado.

Em relação à pesquisa específica sobre dissertações e teses dentro do Portal de Periódicos CAPES/MEC (CAFe), a primeira busca aconteceu particularmente no Banco de Teses Capes, no recorte temporal de 2013 a 2016 (esse recorte é devido ao tempo de digitalização dos arquivos do próprio portal). A segunda parte da busca ocorreu na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD. As palavras-chaves usadas, levando em consideração o idioma da base, foram: *business model*; “*business model*” (com aspas); “*business model*” **AND** “*distance education*”; “*business model*” **AND** “*e-learning*”; “modelo de negócio”; “modelo de negócio” **AND** “educação a distância”. Os resultados estão expressos na Tabela 10.

As aspas foram incluídas na busca para especificar exatamente os termos de procura (busca booleana). Ou seja, para os buscadores, *business model* é diferente de “*business model*”. No primeiro exemplo, os mecanismos de busca poderão demonstrar artigos e materiais com a palavra *business* separada da palavra *model*. Com o uso de aspas, a palavra-chave *business model* deverá ser pesquisada exatamente como grafada, sem a separação de termos. O uso de plural não altera a

busca de forma significativa. O termo “AND” (busca booleana) foi utilizado com a intenção de pesquisar duas palavras-chave presentes em um artigo ao mesmo tempo. Assim, ao procurar “*business model*” AND “*distance education*”, os mecanismos de busca irão direcionar a pesquisa para artigos ou materiais que contenham ambos, ao mesmo tempo. E não apenas *business model* ou *distance education* separadamente.

Tabela 10 – Número de dissertações e teses nas bases da Capes

Palavras-chave	Número de Publicações nas Bases	
	Banco de Teses Capes (2013 a 2016)	Banco de Teses e Dissertações – BDTD (Busca com o filtro Administração)
Business Model	32.566	224
“Business Model”	163	27
“Business Model” AND “Distance Education”	847*	0 (zero)
“Business Model” AND “E-learning”	28.540	0 (zero)
“Modelo de Negócio”	900.685	2
“Modelo de Negócio” AND “Educação a Distância”	281	0 (zero)

Fonte: pesquisa feita pela autora em 2016

Obs.: Nem todos os documentos estão disponíveis e digitalizados. O site indica que estão disponíveis apenas os documentos entre 2013 a 2016 (anteriores à Plataforma Sucupira).

Em uma segunda etapa de buscas no Portal da CAPES/MEC(CAFé), a pesquisa aconteceu no item “Buscar Base”. Das bases disponíveis para a pesquisa, foram selecionadas quatro delas, por seu reconhecimento na área acadêmica, abundante material na área de ciências sociais aplicadas e textos completos. As bases utilizadas foram: Sage Journals; SciELO Citation Index (Web of Science); Scopus (Elsevier) e Open Access and Scholarly Information System: OASIS:BR. Os resultados estão expressos na Tabela 11. Além disso, para finalizar a pesquisa, também foi feita uma busca por assunto diretamente no Portal CAPES/MEC (CAFé), sem a utilização de bases ou periódicos específicos, conforme a Tabela 12. As palavras-chave usadas em todas as pesquisas foram as mesmas mencionadas anteriormente.

Tabela 11 – Número de publicações acadêmicas nas bases

PALAVRA-CHAVE	Número de Publicações nas Bases			
	Sage Journals	SciELO Citation Index (Web of Science)	Scopus (Elsevier) Área: Business, Management and Accounting	Open Access and Scholarly Information System
Business Model	160.304	1.141	20.724	6.853
“Business Model”	3.890	72	6.192	1.013
“Business Model” AND “Distance Education”	0 (zero)	1	64	0 (zero)
“Business Model” AND “E-learning”	0 (zero)	1	19	1
“Modelo de Negócio”	0 (zero)	1	1	1.055
“Modelo de Negócio” AND “Educação a Distância”	0 (zero)	1	1	3

Fonte: pesquisa feita pela autora em 2016

Tabela 12 - Busca feita por assunto no Portal Capes/MEC (CAFe)

PALAVRA-CHAVE	Número de Publicações na Base
	Capes/MEC (CAFe) – por assunto
Business Model	749.365
“Business Model”	114.383
“Business Model” AND “Distance Education”	810
“Business Model” AND “E-learning”	1.843
“Modelo de Negócio”	286
“Modelo de Negócio” AND “Educação a Distância”	322

Fonte: pesquisa feita pela autora em 2016

Para finalizar, a busca no portal Google Acadêmico (Tabela 13) também foi feita. As mesmas palavras-chave foram usadas. Os resultados, apesar de animadores numericamente, revelando preliminarmente que existe muito material na internet, exigem muito critério e esforço para discriminar o que é realmente relevante.

Tabela 13 - Busca feita por assunto no Google Acadêmico

PALAVRA-CHAVE	BASE
	Google Acadêmico
Business Model	2.990.000
“Business Model”	553.000
“Business Model AND “Distance Education”	12.000
“Business Model” AND “E- learning”.	12.500
“Modelo de Negócio”	22.100
“Modelo de Negócio” AND “Educação a Distância”	359

Fonte: pesquisa feita pela autora em 2016

Lambert e Davidson (2013) fizeram uma pesquisa a respeito da literatura acadêmica, no período de 1996 a 2010 sobre modelo de negócios e identificaram 69 trabalhos de pesquisa empírica sobre o tema. Esses trabalhos foram analisados de acordo com os campos de pesquisa em que os estudos foram publicados, a indústria e a região geográfica dos assuntos do estudo e o foco do estudo. Três temas dominantes emergiram da análise: modelo de negócio como base para a classificação da empresa, modelos de negócios e desempenho da empresa, e inovação no modelo de negócio. No entanto, para os autores as definições de modelo de negócio, variam dependendo da finalidade para a qual estão sendo usadas e da perspectiva teórica dos pesquisadores. Para Lambert e Davidson (2013) o conceito de modelo de negócio ultrapassa os limites da unidade de análise tradicional, a empresa, para incluir a rede de parceiros, outros aliados e o cliente tornando-se, particularmente, útil como uma unidade de análise na qual o sucesso da organização está intimamente ligado as suas relações com a sua rede de negócios.

A seguir, o Quadro 14 ilustra os trabalhos empíricos sobre modelo de negócio pesquisados de acordo com os temas dominantes a partir do estudo de Lambert e Davidson (2013).

Quadro 14 - Temas dominantes de trabalhos empíricos sobre modelo de negócio de 1996 a 2010

TEMAS IMPORTANTES DE ESTUDOS EMPÍRICOS		
Modelo de negócio como base para a classificação da empresa	Modelo de negócios e desempenho da empresa	Inovação no modelo de negócio
Amberg; Schröder (2007) Bigliardi <i>et al.</i> (2005) Bonaccorsi, Giannangeli; Rossi (2006) Camisón; Villar-López (2010) DeYoung (2005) Eriksson <i>et al.</i> (2008) Fiskén; Rutherford (2002) Flouris; Walker (2007) Giesen <i>et al.</i> (2007) Glick (2008) Há; Ganahl (2004) Janssen; Kuk (2007) Kauffman; Wang (2008) Khan; Fitzgerald (2004) Koh; Gunasekaran; Saad (2005) Konde (2009) Koo <i>et al.</i> (2004) Leem <i>et al.</i> (2004) Li (2002) Martin; Sellitto (2004) Morris <i>et al.</i> (2006) Nosella <i>et al.</i> (2005) Palmer; Lindermann (2003) Patzelt <i>et al.</i> (2008) Rasheed (2009) Sabatier <i>et al.</i> (2010) Sánchez; Ricart (2010) Weill & Vitale, 2002 Westerlund <i>et al.</i> (2007) Willemstein <i>et al.</i> (2007) Zott; Amit (2007) Zott; Amit (2008)	Arampatzis (2004) Aspara <i>et al.</i> (2010) Camisón; Villar-López (2010) Casadesus-Masanell; Ricart (2010b) Currie (2004) De Reuver <i>et al.</i> (2009a) De Reuver <i>et al.</i> (2009b) De Reuver; Haaker (2009) DeYoung (2005) Dunford <i>et al.</i> (2010) Fetscherin; Knolmayer (2004) Feller <i>et al.</i> (2008) Fiskén; Rutherford (2002) Flouris; Walker (2007) Giesen <i>et al.</i> (2007) Giesen <i>et al.</i> (2010) Glick (2008) Kallio <i>et al.</i> , (2006) Kauffman; Wang (2008) Kindström (2010) Kshetri (2007) Kuivalainen <i>et al.</i> (2007) Mair; Schoen (2007) Mensing (2007) Moingeon; Lehmann-Ortega (2010) Morris <i>et al.</i> (2006) Ojala; Tyrväinen (2006) Ordanini <i>et al.</i> (2004) Patzelt <i>et al.</i> (2008) Pohle; Chapman (2006) Rasheed (2009) Rédis (2009) Sabatier <i>et al.</i> (2010) Sánchez; Ricart (2010) Serifsoy (2007) Sosna <i>et al.</i> (2010) Stubbs; Cocklin (2008) Wu <i>et al.</i> (2010) Zott; Amit (2007) Zott; Amit (2008)	Brink; Holmén (2009) Casadesus-Masanell; Ricart (2010b) Chanal; Caron-Fason (2010) Chan-Olmsted; Ha (2003) Chung <i>et al.</i> (2004) De Reuver <i>et al.</i> (2009b) De Reuver <i>et al.</i> (2009c) Giesen <i>et al.</i> (2007) Giesen <i>et al.</i> (2010). Kuivalainen <i>et al.</i> (2007) Lindgren <i>et al.</i> (2010) Maitland <i>et al.</i> (2005) Mensing (2007) Moyon; Lecocq (2010) Ng (2005) Pauwels; Weiss (2008) Pohle; Chapman (2006) Porra (2000) Sosna <i>et al.</i> (2010) Willemstein <i>et al.</i> (2007)

Fonte: Lambert e Davidson (2013, p. 673)

Calixto e Fleury (2015), desenvolveram um quadro com os 10 artigos mais citados sobre *business model*, por meio de um estudo bibliométrico no qual foram utilizados 81 artigos publicados em periódicos internacionais de fator de impacto acima de 1,5, com o recorte temporal de 1945 a 2014 (Quadro 15). Todos os 10 artigos mais citados foram utilizados neste trabalho de pesquisa.

Quadro 15 - Dez artigos mais citados sobre Modelo de *Negócio (Business Model)* de 1945 a 2014

TÍTULO	AUTOR(ES)	PERIÓDICO	ANO DE PUBLICAÇÃO	TOTAL DE CITAÇÕES
Value creation in e-business	Amit, R; Zott, C	Strategic Management Journal	2001	592
Replication as strategy	Winter, SG; Szulanski, G	Organization Science	2001	232
Why business models matter	Magretta, J	Harvard Business Review	2002	191
Business Models, Business Strategy and Innovation	Teece, David J.	Long Range Planning	2010	
Business models for Internet-based E-commerce: An anatomy	Mahadevan, B	California Management Review	2000	142
The fit between product market strategy and business model: Implications for firm performance	Zott, Christoph; Amit, R.	Strategic Management Journal	2008	121
Business Model Innovation: Opportunities and Barriers	Chesbrough, H.	Long Range Planning	2010	102
Business model design and the performance of entrepreneurial firms	Zott, C.; Amit, R.	Organization Science	2007	93
Organizing for solutions: Systems seller vs. systems integrator	Davies, A.; Brady, T.; Hobday, M.	Industrial Marketing Management	2007	89
Entry strategies under competing standards: Hybrid business models in the open source software industry	Bonaccorsi, Andrea; Giannangeli, S.; Rossi, C.	Management Science	2006	80

Fonte: Calixto e Fleury (2015, p. 24), com base em dados da ISI Web of Knowledge

De forma geral, *Business Model* é um assunto abundante na literatura acadêmica relacionada à gestão. Muitos artigos ao longo dos anos foram escritos e publicados em periódicos nacionais e internacionais, vários deles, excepcionais em qualidade e detentores de reflexões profundas, como os citados ao longo do referencial teórico a seguir. No entanto, em relação à área específica desta pesquisa, modelo de negócio em educação a distância, os artigos que realmente abordam o tema são poucos, e nem sempre abrangentes e profundos. A expectativa

é de que este trabalho contribua para o fomento das pesquisas no setor e a redução da lacuna teórica ora observada.

5.2. Metodologia a partir do objetivo

Com base no objetivo geral deste estudo (criar e analisar a taxionomia dos modelos de negócios de graduação na modalidade Educação a Distância das Instituições de Educação Superior privadas do Brasil) optou-se por uma pesquisa em duas fases: 1ª) Pesquisa exploratória com base em cinco entrevistas semiestruturadas a fim de enriquecer o referencial teórico e embasar a criação e finalização do questionário utilizado no levantamento (*survey*). 2ª) Pesquisa descritiva feita a partir da pesquisa de campo (*survey*). Embora esta segunda fase da pesquisa seja descritiva do ponto de vista do método, devido à limitação da amostra (não probabilística), ela também apresenta características de um trabalho exploratório.

Para Gil (1999, p. 43), uma pesquisa exploratória tem como objetivo primordial “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias”. Outra questão apontada pelo autor é a possibilidade de obter, a partir de uma pesquisa exploratória, uma visão melhor delineada acerca do problema de pesquisa, possibilitando dessa forma, a construção de hipóteses para estudos posteriores.

De acordo com Selltiz *et al* (1974), estudos exploratórios podem ajudar a aumentar os conhecimentos sobre o fenômeno pesquisado e esclarecer conceitos. Para os autores, a parte mais complicada de uma pesquisa é o começo. Por isso, a importância de um estudo exploratório bem delineado que permita a formulação de hipóteses e novos olhares acerca do fenômeno estudado.

A pesquisa descritiva, por sua vez, "observa, registra, analisa e correlaciona fatos e fenômenos (variáveis) sem manipulá-los (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p.61). Selltiz *et al* (1974) esclarece que um estudo descritivo tem de ter claro o seu problema de pesquisa que pressupõe conhecimentos anteriores, normalmente investigados inicialmente em pesquisas exploratórias. Finalmente, Gil (1999) pontua que uma das características mais importantes de um estudo descritivo é a padronização da coleta de dados.

Sendo assim, após a identificação dos elementos mais importantes que caracterizam cada um dos nove componentes do modelo de negócio em EaD a

partir da revisão bibliográfica e entrevistas semiestruturadas foi construído um questionário parâmetro (Apêndice A). A pesquisa descritiva aconteceu a partir da aplicação desse questionário às IES privadas brasileiras.

5.3. Metodologia a partir dos procedimentos técnicos

Os procedimentos técnicos escolhidos para este trabalho, foram o estudo de campo (um *survey*) e as entrevistas semiestruturadas ou semidiretivas como denominadas por Bardin (2011).

Os estudos de campo costumam ter como característica a profundidade de investigação, já que o pesquisador, normalmente, tem algum tipo de experiência com o objeto de estudo e realiza grande parte de coleta de dados pessoalmente (Gil, 2002). O estudo de campo tem como foco, na maioria das vezes, uma comunidade. No caso deste estudo, a comunidade refere-se às IES privadas que ofertam graduação em EaD no Brasil.

Em uma análise inicial das IES que se configuram como universo da pesquisa, percebe-se que as instituições privadas são independentes e não mantêm, necessariamente, contato de negócios umas com as outras tampouco seguem procedimentos metodológicos padrões (com exceção dos instituídos pelo MEC), podendo haver, nesse caso, várias configurações de modelos de negócios diferentes, dada a natureza de cada IES.

Por se tratar de uma análise de dados quantitativa proposta para as IES privadas como meio de identificação dos modelos de negócios, optou-se pela utilização da Análise de Cluster, também conhecida como Análise de Agrupamentos, Análise de Segmentação ou Análise de Taxionomia (PREARO, 2008; GOUVÊA, PREARO, ROMEIRO, 2013). Para os autores, a Análise de Cluster é utilizada no agrupamento de objetos ou variáveis. Dessa forma, será possível, por meio da utilização dessa análise, definir grupos de IES que operam com modelos de negócios homogêneos. De acordo com Prearo (2008, p.40), uma análise de cluster "abriga uma variedade de algoritmos de classificação diferente, todos voltados para a questão de como organizar dados observados em estruturas que façam sentido, ou como desenvolver taxionomias capazes de classificar dados observados em diferentes grupos". É nessa questão, a das taxionomias, em que reside o objetivo geral desta pesquisa.

De acordo com Hair *et al* (2009), a análise de agrupamento (como os autores denominam a análise de cluster) é uma técnica multivariada que classifica objetos, que podem ser produtos, pessoas ou entidades, como as IES privadas brasileiras, por exemplo. Esses objetos devem ser similares entre si, de maneira que formem grupos com alta homogeneidade interna (dentro de cada agrupamento) e alta heterogeneidade externa (entre os agrupamentos). Ou seja, os grupos devem ser diferentes entre si. Mas os objetos pertencentes a cada grupo especificamente, devem ser semelhantes entre si. Hair *et al* (2009) complementam que, se a análise de agrupamento for bem-sucedida, graficamente os objetos são semelhantes entre si estarão próximos e os grupos, à medida que as diferenças se acentuam, ficam afastados.

Duas questões, entre outras, destacam-se na análise de agrupamento: (1) “executa uma tarefa inata em todos os indivíduos, o reconhecimento de padrões de agrupamento”; (2) a seleção da solução final exige muito julgamento do pesquisador e é considerada por muitos como subjetiva” (HAIR *et al*, 2009, p. 431 e 436).

Para Prearo (2008); Gouvêa, Prearo e Romeiro, (2013), há três principais algoritmos de classificação nos *softwares* estatísticos mais usuais para a utilização da análise de agrupamento: o método *K-means*, o método hierárquico e o método *Two Step Cluster*. Os três têm basicamente o mesmo objetivo. A escolha por um ou por outro, depende, sobretudo do atendimento das premissas para cada uma das técnicas. A análise de Cluster foi rodada no software SPSS.

No caso deste trabalho, o método Hierárquico é o mais indicado. Para Hair *et al* (2009), esse método é muito popular, além disso, oferece vantagens como: (1) simplicidade de uso, (2) medidas de similaridade – é possível usar quase todos os tipos de variáveis, o que faz com que o método possa ser usado em pesquisas as mais diversas possíveis e, finalmente, (3) rapidez na usabilidade. Além disso, Hair *et al* (2009, p. 429) complementam que o resultado do método “é a construção de uma hierarquia, ou estrutura em árvore (dendograma) que representa a formação dos agrupamentos”.

Conforme Garson (2007) *apud* Prearo (2008, p. 26), o método hierárquico é o mais indicado para amostras com “ $n < 250$ ”, ou seja, para amostras com menos de 250 objetos, caso desta pesquisa. Hair *et al* (2009, p. 439), por sua vez, afirmam que “a questão do tamanho amostral em análise de agrupamentos não se relaciona com quaisquer problemas de inferência estatística”. Ou seja, para os autores, a amostra

deve ser suficiente para ter representatividade no estudo. Essa foi a principal razão pela qual se optou por rodar uma análise de agrupamentos para cada um dos nove componentes, em vez de o questionário em sua totalidade. O universo é pequeno como será demonstrado posteriormente (117 elementos) e a amostra tem, por sua vez, 43 elementos. O questionário é extenso e possui muitas variáveis em sua totalidade, o que poderia causar vieses de pesquisa e trazer problemas de observações atípicas.

Segundo os critérios sugeridos por Hair *et al* (2009), em análise de agrupamentos é preciso adotar de uma medida de distância para que a técnica faça sentido. A medida escolhida foi a distância euclidiana, geralmente utilizada nessa técnica. Distância euclidiana é a “medida mais comumente usada da similaridade entre dois objetos. Essencialmente, é uma medida do comprimento de um segmento de reta desenhado entre dois objetos, quando representados graficamente” (HAIR *et al*, 2009, p. 428).

Em relação aos algoritmos de agrupamento, o que melhor se enquadra neste trabalho por suas características, é o método de ligação média como denomina Hair *et al* (2009). Conforme os autores, “esse algoritmo não depende de valores extremos (pares mais próximos ou afastados). A similaridade é baseada em todos os elementos dos agregados, e não tem um único par de membros extremos, e é desse modo, menos afetada por observações atípicas”. (HAIR *et al*, 2009, p. 451).

De acordo Mahadevan (2000), outra questão fundamental na construção de uma teoria é o uso de esquemas de classificação alternativa empregando tipologias e taxionomias. Para Lambert (2017) os modelos de negócios são conceitos abstratos e complexos, sobre os quais o entendimento pode ser aprimorado por meio do desenvolvimento de um esquema de classificação geral. Segundo a autora, o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre os modelos de negócios e o desenvolvimento de classes de modelos de negócios são fundamentais para a pesquisa do assunto. Desse modo, um esquema eficaz de classificação, organiza objetos de acordo com seu lugar dentro do domínio do problema e representa relacionamentos entre objetos. Para Lambert (2017) existe uma distinção importante nos esquemas de classificação entre tipologias e taxionomias. No entanto, segundo a autora, muitos pesquisadores usam os termos como sinônimo. Segundo Lambert (2017), observar as diferenças entre pesquisa taxionômica e pesquisa tipológica é importante porque os termos servem para diferentes propósitos e têm suas próprias

limitações e pontos fortes. O quadro a seguir ilustra as diferenças entre tipologia e taxionomia de maneira resumida.

Quadro 16 - Resumo das diferenças entre Tipologias e Taxionomias

Tipologia	Taxionomia
Classificação específica / arbitrária / artificial	Classificação geral / natural
As categorias (tipos) são derivadas conceitualmente	As categorias são derivadas empiricamente
Razão por dedução	Raciocínio por inferência
Poucas características consideradas	Muitas características consideradas
Classificações principais qualitativas	Classificações quantitativas
Fornecer uma base apenas para generalizações limitadas	Fornecer uma base para a generalização

Fonte: Lambert (2017, p. 4)

De acordo com Lambert (2017), as tipologias são produto da pesquisa dedutiva, dessa forma, é o pesquisador que conceitua os tipos relevantes para a pesquisa. Esses tipos formam as células do esquema de classificação e cada célula é rotulada (nomeada). O pesquisador identifica os casos que possuem as características consideradas essenciais para se adequarem às células.

Já a pesquisa taxionômica envolve a identificação de um grande número de variáveis nas quais foi preciso coletar dados. A determinação dessas variáveis deve ter como base o conhecimento de domínio existente que foi gerado por meio da pesquisa dedutiva. Os dados são analisados utilizando análise multivariada (cluster, por exemplo) para identificar agrupamentos naturais (classes). O objetivo é minimizar a variância dentro do grupo e maximizar a variância entre os grupos, criando grupos homogêneos. Uma vez que esses grupos homogêneos são criados, eles podem ser usados para uma infinidade de aplicações de pesquisa; dentro do comportamento do grupo pode ser estudado, bem como o comportamento entre grupos (LAMBERT, 2017).

Conforme Hair *et al* (2009, p. 429), a “taxionomia é uma classificação empiricamente obtida de objetos reais baseada em uma ou mais características, como tipificada pela aplicação de análise de agrupamento ou outros procedimentos de agregação”. Os autores complementam: “essa classificação pode ser contrastada com uma tipologia (HAIR, 2009, p. 429). E, posteriormente afirmam que: “o uso mais tradicional da análise de agrupamentos tem sido para fins exploratórios e para a formação de uma taxionomia” (HAIR, 2009, p. 437).

Dessa forma, em se tratando dos objetivos desta pesquisa, optou-se pelo uso do termo taxionomia, levando em consideração as publicações de Prearo (2008); Hair *et al* (2009); Gouvêa, Prearo, Romeiro, (2013) e Lambert (2017).

5.4. Instrumentos de Pesquisa

Inicialmente, os instrumentos de pesquisa selecionados para este estudo são os seguintes: entrevistas semiestruturadas (pesquisa exploratória – 1ª fase) e levantamento (*survey*) por meio de um questionário estruturado (Pesquisa descritiva – 2ª fase). Novamente ressalta-se que essa segunda fase da pesquisa, embora seja descritiva do ponto de vista do método, devido à limitação da amostra (não probabilística), tem também características de um trabalho exploratório.

5.4.1. Entrevistas semiestruturadas – 1ª fase

As entrevistas semiestruturadas (ou semidiretivas) foram concebidas a partir de roteiros pré-estabelecidos, mas à medida que o entrevistador e o entrevistado interagiram (como o esperado nesse tipo de instrumento) as perguntas foram se modificando e se aprofundando. Todas as entrevistas semiestruturadas, cinco no total, foram gravadas e transcritas. As gravações e transcrições não foram anexadas a esta pesquisa por seu formato (gravação) e volume (transcrição, com aproximadamente 100 páginas ao todo), mas foram entregues em CD à universidade para comprovar sua realização). As citações das entrevistas feitas nesta pesquisa estão apontadas nas Referências para esclarecimento do leitor.

5.4.2. Pesquisa descritiva – 2ª fase

O questionário estruturado construído para esta fase da pesquisa (Apêndice A) teve como base inúmeras fontes. Entre elas, autores estudados no referencial teórico, o Censo Ead.BR 2016 da ABED (2017), o Instrumento de Avaliação Cursos Graduação presencial e a distância (INEP, 2015), informações coletadas das cinco entrevistas semiestruturadas feitas ao longo deste trabalho, dados do IBGE e o Critério Brasil 2015 (ABEP, 2016).

A ideia inicial foi construir um questionário que possibilitasse ao pesquisador identificar os tipos mais comuns de modelos de negócio e seus elementos nas IES respondentes em uma situação presente (no momento da resposta) e não em uma situação futura potencial. Para isso, foram feitas perguntas relativas aos nove componentes identificados por Osterwalder e Pigneur (2011) em suas pesquisas sobre o tema, relacionando-os com a EaD.

Com o tempo e o aprofundamento sobre as teorias acerca do objeto, percebeu-se que, embora os autores citados neste trabalho definissem separadamente os componentes de um modelo de negócio, em se tratando de um serviço relacionado à educação, mais especificamente da educação a distância, a distinção entre esses componentes poderia ficar confusa e as diferenças entre eles muito tênues, possibilitando dúvidas onde exatamente determinadas perguntas melhor se enquadrariam. Para resolver essas questões, entendeu-se a partir de leituras, discussões sobre o assunto e entrevistas feitas, que a melhor resolução seria trabalhar com parâmetros simples. As perguntas se encaixaram no espaço relativo ao componente que mais se aproximasse da realidade da educação a distância para um modelo de negócio genérico. Ao longo das explicações sobre cada um dos componentes no questionário, essa situação será novamente levantada e esclarecida.

5.4.2.1 Instrumento quantitativo de coleta de dados (questionário estruturado)

O questionário, disponibilizado no Apêndice A, tem 57 perguntas, divididas em 2 blocos. Bloco 1: perfil do entrevistado. Bloco 2: perguntas sobre os componentes do modelo de negócio. O segundo bloco está ainda dividido em nove partes, cada uma delas relativa a um dos componentes de um modelo de negócio genérico (Osterwalder; Pigneur, 2011). A construção de cada uma das perguntas está relacionada com duas questões: adequação ao objeto de estudo e tentativa de adequação à técnica estatística utilizada. Trabalhou-se na construção de perguntas que não suscitasse dúvidas aos respondentes. Assim, a tentativa foi de elaborar um questionário “fácil” de responder, embora longo e profundo no que se propôs.

Em relação à técnica estatística utilizada, percebeu-se uma fragilidade no momento da análise: o questionário possui muitas variáveis e escalas diferentes

entre as perguntas, inclusive de um mesmo componente. Isso dificultou o processo em alguns momentos, levando o pesquisador a descartar algumas variáveis para a análise de cluster e utilizá-las posteriormente em uma análise descritiva.

Os questionários foram enviados a todo universo de pesquisa por e-mail, na forma de link que permitia acesso a um questionário eletrônico. A empresa utilizada para esse serviço foi a SurveyMonkey (de coleta de dados *on-line*). As IES que não retornaram por e-mail (de forma positiva ou negativa), foram novamente contatadas via telefone. Os contatos telefônicos foram feitos, em um primeiro momento, para localizar, na IES, o responsável pela área de EaD (ou alguém indicado pelo responsável pela EaD). Após localizada uma pessoa que tivesse plena condição de responder, um e-mail com o link do questionário eletrônico era enviado. Apenas uma IES respondeu o questionário via telefone.

O período de aplicação da pesquisa quantitativa foi de agosto a novembro de 2017. O link (já desativado) utilizado no SurveyMonkey foi: <https://pt.surveymonkey.com/r/pesquisadoutoradoead>.

Segue breve descrição dos blocos de perguntas dos questionários.

No bloco 1: perfil do entrevistado, foram feitas cinco perguntas. O objetivo foi identificar a relação do profissional com a instituição. As perguntas, com a exceção da 1 (sexo) e 2 (escolaridade), não foram de ordem pessoal e sim profissional. Assim, buscou-se saber o tempo de atuação do profissional na EaD, tempo de trabalho na IES e o cargo.

O bloco 2 (perguntas sobre os componentes do modelo de negócio), é extenso e formado por 52 perguntas. Cada uma delas, a depender do seu formato e escala, pode ter sido desmembrada em várias outras questões, formando variáveis). Não se buscou a equidade ao número de perguntas nos nove componentes de um modelo de negócio. O intuito foi trabalhar com adequação da EaD a cada uma das variáveis propostas. Ao formular as questões, o questionamento foi sobre o que, realmente, pode diferenciar um modelo de negócios do outro em relação a cada um dos componentes, considerando que a pesquisa está sendo feita em IES privadas que ofertam graduação em EaD. Assim, há no bloco 2, um componente, por exemplo com oito perguntas (proposta de valor) e um outro com apenas duas perguntas (estrutura de custo).

5.4.2.1.1. Componente Segmentação de Clientes

As seis perguntas sobre o primeiro componente Segmentação de Clientes, foram construídas de forma que a IES fornecesse informações sobre o seu cliente real e não sobre o que a organização pretende ter como aluno em um futuro projetado. Foram utilizados parâmetros do Censo Demográfico 2010 (IBGE) para as perguntas relativas à idade média do aluno e o Critério Brasil de Classificação Econômica 2015/2016 (ABEP, 2016) para a sua renda média domiciliar. De acordo com o Censo EaD.BR (2017), a concentração mais expressiva de estudantes em EaD, de maneira geral, está entre as duas faixas: 26 a 30 anos e 31 a 40 anos. A pergunta, referente à distribuição geográfica dos alunos, pode parecer retórica, já que por teoria, uma universidade da região sudeste do país, por exemplo, teria a maioria dos alunos dessa mesma região. Por se tratar de educação a distância, em que uma das características principais é a possibilidade real de o estudante “estar remoto”, do ponto de vista da segmentação dos clientes, é importante saber se as IES estão concentradas em uma determinada região ou se seus alunos estão distribuídos pelo território nacional. Conhecer essa característica das IES pode trazer indícios iniciais de um posicionamento de mercado. Por isso, também se buscou conhecer o número total de alunos das IES versus os alunos apenas de EaD. Uma observação importante é a de que, por obrigatoriedade do MEC, anterior à Portaria Normativa MEC Nº 11 de 20 de junho de 2017 (MEC, 2017), toda IES que oferece uma graduação EaD, precisaria ser credenciada como uma instituição que já funcionasse oferecendo graduação presencial oficialmente. A partir da portaria citada, essa obrigatoriedade passa a inexistir, uma universidade que não ofereça graduação presencial pode ser criada e oferecer em seu portfólio, apenas graduação EaD.

Para finalizar a explicação sobre as perguntas relativas à segmentação de mercado, foi feita uma tentativa de entender o perfil do aluno das IES por sua ocupação e nível de escolaridade, isto é, se já cursou ou não uma graduação anterior e se trabalha, estuda ou ambos. O Censo EaD.BR 2016 (2017) aponta que de forma geral, de cursos livres a pós-graduação lato e stricto sensu, os alunos estudam e trabalham.

5.4.2.1.2. Componente Proposta de Valor

No questionário, o componente Proposta de Valor possui um número expressivo de perguntas: oito no total (desmembradas em inúmeras questões – ou variáveis). Elas foram construídas de forma a indicar os benefícios oferecidos pela IES na graduação EaD para seus alunos e os atributos da instituição. Perguntou-se ao respondente da IES a frequência e o grau de importância que o aluno de graduação em EaD atribui para questões relativas ao tempo de resposta dos tutores/professores, ao aspecto financeiro e à quantidade de conteúdo para estudar, por exemplo. Pensou-se inicialmente que essas questões poderiam estar localizadas em segmentação de mercado. Ao levar em conta o que e como a universidade oferece ao seu aluno, incluindo o direcionamento do seu projeto pedagógico (TÁRCIA, 2017), entendeu-se que o componente “proposta de valor” seria mais adequado para a distinção do seu modelo de negócio. Duas outras questões importantes, para a criação de taxionomias em modelo de negócios, é a oferta das modalidades da IES em relação a EaD (presencial/semipresencial) e os tipos de cursos de graduação oferecidos (licenciatura, bacharelado, tecnológico). O Censo EaD.BR (2017) aponta que a maioria dos cursos a distância, no país, são de *lato sensu*, no total de 1.098 cursos (essa informação, embora não esteja ligada diretamente ao objeto deste estudo, é relevante para o cenário). O Censo EaD.BR (2017, p. 73) aponta ainda que existem “235 ofertas de cursos em nível tecnológico, 219 em nível técnico profissionalizante e 210 ofertas de licenciaturas”. E ainda: 142 cursos de graduação (bacharelado) oferecidos totalmente a distância e 219 cursos de graduação (bacharelado) na modalidade semipresencial. Dessa forma, entender o “cruzamento” de quem é o aluno (segmento de cliente), e o que a IES oferece a esse aluno (proposta de valor), são essenciais para o cumprimento parcial do objetivo desta pesquisa. Nessa pergunta, inclui-se saber sobre como a IES se diferencia da concorrência (escala de 0 a 10, em concordância) e o grau de importância (de 0 a 10) que o seu aluno atribui na escolha de uma graduação EaD (na visão da IES respondente) em questões relativas, por exemplo, ao preço e qualidade da instituição. Também foi perguntado à IES qual o sistema utilizado para o ingresso do aluno em um curso de graduação EaD (modular, mensal, semestral ou anual). Embora pareça uma pergunta assertiva e de interpretação rápida, a resposta dá margem a várias outras questões, relativas, por exemplo, os seus recursos

intelectuais e recursos tecnológicos. Por fim, no quesito proposta de valor, a última questão é relativa à oferta ou não da Pós-Graduação EaD. Embora todo o objetivo desta pesquisa esteja voltado à graduação EaD, conhecer o potencial da IES para a educação continuada, pode diferenciá-la de forma positiva ou não de sua concorrência.

5.4.2.1.3. Componente Canais

Em Canais, assim como em proposta de valor, há cinco perguntas (desmembradas em inúmeras questões – ou variáveis). Inicialmente, as definições em educação a distância sobre o que seria um canal e o que seria um recurso/atividade-chave não estavam muito claras em uma proposta de modelo de negócio dessa natureza. Decidiu-se, por fim que, o componente canal no caso de um serviço específico como educação a distância, está relacionado mais diretamente à comunicação. Dessa forma, as seis perguntas do questionário foram voltadas a meios de comunicação utilizados para captação de alunos, para o contato entre aluno e universidade, nos quesitos administrativo e pedagógico. Para isso, foram utilizadas principalmente perguntas de respostas múltiplas e de escala de importância e frequência (de 0 a 10).

5.4.2.1.4. Componente Relacionamento com Clientes

No que se refere ao item Relacionamento com Clientes, três perguntas foram feitas (e desmembradas em inúmeras questões – ou variáveis). À época da construção do questionário, novamente surgiu a dúvida: qual o limite em EaD do que se concebe como canais, relacionamento com cliente, atividades-chave e infraestrutura? A resposta para essa situação já foi discutida anteriormente no item “4.3.2.4. Relacionamento com Clientes”. Dessa forma, resumidamente, o que se buscou saber no questionário é a relação de exclusividade da IES no relacionamento com o aluno, as formas oferecidas pela instituição para esse contato e a mais utilizada pelo estudante de EaD.

5.4.2.1.5. Componente Recursos Principais

Em se tratando de Recursos Principais foram sete perguntas feitas (e desmembradas em inúmeras questões – ou variáveis). Inicialmente, a ideia era distribuir as perguntas levando-se em conta apenas as categorias recursos físicos/de estrutura, intelectuais e tecnológicos. Novamente, percebeu-se haver um limite tênue, no caso da EaD, do que seria um recurso, um canal e uma proposta de valor. Um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), por exemplo, poderia ser encaixado nos três componentes citados. De acordo com Silva (2016), um AVA poderia ser definidor para um modelo de negócios. Então, o AVA, a depender de como fosse construído e usado, não seria simplesmente um recurso ou um canal, mas um diferencial entre o modelo concebido por uma IES em detrimento de outra. Por outro lado, nas entrevistas feitas para este trabalho (CARVALHO, 2017; FREITAS, 2017; PEDERIVA, 2017) ficou claro que entre outras funções, um AVA possibilita a comunicação entre o seu aluno e o tutor/professor, seja por meio de mensagens, fóruns ou outras ferramentas síncronas ou assíncronas (de resposta em tempo real ou não). Por fim, um AVA ainda poderia ser enquadrado como um recurso tecnológico, comprado/assinado ou desenvolvido pela IES. Decidiu-se que, inicialmente, por se tratar de EaD e suas características muito específicas, como a mediação remota por meio da tecnologia, que o AVA seria tratado como recurso, para fins de questionário. Isso não impediria, evidentemente, de tratá-lo de forma mais abrangente em uma avaliação qualitativa, como um canal ou até mesmo como um item definidor de uma proposta de valor.

Outras questões relativas aos recursos foram feitas, como o tipo de material de estudo disponibilizado ao estudante de EaD (se físico, virtual ou ambos), presença de bibliotecas (físicas) e laboratórios nos polos, existência de bibliotecas virtuais, recursos para produção e gravação de material, papel do professor, do conteudista e do tutor. Todos esses itens são mencionados de forma direta ou indireta como critérios de avaliação no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância (INEP, 2015).

5.4.2.1.6. Componente Atividades-Chave

No que se refere às Atividades-Chave, foram concebidas nove perguntas para o questionário (elas também foram desmembradas em inúmeras questões – ou variáveis). Novamente a questão do trânsito das variáveis pelos componentes definidores de um modelo de negócios suscitou dúvidas, como já foi discutido no item 4.3.2.5. Atividades-Chave. De acordo com o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância (INEP, 2015) as atividades de tutoria (obrigatórias em cursos EaD) são critérios de avaliação na dimensão 1 - Organização Didático-Pedagógica, portanto, aparecem no questionário como perguntas relativas às atividades-chave. O mesmo acontece com o material didático institucional. São feitas perguntas a respeito de quais são e como são ofertados. Questões relativas às avaliações também são feitas nesse componente.

5.4.2.1.7. Componente Parcerias Principais

Quanto ao componente Parcerias Principais, foram criadas oito perguntas (também desmembradas em inúmeras questões – ou variáveis). Todas elas, relativas às parcerias e regime de contratação de profissionais-chave da área da educação a distância, como conteudistas, tutores, professores. Perguntas relativas aos polos também foram feitas. Relacionado a isso, é importante mencionar que, por força da legislação, novos critérios sobre os polos foram criados a partir da Portaria Normativa MEC Nº 11 de 20 de junho de 2017 (MEC, 2017). De acordo com a portaria citada, “as avaliações in loco nos processos de EaD serão concentradas no endereço sede da IES”. Ou seja, os polos não precisaram mais ser reconhecidos pelo MEC com visitas presenciais para o seu funcionamento. O que é compreensível, já que o número de polos das instituições é cada vez mais expressivo e o Ministério da Educação não possuiria contingente suficiente de profissionais habilitados para suprir a demanda. No entanto, a Portaria Normativa MEC Nº 11 de 20 de junho de 2017 (MEC, 2017) explicita que em visitas às sedes das IES, devem ser feitas a “verificação de existência e adequação das metodologias, infraestrutura física, tecnológica e de pessoal que possibilitem a realização das atividades previstas no PDI e no Projeto Pedagógico do Curso – PPC”. Evidentemente que a necessidade da infraestrutura necessária para atender o

aluno se estende aos polos. Por isso, as perguntas do questionário, antes feitas, também se aplicam após à nova portaria.

5.4.2.1.8. Componente Estrutura de Custo

Em relação ao componente Estrutura de Custo, duas perguntas foram feitas. Uma pergunta de resposta múltipla, averiguando sobre os custos mais onerosos para a IES, o que também impacta em sua infraestrutura (recursos e parcerias principais) e uma outra pergunta sobre a estratégia de preços adotada versus o benefício entregue. A teoria principal que fundamenta essa questão refere-se às estratégias competitivas genéricas (PORTER, 1989; 2005), dentre as quais, é possível apontar três tipos de estratégias: liderança de custo, diferenciação e enfoque. Segundo Hitt, Ireland e Hoskinsson (2013, p. 105), “a estratégia de liderança de custos é um conjunto integrado de ações tomadas para produzir bens e serviços com características aceitáveis pelos clientes ao menor custo em comparação com o dos concorrentes”. Para os autores, de modo geral, a estratégia de enfoque ou foco é usada quando as organizações pretendem usar suas competências essenciais de modo a atingir e atender um segmento ou nicho específico. Por sua vez, para Hitt, Ireland e Hoskinsson (2013, p. 110), “a estratégia de diferenciação é um conjunto integrado de ações tomadas para produzir bens ou serviços que os clientes percebam como diferentes, de maneira que sejam importantes para eles”. Essas duas perguntas, resumem, de maneira objetiva, a forma como a IES se comporta em relação a sua estrutura geral de custos.

5.4.2.1.9. Fontes de Receita

Por fim, no último componente, Fontes de Receita, foram feitas quatro perguntas que levantam questões relativas a como as IES obtêm sua receita. Como a pesquisa se refere a um serviço específico de educação, em instituições privadas, que ofertam graduação a distância, algumas indagações específicas foram observadas: uma delas refere-se à periodicidade de entrada de recursos na organização. Em um modelo geral, pelo senso comum, as IES trabalham com mensalidades. Mas, em EaD, sabe-se que os alunos podem se matricular de forma mais flexível (mensalmente, por módulos etc.), por isso, a necessidade de ratificar a

informação. As outras questões referem-se às políticas de descontos e aos financiamentos que podem ser inclusive, governamentais.

5.5. Universo e Amostra

Este item divide-se em duas partes: explicação sobre as entrevistas semiestruturadas, e posteriormente, sobre a pesquisa de campo.

5.5.1. Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas semiestruturadas, cinco ao todo, ocorreram em 2016 e 2017, em São Paulo e Ribeirão Preto, ambas as cidades no Estado de São Paulo. Os entrevistados têm experiência com a educação a distância nas áreas mais diversas e foram escolhidos por acessibilidade.

Em cada uma das entrevistas, buscou-se o foco no objeto de estudo desta pesquisa versus a área de atuação do entrevistado. As cinco entrevistas foram gravadas e transcritas. Elas foram entregues (gravações e transcrições) à Universidade Municipal de São Caetano do Sul, conforme regras da própria instituição, em mídia digital (CD). Mas não foram anexadas a este documento por uma questão de adequação (as gravações estão em arquivos não suportados em uma impressão) e volume (as transcrições das cinco entrevistas têm aproximadamente 100 páginas). As cinco entrevistas foram referenciadas ao final desta pesquisa no item Referências. As citações foram feitas conforme normas ABNT e estão ao longo do material.

A seguir, estão os quadros relativos às cinco entrevistas semiestruturadas.

Quadro 17 - Entrevistado 1

HAMILTON SILVA “FRADINHO”	
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/3654519945630174	
Função (resumida) em EaD	Consultor na área de credenciamento, reconhecimento e avaliação de IES em EaD com muitos anos de experiência na função.
Local da entrevista	Ribeirão Preto - SP
Data	15 de dezembro de 2016
Tempo de entrevista	1h 43m 05s

Fonte: Dados colhidos pela pesquisadora

Quadro 18 - Entrevistada 2

ADRIANA DOMINGUES FREITAS	
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/6010981132777536	
Função (resumida) em EaD	Professora responsável e conteudista de disciplinas, na modalidade a distância, integra a Equipe Multidisciplinar da Pró-Reitoria de Educação a Distância - Campus Virtual - Cruzeiro do Sul Educacional, como responsável pelo setor de Supervisão de Tutoria.
Local da entrevista	São Paulo - SP
Data	13 de abril de 2017
Tempo de entrevista	38m 22s

Fonte: Dados colhidos pela pesquisadora

Quadro 19 - Entrevistada 3

JANE GARCIA DE CARVALHO	
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/2952817546882032	
Função (resumida) em EaD	Responsável pelo Planejamento e Orientações Pedagógicas para elaboração de material EaD da Universidade Cidade de São Paulo - UNICID e Universidade Cruzeiro do Sul (Cruzeiro do Sul Educacional).
Local da entrevista	São Paulo - SP
Data	18 de abril de 2017
Tempo de entrevista	50m 06s

Fonte: Dados colhidos pela pesquisadora

Quadro 20 - Entrevistada 4

ANA BÁRBARA APARECIDA PEDERIVA	
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/8724899909269743	
Função (resumida) em EaD	Coordena o Setor de Avaliação da Cruzeiro do Sul Virtual pertencente ao Grupo Cruzeiro do Sul Educacional.
Local da entrevista	São Paulo - SP
Data	24 de abril de 2017
Tempo de entrevista	24m 48s

Fonte: Dados colhidos pela pesquisadora

Quadro 21 - Entrevistada 5

RITA MARIA LINO TÁRCIA	
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/5091970329164141	
Função (resumida) em EaD	Diretora da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), gestão 2015-2019.
Local da entrevista	São Paulo - SP
Data	11 de agosto de 2017
Tempo de entrevista	47m 13s

Fonte: Dados colhidos pela pesquisadora

5.5.2. Levantamento (*survey*)

O universo do levantamento (*survey*) inicialmente seria uma lista de 130 IES que ofertam graduação em EaD no Brasil. Essa lista foi fornecida pelo Coordenação Geral de Regulação da Educação Superior a Distância (COREAD), do Ministério da

Educação (MEC), com base no Sistema E-MEC, disponível na internet e aberta ao público em geral.

A lista na base do E-MEC está fragmentada em razão do tipo de acesso disponível e seria muito difícil, pela consulta interativa, verificar todas as IES cadastradas sem cometer algum erro e/ou sobreposição das instituições. Por isso, após solicitação formal da pesquisadora deste trabalho, o COREAD enviou essa lista em Excel por e-mail, em 18 de janeiro de 2016. No entanto, de acordo com o e-mail recebido, na lista estão presentes as IES com “credenciamento EAD Pleno (contempla o credenciamento para oferta de cursos EAD de graduação e pós-graduação Lato Sensu) e Credenciamento Lato Sensu (contempla apenas o credenciamento para oferta de cursos EAD de pós-graduação Lato Sensu” (COREAD, 2016). Ou seja, foi preciso fazer uma pesquisa entrando no site de cada uma das 130 IES para verificar se elas ofertam graduação EaD e não apenas Lato-Sensu em EaD. Após essa etapa, algumas IES responderam ao e-mail enviado com o questionário eletrônico (no momento da coleta de dados desta pesquisa) que apesar de estarem cadastradas no MEC para oferta em graduação EaD, não havia formado turma no momento da pesquisa, ou estavam em processo de implementação. Portanto, o universo de pesquisa ficou reduzido a 117 Instituições de Educação Superior que ofertam graduação na modalidade EaD no Brasil. Das 117 IES, algumas (uma porcentagem pequena, mas importante em um universo pequeno) disseram que não iriam responder o questionário. Os motivos foram diversos: não autorização da direção, ou a IES não respondia a nenhum tipo de pesquisa ou porque as informações necessárias eram estratégias e não poderiam ser fornecidas. Das 117 IES habilitadas para responder, 44 o fizeram, caracterizando uma pesquisa não probabilística. Na tabulação do questionário, uma IES foi eliminada porque deixou de responder muitas perguntas e iria comprometer a base de dados. Do universo de 117 possíveis respondentes, 43 efetivaram suas respostas por meio do questionário eletrônico.

Uma observação importante: as respostas foram sigilosas. Ou seja, com a exceção da IES que respondeu o questionário via telefone, os respondentes não se identificavam no questionário *on-line*. Assim, o nome das IES respondentes não é público e os dados informados foram tratados de forma agrupada, não possibilitando a identificação individual dos entrevistados, tampouco da IES. Embora essa tenha sido uma das dificuldades da pesquisa, foi necessário para que os respondentes

sentissem confiança em fornecer dados estratégicos de suas instituições. Detectou-se essa necessidade no começo deste trabalho, em conversas informais com gestores e profissionais da área de EaD e foi confirmada em campo. A lista das 117 IES está ao final do material, no Anexo A. É importante frisar que as IES foram separadas por região e categoria administrativa para facilitar a pesquisa de campo. A Tabela 14 demonstra os números das IES de cada região do país.

Tabela 14 – Amostra das IES por região

REGIÃO NORTE	
IES privadas com fins lucrativos	2
IES privadas sem fins lucrativos	0
Total de IES do Norte	2 (1,70% do universo)
REGIÃO NORDESTE	
IES privadas com fins lucrativos	12
IES privadas sem fins lucrativos	3
Total de IES do Nordeste	15 (12,82% do universo)
REGIÃO SUL	
IES privadas com fins lucrativos	14
IES privadas sem fins lucrativos	22
Total de IES do Sul	36 (30,77% do universo)
REGIÃO SUDESTE	
IES privadas com fins lucrativos	22
IES privadas sem fins lucrativos	34
Total de IES do Sudeste	56 IES (47,87% do universo)
REGIÃO CENTRO-OESTE	
IES privadas com fins lucrativos	4
IES privadas sem fins lucrativos	4
Total de IES do Centro Oeste	8 (6,84% do universo)

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir dos dados do E-MEC (2017)

6. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A primeira parte do questionário, dividido em dois blocos, é relativa ao perfil do respondente. Essa análise descritiva não faz referência direta à formação dos clusters. Ou seja, essas questões não foram rodadas para definir os agrupamentos. No entanto, elas são importantes para o conhecimento do perfil do profissional que, em nome da IES, respondeu o instrumento de pesquisa.

A segunda parte do questionário, refere-se a análise de cluster (análise de agrupamentos). As análises dos dois blocos estão a seguir.

6.1. Análise descritiva do perfil dos respondentes - Bloco 1 do Questionário

Em relação ao percentual referente às regiões do país onde as 117 IES do universo estudado estão localizadas versus a região da amostra que respondeu à pesquisa, tem-se a seguinte tabela comparativa a seguir.

Tabela 15 – Comparação entre o universo das IES estudadas e a amostra dos profissionais que respondeu à pesquisa por região

	% do Universo das IES	% da amostra que respondeu à pesquisa
Região Norte	1,70	2,30
Região Nordeste	12,82	13,95
Região Sul	30,77	23,25
Região Sudeste	47,87	48,83
Região Centro-Oeste	6,84	9,30
Não identificado	-	2,30
TOTAL	100%	100%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir dos dados do E-MEC (2017)

Nota-se na tabela que, embora os números não sejam iguais entre as colunas, não há um grande desequilíbrio entre eles, com exceção da Região Sul x respondentes da mesma região. A diferença é de aproximadamente sete pontos percentuais, incomum ao restante dos grupos. Ou seja, a Região Sul foi bastante participativa na pesquisa.

Em relação ao gênero do respondente, 60,5% se identificaram como do gênero feminino e 39,5% correspondem ao gênero masculino. Em relação à escolaridade, as duas porcentagens mais representativas são de 38% Lato Sensu (Especialização/MBA) e 39,5% de profissionais com mestrado. No que se refere ao

cargo na IES, 56,8% se identificaram com cargos na coordenação em EaD/chefe de núcleo em EaD; 18,2% em cargos da diretoria; 15,9% em cargos da Reitoria/Pró-Reitoria/Assessoria da Pró-Reitoria da IES e 9,1% como gestores de EaD. Quanto ao tempo de atuação na IES, a média é de 10,14 anos (desvio padrão de 6,002) e quanto ao tempo de atuação em EaD, a média é de 11,07 (com desvio padrão de 4,600). Esses números sugerem que os sujeitos da pesquisa são bastante qualificados para participar da pesquisa.

6.2. Taxionomia dos componentes do modelo de negócio por meio da Análise de Cluster – Bloco 2

O segundo bloco do questionário, como já descrito no item Procedimentos Metodológicos, tem 52 perguntas, divididas em nove partes. Cada uma dessas partes corresponde a um componente de um modelo de negócio genérico. Os componentes são: Segmentos de Clientes, Proposta de Valor, Canais, Relacionamento com Clientes, Recursos Principais, Atividades-Chave, Parcerias Principais, Estrutura de Custo e Fontes de Receita (OSTERWALDER, PIGNEUR; TUCCI, 2005; OSTERWALDER, PIGNEUR, 2011). Algumas questões, subdividem-se em outras, tornando o número de variáveis muito grande. Além disso, as escalas das perguntas nem sempre são iguais. Há casos de respostas binárias e também respostas em escala diferencial semântica (intervalar de 10 pontos) em um mesmo componente. Por esse motivo, algumas questões foram analisadas de forma descritiva separadamente. Isso será melhor explicado na análise de cada um dos componentes. O questionário está no Apêndice A.

Uma outra situação precisa ser explicada antes da análise: alguns respondentes, como era o esperado, em um questionário com o número elevado de variáveis, deixou de responder algumas perguntas (*missing values*). É importante que essa situação seja mencionada, ainda que esse número de questões seja pequeno e contornável. As IES que deixaram de responder um número expressivo de perguntas que compromettesse os resultados, foram eliminadas da análise.

Ao seguir a recomendação de Hair *et al* (2009), observou-se que rodar todas as variáveis de uma só vez, com os nove blocos juntos, poderia trazer resultados discrepantes, já que o universo é pequeno (117 IES) em relação ao número de variáveis e o número de respondentes (43 IES). Dessa forma, para não

comprometer a análise, o questionário foi rodado por blocos. Ou seja, verificou-se os agrupamentos formados em cada um dos nove componentes de um modelo de negócio genérico separadamente.

A Tabela 16 refere-se às 43 IES já separadas por agrupamentos. Cada um dos componentes tem seu número específico de agrupamentos formado, variando de dois a três. Algumas IES, de grupos específicos, não se agruparam, por serem diferentes das outras no que se refere àquele componente. É importante notar que algumas delas, caso da IES 1, aparecem isoladas das demais em alguns agrupamentos formados. Ou seja, tendem a ser realmente diferentes das outras IES.

Algumas instituições não apareceram em agrupamentos específicos em determinados componentes. O caso mais expressivo foi em Canais, com sete instituições fora da análise. Na grande maioria dos casos, o número variou de 0 a 3 por conta das questões não respondidas.

As IES que pertencem a um mesmo grupo têm características homogêneas entre si. Por exemplo, as IES 1 e 3 pertencem ao Grupo 1 em Segmento de Clientes e têm características homogêneas entre elas. Mas os grupos de um mesmo componente que estão separados (em Segmentação, Grupos 1 e 2, por exemplo), têm características heterogêneas entre si, ou seja, são diferentes em sua natureza.

Os dendogramas no Apêndice B demonstram, a partir da saída do *software* SPSS, utilizado na criação dos aglomerados, a formação dos grupos por componente estudado. Cada um dos nove componentes possui o seu dendograma. De acordo com Hair *et al* (2009, p. 428): “dendograma é a representação gráfica (gráfico em árvore) dos resultados de um procedimento hierárquico, no qual cada objeto é colocado em um eixo e o outro eixo apresenta os passos no procedimento hierárquico”.

A seguir, a Tabela 16 demonstra as separações dos agrupamentos formados por cada um dos componentes do modelo de negócio. Os números (1 a 43) referem-se a cada uma das IES participantes da análise.

Tabela 16 – Formação dos agrupamentos por componente

Componentes	Segmento de Clientes	Proposta de Valor	Canais	Relacionamento com Clientes	Recursos Principais	Atividade Chave	Parcerias Principais	Estrutura de Custo	Fontes de Receita
GRUPO 1	1, 3, 4, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 16, 18, 19, 21, 29, 31, 36, 40, 41, 42, 43	2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 12, 14, 18, 20, 21, 26, 29, 30, 33, 34, 37, 38, 40, 41, 42, 43	2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 13, 16, 18, 19, 21, 22, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43	3, 4, 5, 9, 11, 13, 15, 17, 20, 21, 25, 27, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43	2, 4, 6, 9, 12, 17, 19, 21, 23, 28, 29, 31, 33, 35, 37, 40, 41, 42, 43	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 28, 29, 30, 31, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43	40, 41, 42, 43	32, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43
GRUPO 2	5, 6, 14, 20, 22, 23, 24, 27, 28, 30, 32	9, 11, 13, 16, 19, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 31, 32, 36, 39	14, 15, 20, 34, 39	6, 10, 14, 16, 18, 29, 31, 34	11, 16, 20	3, 7, 11, 13, 14, 22, 24, 25, 26, 27, 30, 34, 36	16, 19, 25, 27	1, 17	11, 14, 18, 19, 20, 24, 31, 33, 34
GRUPO 3	2, 25, 26, 35, 37, 38, 39	x	x	1, 2, 7, 8, 12, 19, 22, 23, 24, 26, 28, 30, 32, 33, 36, 37	17, 27	5, 10, 15, 20, 32, 38, 39	x	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 13, 15, 16, 17, 17, 21, 22, 23, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 28, 29, 30
SOLITÁRIOS	34	1, 7, 15	1	x	3, 25	1	x	x	x
MISSING	10, 17, 33	17, 35	3, 9, 11, 12, 17, 23, 25	x	x	8, 16, 18	14	x	x

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo

Em um primeiro momento, observa-se que, nem sempre as instituições pertencentes a um grupo em um determinado componente, estão no mesmo grupo em outro componente. Inicialmente, pode-se dizer que essas IES tendem a ter características homogêneas para um determinado componente, como segmentação de clientes, por exemplo, mas pode oferecer aos seus alunos recursos diferentes, em uma proposta de valor que, embora se assemelhe, tem características relevantes distintas. A seguir, a análise de cada um dos componentes, a partir da divisão e características dos seus respectivos grupos. É importante frisar que todas as características, diferenças e semelhanças apresentadas entre as instituições ocorrem apenas no âmbito da amostra.

6.2.1. Agrupamentos formados em Segmentação de Clientes

O componente Segmentação de Clientes, embora seja o segundo na ordem do quadro proposto por Osterwalder; Pigneur; Tucci (2005), o qual aparece incluído no pilar (área) Cliente, será o primeiro a ser analisado, já que, de acordo com os autores, o segmento atendido é o centro de qualquer negócio. A tabela de formação dos agrupamentos em Segmentação de Clientes ficou dividida em, basicamente, três grupos principais, a seguir. O dendograma relativo aos agrupamentos de Segmentação de Clientes pode ser encontrado no Apêndice B.

Tabela 17 – Grupos do componente Segmentação de Clientes

SEGMENTAÇÃO DE CLIENTES	
GRUPOS	IES PARTICIPANTES
1	1, 3, 4, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 16, 18, 19, 21, 29, 31, 36, 40, 41, 42, 43
2	5, 6, 14, 20, 22, 23, 24, 27 28, 30, 32
3	2, 25, 26, 35, 37, 38, 39
IES que não se agruparam (Solitária)	34
IES excluídas (<i>missing</i>)	10, 17, 33

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo

Nesse componente, apenas a IES 34 não se agrupou com nenhuma outra, por ter um comportamento diferenciado dos três grupos formados, ou seja, em relação às ligações feitas para a formação dos grupos, essa IES se distancia do padrão das demais.

Três IES foram excluídas da análise pelo *software* devido a dados faltantes (*missing value*): 10, 17 e 33.

Nos três agrupamentos formados em Segmentação de Clientes, no que concerne a variável faixa etária do aluno, o primeiro (Grupo 1) detém o maior número de instituições que responderam ter estudantes na faixa predominantemente de 20 a 29 anos. Em um número menor, mas expressivo de IES tem alunos também na faixa de 30 a 39 anos. Ou seja, o Grupo 1 tem características muito semelhantes ao perfil do aluno informado no Censo EaD.Br 2016 (2017), no qual a concentração mais expressiva de estudantes em EaD (de maneira geral) está entre as duas faixas: 26 a 30 anos e 31 a 40 anos. A concentração de instituições no Grupo 2, por sua vez, está na faixa de 30 a 39 anos e o número de respondentes é reduzido se comparado ao Grupo 1. O Grupo 3 segue o mesmo caminho em número de respondentes, mas está igualmente dividido, sem predominância na faixa etária 20 a 29 e 30 a 39 anos. Ou seja, está equilibrado.

Em relação à renda familiar, os três grupos formados são diferentes entre si. O Grupo 1, novamente com maior número de IES, tem predominância na variável com renda de R\$ 1.625,00 a 2.704,00, com forte tendência para a faixa de R\$ 769,00 a R\$ 1.625,00. O Grupo 2, com número reduzido de respondentes, tem predominância na faixa de R\$ 1.625,00 a R\$ 2.704,00, com inclinação para a faixa de R\$ 2.705,00 a 4.852,00. O grupo 3, por sua vez, está dividido igualmente na faixa de R\$ 769,00 até R\$ 1.625,00 e, R\$ 2.705,00 a R\$ 4.851,00.

Em relação a alunos que estão fazendo a primeira graduação, ou seja, não tiveram experiências anteriores com a educação superior, a divisão dos grupos é bastante contundente. No Grupo 1, a predominância é muito alta pelos alunos que estão em sua primeira graduação (entre 70% a 90%). No Grupo 2, observou-se que as IES têm 40% de alunos que estão fazendo a sua primeira graduação. E o Grupo 3, por sua vez, com poucas IES representadas, está concentrado em apenas 30% dos alunos fazendo primeira graduação.

Quanto ao número de alunos total da instituição versus o número de alunos EaD, não há um padrão para os grupos. As IES têm tamanhos diferentes e

percentual de alunos de EaD também diferentes. A segmentação leva em conta o perfil do aluno e não o tamanho da universidade. Essa foi uma questão descritiva, analisada a seguir. O “x” corresponde às IES que não quiseram informar os seus números.

Tabela 18 – Número total de alunos da IES x total de alunos em EaD

Grupo 1			Grupo 2			Grupo 3		
IES	Total IES	Total EaD	IES	Total IES	Total EaD	IES	Total IES	Total EaD
1	1.100	1.100	5	20.000	14.000	2	3.500	450
3	3.000	400	6	18.000	3.000	25	x	x
4	15.000	100	14	10.000	200	26	6.000	2.000
7	x	x	20	40.457	3.670	35	6.000	50
8	8.000	650	22	13.000	3.500	37	7.000	200
9	14.000	2.500	23	1.700	1.500	38	6.000	100
11	5.000	100	24	x	x	39	x	x
12	18.000	280	27	5.000	1.500			
13	x	x	28	12.000	1.700			
15	7.000	3.100	30	x	x			
16	7.000	80	32	22.000	2.400			
18	4.000	80						
19	x	x						
21	8.000	5.200						
29	22.000	10.000						
31	9.000	250						
36	28.000	19.578						
40	43.000	31.000						
41	x	x						
42	x	x						
43	x	x						

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo

Em segmentação de clientes, o Grupo 1 é mais TRADICIONAL, com indicadores mais próximos do mercado e com o número de instituições mais presentes. O Grupo 2 é de alunos com mais idade e maior renda, ou seja, o perfil de IES com alunos com mais experiência, alunos que já tem uma formação, um grupo de alunos com perfil PROFISSIONAL e o Grupo 3, aparentemente, pelo perfil traçado, não tem um segmento de clientes específico, ou seja, é INTERMEDIÁRIO.

6.2.2. Agrupamentos formados em Proposta de Valor

O componente Proposta de Valor é o primeiro citado por Osterwalder, Pigneur e Tucci (2005), na divisão de áreas de um modelo de negócio genérico. O componente encontra-se na área designada como “Produto”. Para os autores, a

proposta de valor oferece uma visão geral do portfólio de produtos e serviços de uma empresa” (OSTERWALDER; PIGNEUR; TUCCI, 2005, p. 18).

A tabela de formação dos agrupamentos em Proposta de Valor ficou dividida em, basicamente, dois grupos principais, a seguir. O dendograma relativo aos agrupamentos de Proposta de Valor pode ser encontrado no Apêndice B.

Tabela 19 – Grupos do componente Proposta de Valor

PROPOSTA DE VALOR	
GRUPOS	IES PARTICIPANTES
1	2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 12, 14, 18, 20, 21, 26, 29, 30, 33, 34, 37, 38, 40, 41, 42, 43
2	9, 11, 13, 16, 19, 22, 23 24, 25, 27, 28, 31, 32, 36, 39
IES que não se agruparam (Solitária)	1, 7, 15
IES excluídas (<i>missing</i>)	17, 35

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo

Inicialmente, percebe-se que não houve um grande desequilíbrio entre o número de componentes em cada um dos grupos formados. Três IES (1, 7 e 15) não se agruparam com nenhuma outra, tendendo a um comportamento heterogêneo dentro dos grupos. Duas instituições foram excluídas pelo *software (missing value)*: 17 e 35.

Foi perguntado às IES qual a frequência e o grau de dificuldade relatados pelos alunos de EAD para nove tipos de situações apresentadas numa escala de 0 a 10 (diferencial semântica intervalar). No Grupo 1, a frequência de dificuldade foi alta de forma geral, com mais predominância a partir de 5 pontos, com picos variando entre 5 a 8. O oposto acontece com o Grupo 2. A frequência de dificuldade relatada foi baixa, com predominância de 0 a 4.

Quanto ao grau de concordância numa escala de 0 a 10, no que concerne à diferenciação da concorrência, as respostas foram mais variadas.

Em relação à marca, o Grupo 1 teve predominância de concordância distribuída entre 5 e 10. E o Grupo 2 teve concentração no 10. Ou seja, as IES do Grupo 2 têm uma marca reconhecidamente mais forte no mercado.

O grau de dificuldade em relação ao acesso ao polo no Grupo 1 é distribuído entre 0 e 8, com predominância do 0. No entanto, no Grupo 2, a predominância é praticamente no 0 como dificuldade.

Em relação ao preço competitivo, o grau de concordância do Grupo 1 é distribuído, mas com alta concentração dos itens 1 a 5. O oposto ocorre com o Grupo 2, no qual a concentração é do 8 ao 10. Ou seja, o preço do Grupo 2 é mais competitivo.

No que se refere à personalização dos cursos, o Grupo 1 tende para a menor personalização e o Grupo 2 para um grau levemente maior de personalização dos cursos.

Quanto ao suporte personalizado dado ao aluno, o Grupo 1 tem forte predominância nos números 9 e 10, ou seja, concordar plenamente. Enquanto o Grupo 2, embora tenha picos de concordância no 10, apresenta-se mais disperso, tendo praticamente presença em toda a escala de avaliação. O mesmo acontece com a personalização do AVA. O Grupo 1 tem a tendência muito forte à personalização do ambiente virtual de aprendizagem.

Quanto ao corpo docente, o Grupo 1 é categórico ao afirmar que a qualidade é alta (concentração entre o 9 e 10). No Grupo 2, a concentração está praticamente no item 10. Ambos os grupos relatam alta qualidade na docência. O que corrobora com o Censo EaD.BR 2016 (2017) que afirma haver um número expressivo de docentes capacitados para EaD, embora seja relativamente difícil encontrá-los, sendo essa uma das preocupações dos gestores. "O Censo EAD.BR 2016 contabilizou 21.312 profissionais atuando em tutoria e 14.942, em docência. Há ainda 4.671 profissionais envolvidos na produção de conteúdos textuais e 4.038 envolvidos na produção de conteúdos audiovisuais trabalhando diretamente para as instituições formadoras" (CENSO EaD.BR2016, 2017, p. 132).

Em relação à superioridade dos grupos 1 e 2 em relação ao curso, o Grupo 1 tem alta concentração na concordância (8 a 10), enquanto no Grupo 2 a predominância é no 10, com respostas dispersas em toda a escala.

Quanto ao grau de importância que o aluno dá, de acordo com a IES, às situações pontuadas na escolha de um curso de graduação EaD, os grupos se comportaram da seguinte forma:

Grupo 1: a flexibilidade de tempo está distribuída do grau 8 de concordância ao 10, ou seja, para o aluno é importante fazer seu próprio tempo para estudar. Para o aluno deste grupo, segundo a IES, o grau de importância dado ao fato de não precisar ir à sala de aula todos os dias está distribuído de 5 a 10, de forma equilibrada. Em relação ao conteúdo adequado para a sua formação, aqui a concentração está entre os graus 7 e 10. O preço, no grupo 1, não parece tão importante para o aluno, já que as respostas estão espalhadas por toda a escala de 0 a 10. Em relação aos alunos escolherem um curso EaD na IES por sua qualidade superior, a concordância é distribuída entre 5 a 10 na escala de 0 a 10. Por fim, quanto aos alunos escolherem um curso de graduação EaD na instituição apenas pela certificação, o grau de concordância é concentrado no 8, embora haja distribuição, por toda a escala, do 0 até o 9.

Grupo 2: a flexibilidade de tempo no Grupo 2 está concentrada no grau 10, ou seja, para o aluno é imprescindível fazer seu horário de estudo, independente da IES. Para o aluno desse grupo, segundo a IES, o grau de importância dado ao fato de não precisar ir à sala de aula todos os dias está concentrado no grau 10 (alta concordância). Em relação ao conteúdo adequado para a formação, aqui a concentração está entre os graus 9 e 10. A importância dada ao preço está espalhada de 5 ao 10, com predominância do 10. Em relação aos alunos escolherem um curso EaD na IES por seu grau de qualidade superior, a concordância é distribuída entre 8 a 10 na escala de 0 a 10. Finalmente, quanto aos alunos escolherem um curso de graduação EaD na instituição apenas pela certificação, as respostas são distribuídas na escala, com predominância de baixos índices de concordância (0 a 2).

A análise das respostas, de forma geral, e sua relação com o referencial teórico conforme Mantovani, Gouvêa e Tamashiro, (2015), para o ambiente virtual de aprendizagem, é determinante para a qualidade do curso, assim como o nível de conhecimento e domínio do docente. Segundo Belloni (2006), uma questão importante na EaD é a possibilidade de maior autonomia dos alunos na escolha do que cursar. Segundo a autora, as IES podem oferecer uma proposta de valor diferente das demais concorrentes na medida em que flexibilizem suas matrizes. E

finalmente, de acordo com o Censo EaD.BR 2016 (2017) grande parte das IES que ofertam EaD já customizam seus ambientes virtuais de aprendizagem.

Em um levantamento da distribuição de todas as IES em relação ao sistema de ingresso nos cursos EaD, as respostas, de acordo com os respondentes foram as seguintes: 34,9% modular; 9,3% mensal; 44,2% semestral e 11,6% anual. Ou seja, de forma geral, as IES ainda são tradicionais no sistema de ingresso dos alunos no curso, mas há uma tendência para tornar esse ingresso mais flexível, por meio da oferta por módulos.

E para finalizar a análise do componente “proposta de valor”, 81,4% das IES respondentes que já possuem pós-graduação EaD, é o que possibilita ao aluno continuar na IES nessa modalidade, caso deseje.

Pode-se concluir, enfim, que os dois grupos têm propostas de valor semelhantes, mas há diferenças entre elas. O Grupo 1 oferece uma proposta mediana. As IES são conhecidas, mas não reconhecidamente fortes como uma instituição de qualidade superior, seus alunos ainda têm mais dificuldades no entendimento do conceito da educação a distância, embora a instituição tenha alto índice de profissionais gabaritados e ofereça apoio ao seu aluno. No Grupo 2 as IES têm uma marca assumidamente forte no mercado, oferecem uma proposta de qualidade superior em relação ao Grupo 1, matriz mais personalizada e corpo docente altamente qualificado, seus alunos têm menos dificuldades no entendimento do conceito da educação a distância, para eles é indispensável a flexibilidade de tempo para estudar. Portanto, o Grupo 1 tem uma proposta de valor PADRÃO, enquanto o Grupo 2 tem uma proposta SUPERIOR.

6.2.3. Agrupamentos formados em Canais

O componente Canais encontra-se na área designada “Cliente” na proposta de um modelo de negócio genérico. Para os autores, o componente descreve os vários meios que uma organização pode entrar em contato com os seus clientes (OSTERWALDER; PIGNEUR; TUCCI, 2005, p. 18).

A tabela de formação dos agrupamentos em Canais ficou dividida em, basicamente, dois grupos principais, a seguir. O dendograma relativo aos agrupamentos de Canais pode ser encontrado no Apêndice B.

Tabela 20 – Grupos do componente Canais

CANAIS	
GRUPOS	IES PARTICIPANTES
1	2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 13, 16, 18, 19, 21, 22, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43
2	14, 15, 20, 34, 39
IES que não se agruparam (Solitária)	1
IES excluídas (<i>missing</i>)	3, 9, 11, 12, 17, 23, 25

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo

Em princípio, percebe-se que houve desequilíbrio entre o número de componentes em cada um dos grupos formados. Apenas uma IES (a de número 1) não se agrupou com nenhuma outra, tendendo a um comportamento heterogêneo em relação às demais. É válido ressaltar que em Proposta de Valor, a IES 1 também não se agrupou. Sete instituições foram excluídas pelo *software (missing value)*: 3, 9, 11, 12, 17, 23, 25. É um número expressivo, mas contornável, visto que ocorreu em apenas um dos componentes.

Foi perguntado a IES qual o grau de importância, numa escala de 0 a 10, atribuída a cada um dos canais apontados, para entrar em contato com o aluno de graduação EaD para tratar de assuntos administrativos. Em relação ao Grupo 1: AVA - as respostas aparecem distribuídas em praticamente toda a escala, com predominância muito forte no 10. No entanto, no Grupo 2, a concentração é apenas no 10, ou seja, o grupo assume que o AVA é fundamental para esse quesito. No que se refere às redes sociais, as respostas do Grupo 1 aparecem distribuídas por toda a escala, com predominância do 5 ao 10. No Grupo 2 as respostas estão diluídas, mas a importância para esse canal em assuntos administrativos é muito baixa. O mesmo comportamento acontece para Homem Page, SMS/Whatsapp e telefone nos grupos 1 e 2.

Quando a mesma pergunta foi feita para assuntos pedagógicos, o comportamento dos grupos foi o seguinte: a importância dada ao AVA, no Grupo 1, foi de altíssima concentração no 10; no Grupo 2, a concentração total foi no 10. Ou seja, o AVA para ambos os casos é fundamental em assuntos pedagógicos. Quanto

às redes sociais, o Grupo 1 teve suas respostas diluídas de 0 a 10, com uma leve concentração no 10. O oposto ocorre no Grupo 2 que tende a não atribuir importância suficiente a esse meio para assuntos pedagógicos. O mesmo acontece com os meios Home Page, SMS/Whatsapp e telefone, o Grupo 1 atribui muita importância e o Grupo 2, pouca importância.

As IES atribuíram a frequência (numa escala de 0 a 10) com que os alunos entram em contato com a instituição através de cada um dos canais propostos para tratar de assuntos administrativos e pedagógicos.

Para assuntos administrativos, no que se refere ao AVA, o Grupo 1 está diluído, com concentração de 7 a 10. O Grupo 2, por sua vez, está concentrado no 10. As redes sociais têm alta frequência para o Grupo 1 e baixa frequência para o Grupo 2. O mesmo acontece com o Canal Home Page. Em SMS/Whatsapp o Grupo 1 está diluído com alta concentração no 10, e o Grupo 2 tem total concentração no 0. Para o canal telefone, o Grupo 1 estabelece alta importância e o Grupo 2, baixa importância.

No que concerne aos assuntos pedagógicos, numa escala de 0 a 10, para o AVA, o Grupo 1 está diluído entre o 8 e 10, com concentração no 10. O Grupo 2 tem total concentração no 10. Para as redes sociais, o Grupo 1 apresenta um movimento atípico do seu padrão: as respostas estão diluídas, mas há uma concentração de respostas nos extremos 0 a 2 e 9 e 10. Assim, o Grupo 1 tem frequência nos extremos. O Grupo 2 apresenta concentração na baixa importância para esse canal. Sobre Home Page, o Grupo 1 está bastante diluído de 0 a 5, com baixa importância para esse canal, e o Grupo 2 também atribui uma importância menor ainda. Em relação a SMS/Whatsapp, o Grupo 1 encontra-se diluído por toda a escala, com pequena concentração no 10, e o Grupo 2, voltado apenas para a baixa importância. O mesmo ocorre para o telefone.

Em uma análise descritiva de uma das questões (de respostas múltiplas), conclui-se o seguinte: para a captação de alunos para os cursos de EaD, as IES utilizam os seguintes meios: redes sociais (97,7% das instituições) e portais como Uol, Terra etc. (65,9%). Ou seja, a internet está predominando na forma de captação de alunos para EaD, o que parece lógico, levando em consideração que, por conceito, a EaD tem alunos que habitualmente, lidam com as TIC.

Entende-se, por fim, que as IES do Grupo 1, em relação aos Canais, atribuem grande importância a todos os meios sinalizados para assuntos administrativos e

pedagógicos, ou seja, é um grupo de MÚLTIPLOS CANAIS. O oposto acontece com o Grupo 2, no qual atribuem alta importância ao AVA para todas as questões e baixa importância aos demais meios. Trata-se, portanto, de um grupo de CANAL ÚNICO OU RESTRITIVO. É importante notar que o Grupo 2 é pequeno, conforme Tabela 19 e dendograma (Apêndice B). Ou seja, há predominância de IES com amplo leque de comunicação com seus alunos ainda que as redes sociais sejam um espaço para se tratar de assuntos pedagógicos e administrativos. Em relação a essa questão, Tárzia (2017) pontua que, no atual momento, não é recomendável uma IES prescindir de canais convencionais como telefone e atendimento presencial ao aluno, porque eles ainda são procurados. Diante disso, quanto melhor o atendimento pela internet ou por telefone, menor o deslocamento para busca do presencial.

6.2.4. Agrupamentos formados em Relacionamento com Clientes

O componente Relacionamento com Clientes é o último da área designada “Cliente” na proposta de um modelo de negócio genérico. Para os autores, o componente explica os tipos de conexão que uma organização estabelece entre si e seus diversos segmentos de clientes (OSTERWALDER; PIGNEUR; TUCCI, 2005, p. 18).

A tabela de formação dos agrupamentos em Relacionamento com Clientes ficou dividida em, basicamente, três grupos principais, apresentados a seguir. O dendograma relativo aos agrupamentos de Relacionamento com Clientes pode ser encontrado no Apêndice B.

Tabela 21 – Grupos do componente Relacionamento com Clientes

RELACIONAMENTO COM CLIENTES	
GRUPOS	IES PARTICIPANTES
1	3, 4, 5, 9, 11, 13, 15, 17, 20, 21, 25, 27, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43
2	6, 10, 14, 16, 18, 29, 31, 34
3	1, 2, 7, 8, 12, 19, 22, 23, 24, 26, 28, 30, 32, 33, 36, 37
IES que não se agruparam (Solitária)	Todas se agrupam
IES excluídas (missing)	Nenhuma

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo

Em Relacionamento com Clientes todas as IES se agrupam e nenhuma foi excluída pelo *software* como *missing*.

A análise dos grupos formados, no que se refere a uma central de atendimento exclusiva para os alunos de EaD, apresenta três grupos (ou grupos) muito bem divididos. O Grupo 1 está concentrado no SIM, existe uma central exclusiva para EaD. O Grupo 2 não possui uma central exclusiva para a EaD e no Grupo 3, parte expressiva possui e uma parte não menor, não possui.

Quando a IES possui uma central exclusiva, a forma oferecida aos alunos, por grupo, revela no Grupo 1, alta concentração de central telefônica 0800, alta concentração em atendimento presencial e altíssima concentração em central de atendimento *on-line*. O Grupo 2, como não possui exclusividade não tem baixa concentração em todas as formas, e o Grupo 3 tem baixa concentração de 0800, equilíbrio de oferecimento de telefone (0800 e linha comum), alta concentração de atendimento *on-line*.

A forma mais utilizada para os alunos entrarem em contato com a IES, por grupo é: Grupo 1 - Central de atendimento *on-line*. No Grupo 2, central de atendimento *on-line* e outro (e-mail, AVA) e o Grupo 3, a concentração é em telefone 0800 e linha comum.

Desse modo, os grupos podem ser nomeados: Grupo 1: RELACIONAMENTO EXCLUSIVO PARA EaD COM VARIEDADE DE MEIOS; Grupo 2: RELACIONAMENTO PARTILHADO ENTRE EaD E PRESENCIAL; GRUPO 3: RELACIONAMENTO EXCLUSIVO PARA EaD COM MEIOS TRADICIONAIS.

6.2.5. Agrupamentos formados em Atividades-Chave

O componente Atividades-Chave é o primeiro na área designada “Gerenciamento de Infraestrutura” na proposta de um modelo de negócio genérico. Esse componente “descreve o arranjo de atividades e recursos para que a organização opere” (OSTERWALDER; PIGNEUR; TUCCI, 2005, p. 18). Por isso, muitas vezes, é possível que as atividades-chave sejam confundidas com recursos.

A tabela de formação dos agrupamentos em Atividades-Chave ficou dividida em, basicamente, três grupos principais, a seguir. O dendograma relativo aos agrupamentos de Atividades-Chave pode ser encontrado no Apêndice B.

Tabela 22 – Grupos do componente Atividades-Chave

ATIVIDADES-CHAVE	
GRUPOS	IES PARTICIPANTES
1	2, 4, 6, 9, 12, 17, 19, 21, 23 28, 29, 31, 33, 35, 37, 40, 41, 42, 43
2	3, 7, 11, 13, 14, 22, 24, 25, 26, 27, 30, 34, 36
3	5, 10, 15, 20, 32, 38, 39
IES que não se agruparam (Solitária)	1
IES excluídas (<i>missing</i>)	8, 16, 18

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo

É possível observar, novamente, que a IES 1 não se agrupa, assim como fez no caso dos componentes Proposta de Valor e Canais. Essa IES tende a ter um comportamento diferente das demais, ao menos, no que tange aos componentes já mencionados. Essa é uma IES que não tem graduação EaD presencial. O que explica algumas diferenças em sua proposta de valor, canais e agora, atividades-chave.

Os três grupos têm perfis diferentes de comportamento no que se refere ao atendimento de dúvidas pela tutoria para os alunos de EaD. Sobre a tutoria ser apenas virtualmente, em uma escala de 0 a 10 (nunca- sempre), o Grupo 1 aponta uma disposição de respostas do 3 ao 10, com concentração mais aparente no 10. O Grupo 2 é o extremo oposto: a concentração é toda no 0. E o Grupo 3 tem concentração total de respostas no 10. Na questão da tutoria apenas presencialmente nos polos, o Grupo 1 novamente tem distribuição de respostas, com a concentração dessa vez no 5. O Grupo 2, novamente, tem concentração total no 0. O Grupo 3 tem concentração no 0, com leve dispersão no 1. No que se refere a tirar dúvidas com os tutores, presencial e virtualmente, as respostas do Grupo 1 estão distribuídas, como concentração no 10. O Grupo 2 está todo concentrado no 10 e o Grupo 3 aparece com as respostas distribuídas, com leve concentração no 0.

De acordo com Freitas (2017) e as entrevistas feitas para esta pesquisa, cada IES tem o seu modelo de tutoria e atendimento ao aluno. Podem ser diversos modelos e geralmente, se bem trabalhados, se a tecnologia for adequada e os profissionais capacitados, uma grande escala não interfere na produtividade, porque deve haver um planejamento para isso. Conforme Tárzia (2017), as escolhas do

modelo implementado pela IES devem estar de acordo com o seu projeto pedagógico. Pode-se entender que uma instituição mais conservadora em suas atividades-chave na EaD tem um modelo pedagógico mais tradicional, as instituições que ousam, não apenas em recursos, mas em propostas, têm uma tendência a trabalhar com as TIC de forma mais inovadora.

No que concerne aos principais meios oferecidos pela IES para que os alunos acompanhem as aulas de EaD, as respostas variaram de acordo com os grupos. No Grupo 1, a videoaula é muito oferecida, no Grupo 2 a videoaula é oferecida de forma mediana, ou seja, grande concentração não oferece, no Grupo 3, a situação assemelha-se ao Grupo 2, com tendência ao maior oferecimento. Em relação às apostilas/livros virtuais, o comportamento dos grupos é parecido, no entanto, há discretas diferenças. O Grupo 1 oferece, com exceção de um respondente. No Grupo 2, a exceção é de dois respondentes. E no Grupo 3, todos as IES oferecem o material. A situação é diferente quando se trata de livros físicos. No Grupo 1, há uma situação intermediária. Metade oferece e metade não oferece. No Grupo 2 e 3, o comportamento é semelhante, a predominância é um alta no oferecimento das apostilas/livros físicos. Em se tratando do *Power Point* narrado, o Grupo 1 novamente tem uma situação intermediária com a predisposição do oferecimento, o Grupo 2, uma predominância grande do não oferecimento e o Grupo 3, tem uma situação intermediária com a predominância do não oferecimento. Em *chat*, o Grupo 1 continua tendo uma tendência intermediária, propenso para o oferecimento. O Grupo 2 uma predominância pelo oferecimento e o Grupo 3, uma situação equilibrada entre as duas situações. Quanto ao fórum, no Grupo 1 a situação é análoga ao *chat*, no Grupo 2 e 3, a propensão é alta para o oferecimento. Finalmente, quanto às aulas via satélite/teleaulas, o Grupo 1 tem alta propensão ao não oferecimento, a situação do Grupo 2 é semelhante, mas há uma propensão um pouco menos aparente para o não oferecimento e no Grupo 3, a situação é equilibrada quanto ao não e sim.

Todos os grupos fornecem ambientação ao AVA, no entanto, o Grupo 1 oferece a ambientação não apenas no início do curso, mas também durante o período do curso, o Grupo 2 tem uma tendência ao oferecimento no início do curso. O Grupo 3 da mesma forma, mas sem levar em conta a conveniência do aluno.

Em como as avaliações presenciais são feitas na graduação EaD, o Grupo 1 têm a tendência a oferecer de forma equilibrada computadores no polo e papel

físico, com uma prova mais tradicional em seu suporte. O Grupo 2, por sua vez, é mais tradicional, preferindo o papel físico. O Grupo 3 tem uma tendência equilibrada, como o Grupo 1.

Retomando o referencial teórico, Pederiva (2017) pontua que muitas IES ainda são tradicionais em relação à avaliação. Ou seja, elas ainda não têm, de forma geral, um sistema específico para EaD para poder fazer a gestão das avaliações, o que termina deixando o processo menos eficaz.

Para Tomelin (2017), com base no Censo EaD.BR 2016, oferecer inovação tecnológica de forma sistemática tem sido uma das dificuldades recorrentes apontadas pelos gestores de educação a distância nas instituições que oferecem a modalidade. Além da necessidade de novas abordagens pedagógicas para o setor e inovação nos processos relacionados à parte administrativa. Segundo Christensen e Eyring (2014), para competir de forma sustentável, as IES precisam se transformar mais rápido do que, de fato, estão fazendo. Ou seja, precisam repensar seu modelo, e sobretudo seus processos.

Ainda em relação às provas presenciais do curso de EaD, as respostas do Grupo 1 estão distribuídas pelas possibilidades oferecidas, assim, esse grupo não se concentra em uma única forma. O Grupo 2 concentra-se no calendário acadêmico e do curso. Já o Grupo 3 tem a concentração no calendário acadêmico.

Quanto às avaliações complementares às presenciais feitas no AVA, os três grupos oferecem com a mesma intensidade. No entanto, quanto à correção das avaliações, os comportamentos dos grupos são diferentes. O Grupo 1 tende a ter várias formas de correção: parte das IES tem correção automática, outra parte tem correção pelos tutores, outra parte as duas formas. O Grupo 2 tem concentração das IES que corrigem automaticamente e pelos tutores e uma parte que corrige apenas pelos tutores. O Grupo 3 tem a predominância da autocorreção e correção pelos tutores, além da opção outros, que aparece como professores e não tutores corrigindo as avaliações do ambiente virtual de aprendizagem.

Dessa forma, levando em conta as características dos grupos, pode-se dizer que o Grupo 1 tem Atividades-Chave em um nível INTERMEDIÁRIO, ou seja, oferecendo as possibilidades inovadoras, mas também as clássicas. O Grupo 2 é TRADICIONAL e o Grupo 3 tende ao INOVADOR.

6.2.6. Agrupamentos formados em Recursos Principais

O componente Recursos Principais está na área designada “Gerenciamento de Infraestrutura” na proposta de um modelo de negócio genérico. Em uma proposta específica para educação a distância, está entre os componentes essenciais para o seu entendimento, com segmento de mercado e proposta de valor.

Esse componente “descreve os recursos principais da organização relacionados às suas competências para a execução do seu modelo de negócios” (OSTERWALDER; PIGNEUR; TUCCI, 2005, p. 18). Ou seja, grande parte da dinâmica de um modelo de negócios em EaD perpassa seus recursos principais, inclusive a atividade-chave da IES.

A tabela de formação dos agrupamentos em Recursos Principais ficou dividida em três grupos a seguir. Já o dendograma relativo aos agrupamentos de Recursos Principais pode ser encontrado no Apêndice B. Uma observação precisa ser feita sobre o dendograma. Ao contrário do gráfico em árvore dos outros oito componentes, esse dendograma específico tem difícil leitura e requer uma análise mais demorada. Grande parte das IES estão concentradas em um grupo apenas (o Grupo 1).

Em Recursos Principais, as IES 3 e 35 não se agruparam às demais instituições e não houve exclusão pelo *software* de qualquer respondente.

Tabela 23 – Grupos do componente Recursos Principais

RECURSOS PRINCIPAIS	
GRUPOS	IES PARTICIPANTES
1	1, 2, 4, 5 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43
2	11, 16, 20
3	17, 27
IES que não se agruparam (Solitária)	3, 25
IES excluídas (<i>missing</i>)	Nenhuma

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo

O fato de o Grupo 1 ter grande parte dos respondentes da pesquisa é um forte indício de que a forma de trabalhar os recursos em educação a distância não

difere muito entre as instituições. Até o momento, pôde-se observar que, de alguma maneira, os grupos formados pelos componentes anteriores diferem em algum momento. Em recursos, embora existam três grupos, o que significa que há algumas diferenças entre eles, a concentração em apenas um já é um indicativo de um mercado que não ousa em recursos (pelo menos, ainda). Mas a não ousadia pelo emprego de recursos não significa necessariamente a não ousadia em processos.

Retomando o referencial teórico, Zott e Amit (2008) pontuam que a criação de um modelo próprio de negócio representa uma inovação, à medida que complementa questões tradicionais de processo e produto. Conforme Chesbrough (2010), a gestão de uma organização precisa organizar seus processos para experimentar novos modelos e inovar de forma eficaz. E para finalizar, Christensen *et al*, (2011) afirmam que, para se manter um modelo de sucesso na EaD é necessário pensar em sua proposição de valor, com foco na educação a distância, a partir da perspectiva do aluno; possuir recursos e administrar processos que gerem valor ao cliente e a instituição e finalmente, possuir um equilíbrio aceitável entre receita e despesa.

No que diz respeito ao tipo de material de estudo que a IES disponibiliza para os estudantes de EaD, o Grupo 1 tem altíssima predominância de instituições que utilizam livros físicos e material virtual no Ambiente Virtual de Aprendizagem, embora, possua IES que só utilizem o AVA para esse fim. O Grupo 2 tem o comportamento oposto, tem predominância pelo uso do material pelo AVA, mas também utiliza outros recursos. E o Grupo 3, só utiliza material virtual no AVA.

Em relação às bibliotecas físicas e virtuais oferecidas pelos polos, os Grupos se posicionam da seguinte forma: Grupo 1 - de 76 a 100% dos polos têm bibliotecas físicas e a grande maioria dos alunos têm acesso às bibliotecas virtuais. No Grupo 2, a porcentagem de polos que têm bibliotecas físicas é muito variada, indo de 0 a 25% a 76 a 100%, no entanto, os alunos têm acesso à biblioteca virtual e o Grupo 3 é de extremos: parte tem, parte não tem bibliotecas físicas e virtuais.

No que tange à questão de recursos físicos, humanos e tecnológicos nos polos, o Grupo 1 tem o que se espera de uma instituição de educação a distância, ou seja, oferece as condições estruturais, solicitadas pelo Ministério da Educação no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância, no indicador 3 (infraestrutura). No documento, há indicadores que são obrigatórios para a EaD, como o "sistema de controle de produção e distribuição de material didático".

O Grupo 2, nesse item, tem um comportamento de mais efetividade no cumprimento das obrigações relacionadas a EaD, com recursos voltados para atender, especificamente, as atividades-chave do modelo. O Grupo 3, por sua vez, aparece com um comportamento intermediário, de incerteza, pois nem todas as questões foram respondidas. Ou seja, esse é um grupo de comportamento não declarado.

No que concerne ao papel de professor/conteudista, a mesma relação acontece com os Grupos 1, 2 e 3 como do item anterior. Com uma sinalização importante para uma assertiva feita: “a quantidade de estudantes atendida pelo tutor/professor “virtual” é maior que o desejável”. O Grupo 1 respondeu que não, em sua maioria, mas algumas IES discordaram. No Grupo 2, todas as IES responderam que a quantidade não é maior que o suportado. O Grupo 3 preferiu não responder.

Relacionando as respostas ao referencial teórico, conforme Freitas (2017) afirma, cada IES tem o seu modelo de tutoria e atendimento ao aluno. Podem ser diversos modelos e, geralmente, se bem trabalhado, se a tecnologia for adequada e os profissionais capacitados, uma grande escala não interfere na produtividade, porque deve haver um planejamento para isso.

Em relação especificamente aos recursos físicos das IES, novamente os grupos se comportam da mesma forma. O Grupo 1 possui estúdios de gravação, ainda que uma minoria não os tenha. O Grupo 2, procede de forma análoga. E o Grupo 3 absteve-se. Em relação ao setor de avaliação, o Grupo 1, predominantemente, respondeu sim (tem um sistema de avaliação), no entanto, algumas instituições não têm um sistema próprio, e uma delas, absteve-se. No Grupo 2, há um equilíbrio entre o sim e não, devido à quantidade de respondentes nesse grupo. E o grupo 3 são de IES que preferiram não responder. Em relação ao compartilhamento de recursos físicos com os cursos presenciais, o Grupo 1 em sua maioria compartilha, mas há negativa para algumas poucas instituições. O Grupo 2 tem toda a concentração de respondentes no sim, e no Grupo 3, as instituições preferiram não responder. No que se refere ao compartilhamento de recursos eletrônicos, as respostas são idênticas ao item anterior. Quanto ao compartilhamento dos recursos humanos (EaD com os cursos presenciais), no Grupo 1, a concentração é sim, mas há alguns poucos respondentes que negaram esse compartilhamento. No Grupo 2, levando-se em comparação o baixo número de respondentes, o grupo está equilibrado e o Grupo 3 preferiu não responder. Em relação às IES possuírem uma diretoria/pró-reitoria apenas para os assuntos EaD, o

Grupo 1 tem grande parte dos respondentes na opção sim, mas não há exclusividade na resposta. O que acontece com o Grupo 2 que tem todas as IES com uma diretoria/pró-reitoria exclusiva para EaD. No Grupo 3, os grupos optaram por não responder.

Quanto à escolha do AVA, o Grupo 1 tem *softwares* potentes, como o Moodle, Blackboard ou desenvolvidos pela própria instituição. O Grupo 2 optou por responder “outros” (Brightspace, D2L e WebAula) e, novamente o Grupo 3 optou por responder “próprio” e Moodle. Relembrando o referencial teórico, conforme o Censo EaD.Br 2016 (2017) as instituições privadas ainda têm preferência por *softwares* livres, customizados pela própria instituição, com um segundo lugar de preferência para os *softwares* proprietários.

Levando em consideração a concentração de IES no Grupo 1 e as singularidades de cada um dos grupos, conclui-se que o Grupo 1 é PADRÃO nas escolhas dos seus recursos. O Grupo 2 tem um perfil mais voltado às Atividades-Chave da educação a distância, embora seus recursos sejam semelhantes ao Grupo 1. Assim, pode-se dizer que as IES têm um perfil um pouco mais FOCADO em relação aos seus recursos para a educação a distância. O Grupo 3, por sua vez, é uma incógnita, já que grande parte das IES deixou de responder algumas perguntas. Existem duas opções: eliminá-lo ou tratá-lo como uma INCERTEZA.

6.2.7. Agrupamentos formados em Parcerias Principais

O componente Parcerias Principais é o último da área chamada de “Gerenciamento de Infraestrutura” na proposta de um modelo de negócio genérico. Esse componente “delineia a rede de acordos de cooperação com outras empresas a fim de oferecer e comercializar valor de forma eficiente”. (OSTERWALDER; PIGNEUR; TUCCI, 2005, p. 18).

A tabela de formação dos agrupamentos em Parcerias Principais ficou dividida em dois grupos a seguir. Já o dendograma relativo aos agrupamentos de Parcerias Principais pode ser encontrado no Apêndice B.

Em Parcerias Principais, todas as IES se agruparam e apenas a instituição 14 foi excluída pelo *software*.

Tabela 24 – Grupos do componente Parcerias Principais

PARCERIAS PRINCIPAIS	
GRUPOS	IES PARTICIPANTES
1	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43
2	16, 19, 25, 27
IES que não se agruparam (Solitária)	Todas se agruparam
IES excluídas (<i>missing</i>)	14

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo

Novamente, há um grupo preponderante no que se refere ao número de instituições nele contido. Dessa vez, o dendograma demonstra ligações mais facilmente perceptíveis. Observa-se que em relação a infraestrutura, de forma geral, as IES tendem a ter comportamento parecidos. No entanto, como nos outros componentes, os grupos formados serão analisados separadamente e não apenas pela área (pilar) em que está localizado.

No que tange aos polos como forma de parceria, o Grupo 1 está configurado por ter polos de todas as naturezas: “somente próprios”, “somente parceiros”, e “próprios e parceiros em uma mesma IES”, com leve predominância do último item e pequena do segundo. O Grupo 2, por sua vez, tem a predominância de polos próprios. Retomando o referencial teórico, segundo Tárzia (2017), a área de parcerias em EaD está muito ligada aos polos e maior parte das instituições “não conseguem dar conta de tudo”. Ter parceiros estratégicos, portanto, é muito importante para as IES.

O Grupo 1, em relação à terceirização, de forma geral, não contrata parceiros de TI, tampouco estabelece parcerias com o departamento de TI de outras instituições. O Grupo 2, nesse quesito preferiu não responder. No que se refere à terceirização na área de avaliação, o mesmo continua acontecendo nos Grupos 1 e 2. Em relação a convênios internacionais com outras IES, a maior parte do Grupos 1 tem o que demonstra o potencial de internacionalização das instituições pertencentes. O Grupo 2 se absteve. No que tange ao recebimento de capital internacional ou nacional como investimento, a situação se inverte no Grupo 1: a maioria não recebeu, mas uma parte, ainda que pequena, declara ter recebido. O

Grupo 2 novamente preferiu não responder. Em relação às parcerias com outras empresas na área de conteúdo, o Grupo 1 tem, o Grupo 2 não respondeu.

Quanto ao regime de contratação de tutores, professores e conteudista, a situação dos grupos é diferente entre si. No Grupo 1, os professores/coordenadores de EAD são em sua grande maioria contratados pela IES em regime de CLT em tempo integral. No Grupo 2, a predominância é de professores/coordenadores horistas. No que tange a contratação dos tutores pelas IES, no Grupo 1 são contratados, em sua maioria, em tempo integral e no Grupo 2, há um equilíbrio entre horistas e tempo integral. Em relação ao conteudista há uma predominância pela contratação como parceiro/fornecedor, em vez de CLT, no Grupo 1. No Grupo 2, há um equilíbrio entre tempo integral, horista e parceiro/fornecedor.

Em relação ao compartilhamento de recursos entre as IES de um mesmo grupo, o Grupo 1 está dividido. Parte compartilha, parte não. Mas o Grupo 2 tem maior disposição nesse compartilhamento.

Ainda sobre os principais tipos de compartilhamento, o Grupo 1 está dividido no compartilhamento de professores/tutores com IES do mesmo grupo. No Grupo 2, a maior parte dos respondentes não faz parte de um grupo. E a IES que faz, compartilha. Caso semelhante acontece com o pessoal de apoio. No Grupo 1, departamentos tendem a interagir entre as IES do mesmo grupo (secretaria, RH, Central de Atendimento ao Aluno etc.). Uma porcentagem pequena não interage. No entanto, há muitas IES que não fazem parte de um grupo. No Grupo 2, a maioria não faz parte de um grupo. No que se refere a recursos financeiros, no Grupo 1 a tendência é não compartilhar. No Grupo 2, a maioria não faz parte de um grupo.

Assim, a partir das análises de parcerias/terceirização e compartilhamento de recursos, o Grupo 1 segue novamente o padrão da maioria das IES, sendo, portanto, **MAIS ABERTO ÀS PARCERIAS**. O Grupo 2, **MENOS ABERTO ÀS PARCERIAS**.

6.2.8. Agrupamentos formados em Estrutura de Custo

O componente Estrutura de Custo é o primeiro da área chamada de “Aspectos Financeiros” na proposta de um modelo de negócio genérico. Esse componente “resume as consequências monetárias dos meios empregados no modelo de negócio”. (OSTERWALDER; PIGNEUR; TUCCI, 2005, p. 18).

A tabela de formação dos agrupamentos em Estrutura de Custo ficou dividida em três grupos a seguir. Já o dendograma relativo aos agrupamentos de Fontes de Receita pode ser encontrado no Apêndice B.

Em Estrutura de Custo, todas as IES se agruparam e não houve instituição excluída pelo *software*.

Tabela 25 – Grupos do componente Estrutura de Custo

ESTRUTURA DE CUSTO	
GRUPOS	IES PARTICIPANTES
1	40, 41, 42, 43
2	1, 17
3	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39
IES que não se agruparam (Solitária)	Todas se agruparam
IES excluídas (<i>missing</i>)	Nenhuma

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo

De forma semelhante a dois componentes da área Gestão de Infraestrutura, o componente Estrutura de Custo teve em um dos grupos um número expressivo de IES condensadas, formando um grande grupo. Fazendo uma conexão entre as duas situações, entende-se que se a infraestrutura das IES responde de uma forma parecida, a sua estrutura de custos (a estrutura de custos e não necessariamente os seus custos), também tem, ou espera-se que tenha comportamento semelhante.

Observa-se a seguinte situação. As IES desses grupos “condensados, com maior número de elementos, de forma geral, são sempre as mesmas, com algumas poucas diferenças. São elas: IES 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 18, 21, 22, 23, 24, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39.

Duas observações importantes: como relatado na análise do componente Atividades-Chave, a IES 1 não se agrupa em três momentos: Proposta de Valor, Canais e Atividade-Chave. Ou seja, ela tende a ser diferente das demais. E as IES 40, 41, 42 e 43 aparecem igualmente no mesmo grupo em todos os componentes. Essas IES pertencem a um mesmo grupo institucional de educação, embora sejam instituições diferentes.

No que tange, especificamente, aos grupos formados em Estrutura de Custo, observa-se que em relação aos custos mais onerosos para a IES, o Grupo 1 absteve-se de responder. O Grupo 2 considera os mais onerosos como a docência e recursos físicos. E os custos com a tecnologia os menos onerosos. O Grupo 3, por sua vez, considera a docência como sendo os custos predominantemente mais onerosos da IES. A estrutura administrativa como os custos menos onerosos. E a tecnologia com uma tendência a ser mais onerosa e os recursos físicos menos onerosos.

No que concerne a estratégia adotada pela IES em relação a preços versus entrega de valor, o Grupo 1 não quis responder. O Grupo 2 tem preços baixos para os alunos e o Grupo 3 tem uma alta predominância de produtos/serviços superiores à média do mercado, com algumas IES declarando que têm preços médios/produtos e serviços médios. Ou seja, de forma geral, é um grupo que se declara entregando valor superior aos seus clientes.

Retomando o referencial teórico, Porter (1989 e 2005) ao se referir às estratégias competitivas genéricas diz que é possível apontar três tipos: liderança de custo, diferenciação e enfoque. Segundo Hitt, Ireland e Hoskinsson (2013, p. 105), “a estratégia de liderança de custos é um conjunto integrado de ações tomadas para produzir bens e serviços com características aceitáveis pelos clientes ao menor custo em comparação com o dos concorrentes”. Para os autores, de modo geral, a estratégia de enfoque ou foco é usada quando as organizações, pretendem usar suas competências essenciais de modo a atingir e atender um segmento ou nicho específico. Por sua vez, para Hitt, Ireland e Hoskinsson (2013, p. 110), “a estratégia de diferenciação é um conjunto integrado de ações tomadas para produzir bens ou serviços que os clientes percebam como diferentes, de maneira que sejam importantes para eles”.

Dessa forma, o Grupo 1, dessa vez será retirado da classificação visto que não teve respondentes ativos. O Grupo 2 tem uma estrutura de custo que tende a enxuta, com baixo valor agregado, ou seja, tendendo à LIDERANÇA DE CUSTO e o Grupo 3 uma estrutura de custo média com valor agregado de médio a alto, tendendo ao ENFOQUE, já que se trata de um segmento específico, com recursos voltados a atender à estrutura de custo.

6.2.9. Agrupamentos formados em Fontes de Receita

O componente Fontes de Receita é o segundo e último da área chamada de “Aspectos Financeiros” na proposta de um modelo de negócio genérico. Esse componente “descreve os fluxos de receita que trazem retorno financeiro à organização” (OSTERWALDER; PIGNEUR; TUCCI, 2005, p. 18).

A tabela de formação dos agrupamentos em Fonte de Receita ficou dividida em três grupos a seguir, dessa vez relativamente equilibrados em número de IES, com predominância para o Grupo 3. O dendograma relativo aos agrupamentos de Fontes de Receita pode ser encontrado no Apêndice B.

Em Fontes de Receita, todas as IES se agruparam e não houve instituição excluída pelo *software*.

Tabela 26 – Grupos do componente Fontes de Receita

FONTES DE RECEITA	
GRUPOS	IES PARTICIPANTES
1	32, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43
2	11, 14, 18, 19, 20, 24, 31, 33, 34
3	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30
IES que não se agruparam (Solitária)	Todas se agruparam
IES excluídas (<i>missing</i>)	Nenhuma

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo

No que concerne especificamente as questões de Fontes de Receita e analisando os grupos formados, é possível verificar que o Grupo 1 tem parte de IES com política própria de desconto para EaD, e outras que não responderam/preferiram se abster, o que tem sido recorrente (para um dos grupos) na área de Gestão de Infraestrutura e Financeira. O Grupo 2, por sua vez tem predominância de instituições que não têm política própria de desconto para EaD. O Grupo 3 tem altíssima predominância de políticas de descontos própria em EaD. Ou seja, os grupos são bem diferentes entre si.

Em relação a essa política própria de desconto para EaD, o Grupo 1 está concentrado em desconto baseado em egressos da IES em nova graduação e curso

escolhido. O Grupo 2 como já foi mencionado não tem política própria de desconto e o Grupo 3 que apresenta maior parte das IES, pratica todos os tipos de descontos.

A frequência usual de pagamento para o Grupo 1 é mensal. No Grupo 2, mensal e uma pequena parte semestral e o Grupo 3, mensal com uma pequena parte anual.

A partir da análise do componente, o Grupo 1 pode então ser caracterizado como fonte de receita MENSAL COM POLÍTICA DE DESCONTO RESTRITIVA. O Grupo 2 tem fonte MENSAL SEM POLÍTICA DE DESCONTO; o Grupo 3 é MENSAL COM EXPRESSIVA POLÍTICA DE DESCONTO.

A Tabela 27, a seguir, apresenta a síntese da Classificação Taxionômica dos agrupamentos formados e uma breve descrição de cada um deles. Na tabela estão descritos os nove componentes de um modelo de negócio: segmento de clientes, proposta de valor, canais, relacionamento com cliente, atividades-chave, recursos principais, parcerias principais, estrutura de custo e fontes de receita. Cada um dos componentes apresenta seus grupos específicos em educação a distância, formados por meio da análise de cluster (análise de agrupamento). Também constam da tabela os números de IES pertencentes a cada grupo formado, sua respectiva classificação taxionômica e uma breve descrição.

Tabela 27 – Síntese da Classificação Taxionômica dos Grupos

Componentes do Modelo de Negócio	Grupos (agrupamentos) formados	Número de IES no Grupo	Classificação Taxionômica	Breve descrição do grupo
Segmentação de Clientes	G1	21	Tradicional	Predominância de alunos que estão em sua primeira graduação, menos experientes e com uma concentração da faixa etária de 20 a 29 anos.
	G2	11	Profissional	Perfil de alunos com mais idade, maior renda, e mais experiência. Alunos que, de forma geral, já têm uma formação anterior.
	G3	7	Intermediário	Por meio das informações obtidas, as IES pertencentes a este grupo não têm um segmento de clientes específico. Há alunos com perfil do grupo 1 e do grupo 2.
	Solitárias (SO)	1	----	----
	Excluídas	3	----	----

Proposta de Valor	G1	23	Padrão	Oferece uma proposta mediana. As IES são conhecidas, mas não reconhecidas como uma instituição de qualidade superior, e seus alunos ainda têm mais dificuldades no entendimento do conceito da educação a distância.
	G2	15	Superior	Uma marca assumidamente forte no mercado, oferecem uma proposta de qualidade superior em relação ao grupo 1, matriz mais personalizada e corpo docente altamente qualificado, seus alunos têm menos dificuldades no entendimento do conceito da educação a distância, e para eles é indispensável a flexibilidade de tempo para estudar.
	Solitárias (SO)	3	-----	-----
	Excluídas	2	-----	-----
Canais	G1	30	Múltiplos Canais	Atribui muita importância a uma variedade de meios utilizados para assuntos administrativos e pedagógicos, ou seja, oferece várias formas de contato com os alunos.
	G2	5	Canais únicos ou Restritivo	Atribui muita importância ao AVA para resolução pelo aluno de situações administrativas e pedagógicas e baixa importância aos demais meios.
	Solitárias (SO)	1	-----	-----
	Excluídas	7	-----	-----
Relacionamento com Clientes	G1	19	Relacionamento exclusivo para EaD com variedade de meios	Oferece exclusividade no relacionamento com o aluno de EaD por meio de múltiplos canais/meios.
	G2	8	Relacionamento compartilhado entre EaD e presencial	Não há uma forma de relacionamento exclusivo para os alunos de EaD. Os canais/meios são compartilhados com os alunos da modalidade presencial.
	G3	16	Relacionamento exclusivo para EaD com meios tradicionais	Oferece exclusividade no relacionamento com o aluno de EaD, mas de forma restrita, sem variedade de meios/canais.
	Solitárias (SO)	-----	-----	-----
	Excluídas	-----	-----	-----

Atividades-Chave	G1	19	Intermediário	É um híbrido entre o Grupos 2 e 3. Oferta atividades-chave inovadoras, mas também convencionais em EaD.
	G2	13	Tradicional	É mais convencional, padrão, no oferecimento das atividades-chave da EaD.
	G3	7	Inovador	É mais ousado, fugindo dos padrões comuns a EaD no oferecimento das atividades-chave do segmento.
	Solitárias (SO)	1	-----	-----
	Excluídas	3	-----	-----
Recursos Principais	G1	36	Padrão	Tem um perfil de IES com recursos padrão, sem diferenciais fontes de vantagem competitiva
	G2	3	Focado	Tem um perfil mais voltado às Atividades-Chave da educação a distância, embora seus recursos sejam semelhantes ao Grupo 1
	G3	2	Incerteza	Deixaram de responder algumas perguntas. Por isso o resultado é inconclusivo.
	Solitárias (SO)	2	-----	-----
	Excluídas	-----	-----	-----
Parcerias Principais	G1	38	Mais aberto às parcerias	Tende a compartilhar mais recursos internamente (EaD versus Presencial) e entre as IES de um grupo
	G2	4	Menos aberto às parcerias	Tende a compartilhar menos recursos internamente ou não compartilhar (EaD versus Presencial) e entre as IES de um grupo
	Solitárias (SO)	-----	-----	-----
	Excluídas	1	-----	-----
Estrutura de Custo	G1	4	Grupo Excluído por falta de participação ativa	Grupo Excluído por falta de participação ativa dos respondentes
	G2	2	Liderança de custo	Estrutura de custo que tende a enxuta, com baixo valor agregado
	G3	37	Enfoque	Estrutura de custo média com valor agregado de médio a alto em um segmento específico, com recursos voltados a atendê-lo.
	Solitárias (SO)	-----	-----	-----
	Excluídas	-----	-----	-----

Fonte de Receita	G1	10	Mensal com política de desconto restritiva	Pagamento mensal do aluno. Há política de desconto, mas não de forma expressiva.
	G2	9	Mensal sem política de desconto	Pagamento mensal do aluno. Não há política de desconto.
	G3	24	Mensal com expressiva política de desconto	Pagamento mensal. As IES têm forte política de desconto, com alcance amplo.
	Solitárias (SO)	-----	-----	-----
	Excluídas	-----	-----	-----

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo

6.3. Identificação dos modelos de negócio mais recorrentes

Os modelos de negócio das IES estudadas podem ser definidos pela combinação dos seus componentes genéricos com os seus respectivos grupos (agrupamentos) formados por meio da análise de cluster realizada nesta pesquisa.

Inicialmente, existiria a possibilidade da formação de 5.832 modelos de negócio, devido às combinações matemáticas desses nove componentes já descritos e os grupos que foram formados em cada um deles. No entanto, a amostra é composta por 43 instituições de educação superior. Ou seja, as possibilidades ficam reduzidas a 43 modelos de negócios diferentes. Seriam 117 modelos de negócio, caso todas as IES do universo tivessem respondido a pesquisa, o que ampliaria as possibilidades de análise. A Tabela 28, a seguir, indica, por meio das combinações feitas e da análise de cluster realizada, esses 43 modelos de negócio das IES pesquisadas.

Tabela 28 – 43 modelos de negócios das IES pesquisadas

Componentes	Instituição de Educação Superior (IES)																						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Seg. de clientes	1	3	1	1	2	2	1	1	1	X	1	1	1	2	1	1	X	1	1	2	1	2	2
Prop. de valor	S	1	1	1	1	1	S	1	2	1	2	1	2	1	S	2	X	1	2	1	1	2	2
Canais	S	1	X	1	1	1	1	1	X	1	X	X	1	2	2	1	X	1	1	2	1	1	X
Relacionamento com clientes	3	3	1	1	1	2	3	3	1	2	1	3	1	2	1	2	1	2	3	1	1	3	3
Ativ. chave	S	1	2	1	3	1	2	X	1	3	2	1	2	2	3	X	1	X	1	3	1	2	1
Rec. principais	1	1	S	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	3	1	1	2	1	1	1
Parc. Principais	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	X	1	2	1	1	2	1	1	1	1
Estrutura de custo	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
Fontes de receita	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	2	2	2	3	3	3

Componentes	Instituição de Educação Superior (IES)																						
	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43			
Seg. de clientes	2	3	3	2	2	1	2	1	2	X	S	3	1	3	3	3	1	1	1	1			
Prop. de valor	2	2	1	2	2	1	1	2	2	1	1	X	2	1	1	2	1	1	1	1			
Canais	1	X	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1			
Relacionamento com clientes	3	1	3	1	3	2	3	2	3	3	2	1	3	3	1	1	1	1	1	1			
Ativ. chave	2	2	2	2	1	1	2	1	3	1	2	1	2	1	3	3	1	1	1	1			
Rec. principais	1	S	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			
Parc. principais	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			
Estrutura de custo	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	1	1			
Fontes de receita	2	3	3	3	3	3	3	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1			

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo

6.3.1. Modelos de Negócio a partir dos agrupamentos formados

A partir de um estudo de campo com 43 instituições de educação superior privadas, foi realizada uma análise de agrupamentos em cada um dos nove componentes do modelo de negócio dessas IES. São os componentes: segmento de clientes, proposta de valor, canais, relacionamento com cliente, atividades-chave, recursos principais, parcerias principais, estrutura de custo e fontes de receita.

Em cada um desses componentes foram detectados de dois a três grupos diferentes entre si. Dessa forma, o modelo de negócio de uma IES é definido pelo conjunto de componentes genéricos e pelos grupos desses componentes, que foram identificados especificamente por meio desta pesquisa.

Entre as 43 combinações possíveis, identificaram-se apenas dois modelos de negócio iguais adotados por mais de uma IES. É o caso das IES 40, 41, 42 e 43 que têm modelos de negócio idênticos. Essas instituições se localizam em um mesmo grupo (Grupo 1) em todos os componentes. Isso ocorre porque elas fazem parte de um mesmo grupo educacional, como já explicado anteriormente.

Assim, as IES 40, 41, 42, 43, por meio das respostas do questionário estruturado, declararam que possuem o mesmo segmento de cliente e proposta de valor, utilizam os mesmos canais, têm o mesmo tipo de relacionamento com o cliente, usam recursos idênticos, e produzem atividades-chave semelhantes, fazendo as mesmas parcerias principais, com estruturas de custo idênticas e tendo as mesmas fontes de receita.

A Tabela 29 ilustra a composição de grupos e seus respectivos componentes que formam o modelo de negócio em educação a distância das IES 40, 41, 42 e 43.

Tabela 29 – Modelo de Negócio das IES 40, 41, 42 e 43

Componentes	IES				Descrição
	40	41	42	43	
Segmento de clientes	G1	G1	G1	G1	Tradicional
Proposta de valor	G1	G1	G1	G1	Padrão
Canais	G1	G1	G1	G1	Múltiplos Canais
Relacionamento com Clientes	G1	G1	G1	G1	Relacionamento exclusivo para EaD com variedade de meios
Atividades-chave	G1	G1	G1	G1	Intermediário
Recursos principais	G1	G1	G1	G1	Padrão
Parcerias principais	G1	G1	G1	G1	Mais aberto às parcerias
Estrutura de custo	G1	G1	G1	G1	Grupo Excluído por falta de participação ativa nas respostas
Fontes de receita	G1	G1	G1	G1	Mensal com política de desconto restritiva

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo

Por sua vez, as IES 4 e 21, também são idênticas na formação dos seus grupos em cada um dos nove componentes de um modelo de negócio (tabela 30), e diferem das IES 40, 41, 42 e 43 apenas por não pertencerem aos mesmos grupos nos componentes estrutura de custo e fontes de receita. Ou seja, possuem apenas sete componentes com combinações iguais ao modelo de negócio das IES 40, 41, 42 e 43. De acordo com Oliveira (2014) essa diferença de composição já se configuraria como uma mudança significativa no modelo de negócio de uma organização.

Tabela 30 – Modelo de Negócio idêntico das IES 4 e 21

Componentes	IES		
	4	21	Descrição
Segmento de clientes	G1	G1	Tradicional
Proposta de valor	G1	G1	Padrão
Canais	G1	G1	Múltiplos Canais
Relacionamento com Clientes	G1	G1	Relacionamento exclusivo para EaD com variedade de meios
Atividades-chave	G1	G1	Intermediário
Recursos principais	G1	G1	Padrão
Parcerias principais	G1	G1	Mais aberto às parcerias
Estrutura de custo	G3	G3	Enfoque
Fontes de receita	G3	G3	Mensal com expressiva política de desconto

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo

A partir da análise do modelo de negócio das IES 4 e 21, é possível notar outras configurações similares nas instituições pesquisadas. É o caso das IES 8, 12, 18 e 29 descritas na tabela 31.

A IES 29, por exemplo, possui o mesmo padrão das IES 4 e 21. Pertencem ao mesmo grupo em segmento de clientes, proposta de valor, canais, atividades-chave, recursos principais, parcerias principais, estrutura de custo e fontes de receita. Mas há uma mudança no componente Relacionamento com Cliente. Ou seja, comparando com o modelo de negócio das IES 4 e 21, há apenas oito componentes coincidentes.

Já a IES 8, também semelhante às IES 4 e 21, possui uma mudança e uma ausência na formação dos seus agrupamentos de Relacionamento com Clientes e Atividades-Chave respectivamente. Comparando com o modelo de negócio das IES 4 e 21, parâmetro para a análise, a IES 8 tem apenas sete componentes coincidentes.

A IES 12 tem duas mudanças em seu modelo de negócio comparando às IES 4 e 21 nos agrupamentos formados nos componentes Canais e Relacionamento com Clientes. Desse modo, possui sete componentes coincidentes ao modelo de negócio as IES 4 e 21.

A IES 18, por sua vez, já demonstra duas mudanças de grupo e uma ausência na formação do agrupamento Atividades-Chave, conforme tabela 31. Ou seja, são apenas seis componentes coincidentes aos das IES 4 e 21.

Tabela 31 – Modelos de Negócio das IES 8, 12, 18 e 29

Componentes	IES							
	29	Descrição	8	Descrição	12	Descrição	18	Descrição
Segmento de clientes	1	Tradicional	1	Tradicional	1	Tradicional	1	Tradicional
Proposta de valor	1	Padrão	1	Padrão	1	Padrão	1	Padrão
Canais	1	Múltiplos Canais	1	Múltiplos Canais	X	-----	1	Múltiplos Canais
Relacionamento com Clientes	2	Relacionamento partilhado entre EaD e presencial	3	Relacionamento exclusivo para EaD com meios tradicionais	3	Relacionamento exclusivo para EaD com meios tradicionais	2	Relacionamento partilhado entre EaD e presencial
Atividades-chave	1	Intermediário	X	-----	1	Intermediário	X	-----
Recursos principais	1	Padrão	1	Padrão	1	Padrão	1	Padrão
Parcerias principais	1	Mais aberto às parcerias	1	Mais aberto às parcerias	1	Mais aberto às parcerias	1	Mais aberto às parcerias
Estrutura de custo	3	Enfoque	3	Enfoque	3	Enfoque	3	Enfoque
Fontes de receita	3	Mensal com expressiva política de desconto	3	Mensal com expressiva política de desconto	3	Mensal com expressiva política de desconto	2	Mensal sem política de desconto

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo

As demais instituições que possuem similaridades, ainda que mais frágeis, com as IES 40, 41, 42 e 43 e as IES 4 e 21, encontram-se indicadas com seus respectivos grupos na tabela 28. Uma questão importante a ser destacada: assumiu-se que as IES têm base similar em educação a distância, em princípio, por possuírem duas características: o mesmo segmento de clientes que, segundo Ostewalder e Pigneur (2011), é centro ou o coração de um modelo de negócio e a mesma proposta de valor.

As próximas instituições a se destacarem por seu modelo de negócio (IES 22, 24, 27 e 28), são as que se encontram, no Grupo 2, no componente Segmento de

Clientes e Grupo 2 em Proposta de Valor. Uma situação precisa ser explicada: não há modelos de negócio iguais com essa configuração inicial (IES no Grupo 2, nos componentes Segmento de Cliente e Proposta de Valor). Dessa forma, as composições dos modelos de negócio das instituições, a seguir, embora sejam parecidas, diferem sempre em um ou mais componentes, ou seja, não são recorrentes como as duas primeiras combinações apresentadas: IES 40, 41, 42 e 43 e IES 4 e 21.

Tabela 32 – Modelos de Negócio das IES 22, 24, 27 e 28

Componentes	IES							
	22	Descrição	24	Descrição	28	Descrição	27	Descrição
Segmento de clientes	2	Profissional	2	Profissional	2	Profissional	2	Profissional
Proposta de valor	2	Superior	2	Superior	2	Superior	2	Superior
Canais	1	Múltiplos Canais	1	Múltiplos Canais	1	Múltiplos Canais	1	Múltiplos Canais
Relacionamento com Clientes	3	Relacionamento exclusivo para EaD com meios tradicionais	3	Relacionamento exclusivo para EaD com meios tradicionais	3	Relacionamento exclusivo para EaD com meios tradicionais	1	Relacionamento exclusivo para EaD com variedade de meios
Atividades-chave	2	Tradicional	2	Tradicional	1	Intermediário	2	Tradicional
Recursos principais	1	Padrão	1	Padrão	1	Padrão	3	Incerteza
Parcerias principais	1	Mais aberto às parcerias	1	Mais aberto às parcerias	1	Mais aberto às parcerias	2	Menos aberto às parcerias
Estrutura de custo	3	Enfoque	3	Enfoque	3	Enfoque	3	Enfoque
Fontes de receita	3	Mensal com expressiva política de desconto	2	Mensal sem política de desconto	3	Mensal com expressiva política de desconto	3	Mensal com expressiva política de desconto

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo

Observa-se que, embora os quatro componentes (segmento de clientes, proposta de valor, canais e estrutura de custos) sejam os mesmos para todas as IES destacadas, há diferenças entre elas de um ou dois componentes, o que altera o modelo de negócio de forma significativa, conforme Oliveira (2014) e trata-se de uma inovação simples, de acordo com Taran, Boer e Lindgren (2015). De forma geral, esse perfil de modelo de negócio é mais focado na Educação da Distância, visto que seu perfil é profissional, sua qualidade superior, as IES oferecem múltiplos canais e o relacionamento é exclusivo para a EaD. O que de fato difere, no caso da IES 24, é que ela não possui uma política de desconto. Na IES 28, são as atividades-chave

que estão nominadas como “intermediário”, em vez de tradicional. Ou seja, é um híbrido entre os grupos 2 (tradicional) e 3 (inovador). Na IES 27, o que difere é o elemento Recursos Principais (Incerteza – no grupo houve questões sem resposta, portanto o resultado é inconclusivo).

Já as IES da tabela 33 (5, 6, 20 e 30) possuem o mesmo segmento de cliente (Grupo 2 – Profissional), mas outra proposta de valor (Grupo 1 – Padrão). São idênticas nos componentes parcerias principais e estrutura de custo. No entanto, nos demais componentes há mudanças importantes. Nota-se, no padrão de modelo de negócio dessas IES, variações mais frequentes nos componentes relacionamento com cliente e atividades-chave. Nesses dois componentes, há pouca similaridade entre as instituições. Mas de forma geral, percebe-se que as IES 5, 6, 20 e 30 têm a configuração parecida de modelo de negócio.

Tabela 33 – Modelo de Negócio das IES 5, 6, 20 e 30

Componentes	IES							
	5	Descrição	6	Descrição	30	Descrição	20	Descrição
Segmento de clientes	2	Profissional	2	Profissional	2	Profissional	2	Profissional
Proposta de valor	1	Padrão	1	Padrão	1	Padrão	1	Padrão
Canais	1	Múltiplos Canais	1	Múltiplos Canais	1	Múltiplos Canais	2	Canais únicos ou restritivos
Relacionamento com Clientes	1	Relacionamento exclusivo para EaD com variedade de meios	2	Relacionamento partilhado entre EaD e Presencial	3	Relacionamento exclusivo para EaD com meios tradicionais	1	Relacionamento exclusivo para EaD com variedade de meios
Atividades-chave	3	Inovador	1	Intermediário	2	Tradicional	3	Inovador
Recursos principais	1	Padrão	1	Padrão	1	Padrão	2	Focado
Parcerias principais	1	Mais aberto às parcerias	1	Mais aberto às parcerias	1	Mais aberto às parcerias	1	Mais aberto às parcerias
Estrutura de custo	3	Enfoque	3	Enfoque	3	Enfoque	3	Enfoque
Fontes de receita	3	Mensal com expressiva política de desconto	3	Mensal com expressiva política de desconto	3	Mensal com expressiva política de desconto	2	Mensal sem política de desconto

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo

Os modelos de negócios das IES que tem como segmento de cliente o Grupo 3 (Intermediário) não são em grande número. As mais similares (IES 26, 35, 37 e 38) possuem a proposta de valor no Grupo 2 (Superior) e estão destacadas a seguir na Tabela 34.

Tabela 34 – Modelo de Negócio das IES 26, 35, 37 e 38

Componentes	IES							
	37	Descrição	26	Descrição	38	Descrição	35	Descrição
Segmento de clientes	3	Intermediário	3	Intermediário	3	Intermediário	3	Intermediário
Proposta de valor	1	Padrão	1	Padrão	1	Padrão	X	-----
Canais	1	Múltiplos canais	1	Múltiplos canais	1	Múltiplos canais	1	Múltiplos canais
Relacionamento com Clientes	3	Relacionamento exclusivo para EaD com meios tradicionais	3	Relacionamento exclusivo para EaD com meios tradicionais	1	Relacionamento exclusivo para EaD com variedade de meios	1	Relacionamento exclusivo para EaD com variedade de meios
Atividades-chave	1	Intermediário	2	Tradicional	3	Inovador	1	Intermediário
Recursos principais	1	Padrão	1	Padrão	1	Padrão	1	Padrão
Parcerias principais	1	Mais aberto às parcerias	1	Mais aberto às parcerias	1	Mais aberto às parcerias	1	Mais aberto às parcerias
Estrutura de custo	3	Enfoque	3	Enfoque	3	Enfoque	3	Enfoque
Fontes de receita	1	Mensal com política de desconto restritiva	3	Mensal com expressiva política de desconto	1	Mensal com política de desconto restritiva	1	Mensal com política de desconto restritiva

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo

Tendo como base a instituição de número 37, que apresenta mais similaridades com as demais (IES 26, 35 e 38), observa-se, de forma geral, que não há muitas diferenças entre elas. Os componentes segmento de clientes, proposta de valor, canais, parcerias principais e estrutura de custos são idênticos em quase todas as instituições (com exceção da 35, *missing* em proposta de valor). As diferenças encontram-se sobretudo no componente atividades-chave. Nesse componente, há os três grupos presentes, indicando não haver uma coesão entre as instituições. Isso se reflete, em menor proporção, no componente relacionamento com clientes que, embora possua exclusividade para EaD, diverge no uso dos seus meios. A IES 38 é a única com política restritiva de descontos, no entanto, destaca-se por ter padrão inovador em atividade-chave.

A Tabela 28 contém de forma resumida e sem as descrições das tabelas anteriores, as IES de 1 a 43 e seus respectivos grupos. É possível, em uma análise cuidadosa, perceber as similaridades entre as instituições, sobretudo, quando se toma como parâmetro os componentes segmento de clientes e proposta de valor, definidores de um modelo de negócio em educação a distância.

A partir das análises feitas, observaram-se diversos modelos de negócios entre as 43 instituições pesquisadas. No entanto, foi possível detectar dois modelos de negócio mais recorrentes, que serviram de base para a análise dos demais. Para que as semelhanças fossem detectadas entre os modelos de negócio mais recorrentes e os demais, foram utilizados como parâmetro de análise comparativa os agrupamentos dos componentes Segmento de clientes e Proposta de Valor de cada uma das 43 IES pesquisadas.

6.4. Dificuldades da Pesquisa e contribuições para pesquisas futuras

A principal dificuldade da pesquisa está relacionada ao tamanho do universo, sobretudo, da amostra. O acesso aos representantes das IES foi difícil e muito lento. Algumas instituições foram receptivas, outras, extremamente receosas, principalmente por se tratar de um instrumento de coleta de dados com perguntas estratégicas para as organizações. Ainda houve casos de recusa do preenchimento do questionário principalmente porque as instituições não autorizavam pesquisas, mesmo acadêmicas. Esses foram os motivos da não identificação da instituição e do respondente na coleta de dados.

Uma segunda dificuldade está relacionada ao não preenchimento completo do questionário por um número pequeno, mas importante de respondentes. Essa situação já era esperada, visto que o questionário é grande e específico, ainda que os respondentes das IES fossem da área de EaD ou como em alguns casos, da pró-reitoria e reitoria da instituição respondente.

Por fim, e não menos importante, a busca por referencial teórico relacionado, especificamente, ao objeto estudado - modelo de negócio em educação a distância - foi árdua no princípio. Posteriormente converteu-se em incentivo.

Dessa forma, como há pouco material específico sobre modelo de negócio em educação a distância, uma das principais contribuições deste trabalho é reduzir a lacuna teórica e empírica sobre o tema por meio da busca e organização do referencial teórico, e de uma pesquisa de campo com as IES do Brasil. Especificamente em relação à pesquisa de campo, podem ser destacadas as seguintes contribuições: 1ª) formulação de um questionário de pesquisa específico sobre um tema, normalmente, tratado de forma genérica e que pode servir de base para pesquisas futuras; 2ª) levantamento dos elementos específicos em educação a

distância de cada um dos nove componentes de um modelo de negócio; e 3ª) identificação e análise da classificação taxionômica dos componentes de um modelo de negócio em educação a distância por meio da análise de cluster (análise taxionômica ou de aglomerados).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Modelo de negócio, ainda que seja um assunto amplamente debatido nos centros de pesquisa das instituições de educação superior, demanda muitos estudos, principalmente, porque há especificidades setoriais pouco exploradas. É o caso da educação a distância. Considerada, inicialmente, como uma inovação disruptiva, a educação a distância vem sendo incrementada na direção de melhor qualidade com menores custos à medida em que as tecnologias de informação e comunicação (TIC) estão evoluindo, tornando-se uma forma de ensino muito praticada pelas IES e, cada vez mais, assimilada pela sociedade.

A proposta desta pesquisa foi criar e analisar a taxionomia dos modelos de negócios de Educação a Distância em graduação nas Instituições de Educação Superior privadas do Brasil. Para tanto, buscou-se inicialmente conhecer de fato, o que é um modelo de negócio, e especificamente, como se constitui um modelo de negócio na educação a distância. Um dos passos iniciais foi o da identificação dos elementos pertencentes aos nove componentes de um modelo de negócio em EaD. Para isso, foi preciso entender o que, de fato, é essa modalidade de ensino-aprendizagem. Feito isso, com base em uma pesquisa exploratória e com o auxílio de entrevistas semiestruturadas, os elementos definidores de um modelo de negócio em educação a distância foram finalmente descritos por componentes.

Para Proposta de Valor, os elementos em EaD são: (1) Posicionamento da IES no mercado e no seu segmento de clientes; (2) Posicionamento da IES em relação a concorrência; (3) Benefícios e atributos particulares da IES; (4) Proposta pedagógica dos cursos em EaD (quais são as modalidades – semipresencial/totalmente a distância, os cursos oferecidos e como eles estão configurados); (5) Relação custo versus benefício do curso escolhido em EaD e finalmente, (6) Oferta de educação continuada na IES (presencialmente e em EaD).

Em Segmento de Clientes, os elementos em EaD são: (1) Idade média dos estudantes atendidos pela IES; (2) Renda média mensal domiciliar; (3) Onde ele está localizado; (4) Ocupação (empregabilidade); (5) Grau de experiência anterior com a educação superior.

Em Canais, os elementos em EaD são: (1) Definição e disponibilização dos meios que a IES usa para que aos alunos de EaD entrem em contato para resolver assuntos administrativos; (2) Definição e disponibilização dos meios que a IES usa

para que aos alunos de EaD entrem em contato para resolver assuntos pedagógicos; (3) Meios para um cliente potencial de EaD manter um primeiro contato com a IES.

Em Relacionamento com Clientes, os elementos em EaD são: (1) Criação e manutenção de um canal exclusivo da EaD para o aluno entrar em contato com a IES; (2) Possibilidade de customização do atendimento ao aluno de EaD.

Em Atividades-Chave, os elementos em EaD são: (1) Definição do funcionamento da tutoria e do funcionamento do trabalho dos docentes; (2) Meios oferecidos aos alunos para acompanhar às aulas (totalmente EaD ou semipresencial); (3) Ambientação ao AVA; (4) Definição e operacionalização dos instrumentos avaliativos.

Em Recursos Principais, os elementos em EaD são: (1) Definição do Ambiente Virtual de Aprendizagem e suas funcionalidades para a EaD; (2) Estrutura física (inclusive equipamentos) oferecida ao aluno nos polos da IES, como computadores, biblioteca e laboratórios; (3) Questões tecnológicas e pedagógicas relacionadas ao planejamento, desenvolvimento e entrega do material instrucional ao aluno; (4) Definição das atribuições do tutor e docente em relação ao aluno; (5) Definições sobre o desenvolvimento e produção de material instrucional; (6) Infraestrutura para o desenvolvimento e produção de material instrucional.

Em Parcerias Principais, os elementos em EaD são: (1) Parcerias relacionadas aos polos; (2) Parceiros de conteúdo; (3) Parceiros tecnológicos; (4) Contratação de profissionais parceiros (tutores e docentes); (5) Parceiros de infraestrutura; (6) Parceiros da área administrativa.

Em Estrutura de Custo, os elementos em EaD são: (1) Definição dos custos para as operações administrativas; (2) Definição dos custos relacionados a questões pedagógicas; (3) Definição dos custos com tecnologia; (4) Definição dos custos com recursos físicos (instalações, equipamentos etc.); (5) Estratégia adotada pela IES em relação aos seus preços.

Finalmente, em Fontes de Receita, os elementos específicos desse componente para a educação a distância são: (1) Principais formas de arrecadação de recursos da IES; (2) Periodicidade das principais formas de arrecadação de recursos para a IES; (3) Política de descontos/bolsas/financiamentos para o aluno da IES.

Para o cumprimento do objetivo geral e conseqüentemente da resolução do problema de pesquisa proposto neste trabalho, foi feito um levantamento (*survey*) com uma amostra de 43 Instituições de Educação Superior privadas no Brasil que ofertam graduação na modalidade educação a distância.

Por meio desse levantamento foi possível identificar, utilizando a análise de cluster (conglomerado) para cada um dos componentes de um modelo de negócio e seus elementos, as principais características das instituições que se uniram em um mesmo grupo, tendo, portanto, perfis homogêneos entre si, e heterogêneos entre as IES dos outros grupos, naquele componente específico.

De forma geral, os componentes formaram de 2 a 3 grupos de instituições com perfis diferentes. Observou-se que o mercado de graduação em educação a distância no Brasil, ainda é, muito parecido em seu formato, sobretudo no que diz respeito aos canais, recursos utilizados e estrutura de custo. Nesses componentes, a formação dos grupos ficou menos equilibrada, tendendo para a concentração de IES em um grupo.

Foi criada uma classificação taxionômica para cada um dos grupos pertencentes aos nove componentes de um modelo de negócio específico em educação a distância. Todos os grupos (grupos/aglomerados/clusters) formados receberam sua classificação específica de acordo com as características demonstradas a partir das respostas do instrumento de pesquisa. Compreendeu-se, como base para essa análise, que duas ou mais instituições podem ter um segmento de clientes semelhante, mas podem ter uma proposta de valor e atividades-chave que as diferencie, por exemplo, tornando-as homogêneas em um componente, mas com tendências heterogêneas para outros.

Entendendo isso, estrategicamente uma IES pode formular a dinâmica do seu modelo de negócio levando em conta, não apenas o conjunto uniforme de suas características, mas sim, das suas particularidades e proposições em cada um dos componentes, tornando-se única a partir dessa composição particular, que se bem articulada, pode ser fonte de vantagem competitiva.

A classificação taxionômica para cada um dos grupos é a seguinte:

Segmentação de Clientes: instituições atendem clientes com o perfil **Tradicional, Profissional ou Intermediário**.

Proposta de Valor: a IES entrega ao seu cliente uma proposta de valor que pode ser **Padrão ou Superior**.

Canais: utilização de dois formatos de canais: **Múltiplos Canais ou Canal Único/Restritivo.**

Relacionamento com Clientes: a IES tem com o seu segmento de cliente **Relacionamento exclusivo para EaD com variedade de meios; Relacionamento partilhado entre EaD e Presencial ou Relacionamento Exclusivo para EaD com Meios Tradicionais.**

Atividades-Chave: as atividades chave da IES, como base em sua proposta de valor e recursos principais pode ser de nível **Tradicional, Intermediária ou Inovadora.**

Recursos Principais: na utilização dos seus recursos as IES são **Padrão ou Focada em EaD.**

Parcerias Principais: IES **Mais Abertas a Parcerias ou IES Menos Abertas a Parcerias.** Estrutura de Custo: IES que utilizam a estratégia de **Liderança de Custo ou Enfoque.**

Fontes de Receita: IES com captação de valor **Mensal com Política de desconto restritiva; Mensal sem Política de Desconto ou Mensal com Expressiva Política de Desconto.**

Identificou-se a possibilidade de formação de 43 modelos de negócio diferentes a partir da análise de cluster realizada. No entanto, dois modelos de negócios se destacaram e foram mais frequentes. A partir desses dois modelos, pôde-se observar outros com configurações semelhantes. Com o intuito de que as semelhanças fossem detectadas entre os dois modelos de negócio mais recorrentes e os demais, foram utilizados como parâmetro de análise comparativa os agrupamentos dos componentes Segmento de Clientes e Proposta de Valor das IES pesquisadas.

Enfim, as possibilidades de formatação de estratégias e modelos de negócios são extremamente dinâmicas em razão das mudanças do ambiente competitivo e da própria tecnologia, particularmente no segmento de graduação por meio da educação a distância, haverá muita evolução e mudanças, dado encontrar-se em estágio de amadurecimento preliminar. Não obstante, a pesquisa retratou, em 2017, quais são os principais elementos e grupos que constituem os componentes dos modelos de negócios, bem como os principais modelos de negócios, em um processo de desenvolvimento incremental da graduação por meio de educação a distância no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ABED. **Associação Brasileira de Educação a Distância**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/site/pt/>> Acesso em ago. 2015.
- ABEP. Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. **Critério de Classificação Econômica Brasil**, 2016.
- ABRAED. **Anuário brasileiro estatístico de educação aberta e a distância**. Disponível em: <<http://www.abraead.com.br>> Acesso em out. 2014.
- AFUAH, A.; TUCCI, C. L. **Internet Business Models and Strategies: text and cases**. New York: McGraw-Hill Higher Education, 2001.
- AMIT, R.; ZOTT, C. **Value creation in e-business**. Strategic Management Journal. Vol. 22, p. 493–520, 2001. Doi: 10.1002/smj.187.
- ANSOFF, I. **A nova estratégia empresarial**. São Paulo: Atlas, 1990.
- ANUÁRIO Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância, 2008. Coordenação: Fábio Sanchez. 4ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.
- ARAUJO JR., C. F. (org.). **Tecnologias digitais e educação a distância: pesquisa e inovação no ensino superior**. São Paulo, Terracota, 2016.
- BADEN-FULLER, C.; MORGAN, M. S. **Business Models as Models**. Long Range Planning, Vol. 43, p. 156-171, 2010. Doi: 10.1016/j.lrp.2010.02.005.
- BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington, 1995.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARNEY, J. B. Looking inside for competitive advantage. **The Academy of Management Executive**. Vol. 9. n. 4 Nov. 1995.
- BARNEY, H. B; HESTERLY, W.S. **Administração estratégica e vantagem competitiva**. Conceitos e casos. 3ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.
- BELLMAN, R.; CLARK, C.; CRAFT, C.; MALCON, D. G.; RICCIARDI, F. **On the construction of a multi-stage, multi-person business game**. Operations Research, Cidade, n. 4, p. 469-503, nov. 1957. Doi: <https://doi.org/10.1287/opre.5.4.469>.
- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 4ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

BONACCORSI, A.; GIANNANGELI, S.; ROSSI, C. **Entry Strategies Under Competing Standards: Hybrid Business Models in the Open Source Software Industry.** Management Science. Vol. 52, N. 7, July, p. 1085–1098, 2006.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Decreto nº. 5.622/05. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: jan. 2015.

BRITTO, L. C.; MINCIOTTI, S. A.; CRISPIM, S. F.; ZANELLA, W. Motivos da Escolha da Educação a Distância. RAIMED. **Revista de Administração IMED**, Vol. 6(2), p. 206-220, jul./dez. 2016.

CALIXTO, C, V; FLEURY, M. T. L. **Business model: Desvendando o construto.** Internext. São Paulo, v.10, n. 2, p. 18-30, mai./ago. 2015.

CARNEIRO, T. C. J; SILVA, M. A. S; BIZARRIA, F. P. A. **Fatores que afetam a permanência dos discentes em cursos de graduação a distância: um estudo na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.** **Gestão e Sociedade.** Belo Horizonte. Volume 8, número 20, p. 651-669, maio/ago 2014.

CARVALHO, Jane. Jane Garcia de Carvalho: **entrevista** [abr. 2017]. Entrevistadora: L. C. Britto. São Paulo, 2017. Gravação Digital. Entrevista concedida para tese (doutorado) da entrevistadora no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

CASADESUS-MASANELL, R.; RICART, J. E. **Competing through business models.** IESE Business School. Working Paper. WP n.713, 2007.

CASSUNDÉ, F. R; CASSUNDÉ JR. N. O estado do conhecimento sobre educação a distância (EAD) em administração: por onde caminham os artigos? **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 13, n. 2, p. 366-380, maio/ago. 2012.

CENSO EAD.BR: **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2012** = Censo EAD.BR: *Analytic Report of Distance Learning in Brazil* [traduzido por *Opportunity Translations*]. – Curitiba: Ibpex, 2013.

CENSO EAD.BR: **Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2016.** ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. Curitiba: InterSaberes, 2017.

CERVO, A, L; BERVIAN, P.A; SILVA, R. **Metodologia científica.** 6ed. São Paulo: Pearson, 2007.

CHAVES, V.L.J. Novas configurações da privatização do ensino superior brasileiro – a formação de oligopólios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr.-jun. 2010.

CHESBROUGH, H; ROSENBLOOM, R. S. **The role of the business model in capturing value from innovation: evidence from Xerox Corporation's**

technology spin-off companies. *Industrial and Corporate Change*, Volume 11, Number 3, pp. 529–555, 2002.

_____. *Business model innovation: it's not just about technology anymore.* **Strategy & Leadership.** Vol. 35 n. 6, p. 12-17, 2007.

_____. *Business Model Innovation: Opportunities and Barriers.* Long Range Planning. Vol 43, p.354-363, 2010. Doi:10.1016/j.lrp.2009.07.010.

_____. **Modelos de negócios abertos.** Como prosperar no novo cenário de inovação. Porto Alegre: Bookman, 2012.

CHRISTENSEN, C. M. **O dilema da inovação.** Quando as novas tecnologias levam empresas ao fracasso. São Paulo: M.Books, 2012.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; JOHNSON, C. W. **Inovação na sala de aula.** Como a inovação disruptiva muda a forma de aprender. Porto Alegre: Bookman, 2012.

CHRISTENSEN, C. M; HORN, M.B; CALDERA, L., SOARES, L. (2011). **Disrupting college.** Center for American Progress and Innosight Institute. Disponível em: <http://cdn.americanprogress.org/wp-content/uploads/issues/2011/02/pdf/disrupting_college.pdf>. Acesso em out. 2014.

CHRISTENSEN, C. M.; EYRING, H. J. **A universidade inovadora.** Mudando o DNA do ensino superior de fora para dentro. Porto Alegre: Bookman, 2014.

CHURCHILL JR, G. A; PETER, J. P. **Marketing:** criando valor para os clientes. 2ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

CONEXÃO professor. Conexão aluno. **Entendendo o ensino a distância.** Governo do Rio de Janeiro. Acesso em mar. 2011. Disponível em: <<http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/especial.asp?EditeCodigoDaPagina=2663>>.

COSTA, C. J; COCHIA, C. B. R. A expansão do Ensino Superior no Brasil e a Educação a Distância: instituições públicas e privadas. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 16, n. 1, p. 21-32, jan/abr. 2013.

CUNHA, J. **Decisão abre portas para avanço da concorrência.** Folha de São Paulo, São Paulo, 29 jun. 2017. Caderno Mercado, p. A24.

DAVIES, A.; BRADY.; HOBDDAY, M. **Organizing for solutions:** Systems seller vs. systems integrator. *Industrial Marketing Management* Vol 36, p.183–193, 2007.

DE LANGEN, F. H. T; BITTER-RIJKEMA, M, E. *Positioning the OER Business Model for Open Education.* **European Journal of Open, Distance and E-Learning.** Jul, 2012.

- DE LANGEN, F. H. T. *Strategies for Sustainable Business Models for Open Educational Resources. The International Review of Research in Open and Distance Learning*. Vol 14. Nº 2. June, 13.
- DEMIL, B.; LECOCQ, X. **Business Model Evolution: in Search of Dynamic Consistency**. Long Range Planning, Vol 43, p. 227-246, 2010.
- DOMINICI, G; PALUMBO, F. **How to build an e-learning product: factors for student/customer satisfaction e-LEARNING**. Business Horizons Volume 56, Issue 1, January, February 2013, p. 87–96.
- DOZ, Y, L.; KOSONEN, M. A. **Leadership Agenda for Accelerating Business Model Renewal**. Long Range Planning. Vol. 43, p. 370-382, 2010.
- DUARTE, A. L. C. M; PAIXÃO, R, B. Qualidade e Estratégia no Ensino Superior: O Caso da Uniltalo. **TAC**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, pp. 71-91, jan./jun. 2014.
- E-MEC. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br>> Acesso em: out.2014.
- E-MEC. **Instituições de Educação Superior com credenciamento para oferta de EaD**. Enviado por e-mail do COREAD- MEC, jan. 2016.
- FERREL, O. C; HARTLINE, M. D; LUCAS JR, G; LUCK, D. **Estratégia de Marketing**. São Paulo: Atlas, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ed. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Adriana Domingues. Adriana Domingues Freitas: **entrevista** [abr. 2017]. Entrevistadora: L. C. Britto. São Paulo, 2017. Gravação Digital. Entrevista concedida para tese (doutorado) da entrevistadora no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Municipal de São Caetano do Sul.
- GAIO, B. E. **O padrão de investimentos e a saúde financeira da EaD no Brasil**. In: CENSOEAD.BR: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2016. ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. Curitiba: InterSaberes, 2017.
- GHEDINE, T.; TESTA, M. G.; FREITAS, H. M. R. Educação a distância via Internet em grandes empresas brasileiras. **Revista de Administração de Empresas**, v. 48, n. 4, art. 4, p. 49-63, 2008.
- GOUVÊA, M. A.; PREARO, L. C.; ROMEIRO, M. C. Avaliação do emprego das técnicas de análise de correspondência e análise de conglomerados em teses e em dissertações de algumas instituições de ensino superior. **Revista de Ciências da Administração**. V.15, n.35, p.52-67. abr.2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8077.2013v15n35p52>.
- GUNAWARDENA, C.; McISAAC, M. 2004. *Distance Education. Handbook of Research for Educational Communications and Technology: Second Edition*.

Jonassen, D. Disponível em: <<http://www.aect.org/edtech/14.pdf>>. Acesso em set 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, L. S. R. **A inovação na educação a distância: processos administrativos, pedagógicos e tecnológicos**. In: CENSOEAD.BR: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2016. ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. Curitiba: InterSaberes, 2017.

HAIR JR, J. F.; BLACK, W. C; BAHIN, J, B; ANDERSON, R. E; TATHAN, R. L. **Análise multivariada de dados**. 6ed. São Paulo: Bookman, 2009.

HANOVER RESEARCH. Academy Administration Practice. **Distance Education Models and Best Practices**. Washington, jun. 2011. Disponível em: <<http://www.hanoverresearch.com>>. Acesso em ago 2015.

HARIMA, A.; VEMURRI, S. **Diaspora Business Model Innovation**. Journal of Entrepreneurship, Management and Innovation, Vol. 11 n. 1, pp. 29-51, 2016.

HERMO, J. P. *Servicios educativos y profesionales. Una visión sobre su regulación posible*. **Organização Mundial do Comércio**. Disponível em: <<https://www.wto.org/indexsp.htm>>. Acesso em: set. 2015.

HITT, Michael A.; IRELAND, R. Duane; HOSKISSON, Robert E. **Administração estratégica: competitividade e globalização**. 7ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

HOPER Educação. **Cenário Mercadológico Educacional Brasil**. Análise do cenário educacional com informações estratégicas para auxiliar nos processos decisórios do setor. Disponível em: <<http://www.hoper.com.br/webinars>>. Acesso em dez. 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. MEC. **Instrumentos**. Ago. 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/instrumentos>>. Acesso em nov. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em dez.2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. MEC. **Instrumentos**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/instrumentos>>. Acesso em jul. 2017.

JOIA, L. A; FERREIRA, S. Modelo de negócios: constructo real ou metáfora de estratégia? **Cadernos EBAPE.BR/FGV**. Volume III. Número 4, dez. 2005.

KARSAKLIAN, E. **Comportamento do consumidor**. São Paulo: Atlas, 2004.

KOTLER, P; KELLER, K. L. **Administração de marketing**. 14ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2012.

LAMBERT, S. C.; DAVIDSON, R. **Applications of the business model in studies of enterprise success, innovation and classification: an analysis of empirical research from 1996 to 2010**. European Management Journal. Vol. 31, p. 668– 681, 2013.

LAMBERT, S. **We need a “real” taxonomy of e-business models?** School of Commerce Research Paper Series: 06-6. Flinders University. ISSN: 1441-3906. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/249812870_Do_We_Need_a_Real_Taxonomy_of_e-Business_Models>. Acesso em dez 2017.

LAPOVSKY, Lucie. *The Higher Education Business Model. Innovation and Financial Sustainability*. TIAA-CREF Institute, nov. 2013.

LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: maio, 2014.

LOVELOCK, C.; WRIGHT, L. **Serviços: marketing e gestão**. São Paulo: Saraiva, 2005.

MAGRETTA, J. *Why business models matter*. Harvard Business Review. HBR Spotlight: practical strategy. May, 2002.

MAHADEVAN, B. **Business Models for Internet based E-Commerce An Anatomy**. California Management Review. Vol. 42, n.4, 2000.

MANTOVANI, D. M. N; GOUVÊA, M. A; TAMASHIRO, H. R. S. **Segmentação e qualidade em serviços educacionais: o caso de um curso de graduação a distância**. *Revista de Administração da UNIMEP*, v.13, n.1, jan/abril. 2015.

MARQUES, W. Expansão e oligopolização da educação superior no Brasil. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 69-83, mar. 2013.

MATTA, V. E. **Mudanças no modelo de negócio das empresas de e-commerce (painel de controle) e suas contribuições: um estudo de múltiplos casos no mercado brasileiro**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, 2014.

MEC/INEP. **Censo da Educação Superior 2013**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>> Acesso em: out. set. 2014.

MEC. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em fev 2014.

MEC. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n.11, de 20 de junho de 2017**.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=66431-portaria-normativa-11-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192>.

Acesso em dez 2017.

MEC. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014. **Planejando a próxima década. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Disponível em:

<http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em dez 2017.

MEC. Ministério da Educação. **Portaria nº 4.059**, 10 dez. 2004. (DOU de 13/12/2004, Seção 1, p. 34). Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: dez. 2017.

MILLER, G. E; SCHIFFMAN, S. ALN *Business Models and the Transformation of Higher Education*. **Journal of Asynchronous Learning Networks**, vol. 10, Issue 2, p. 15-21, May, 2006.

MINTZBERG, H; LAMPEL; J; QUINN, J. B; GHOSHAL; S. **O processo da estratégia**. Conceitos, contextos e casos selecionados. 4ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MINTZBERG, H; AHLSTRAND, B; LAMPEL, J; **Sáfari de estratégia**: um roteiro pela selva do planejamento estratégico. Porto Alegre: Bookman, 2000.

MOORE, Michael G; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**. Sistemas de aprendizagem *on-line*. 3ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MORAN, J. M. **O que é ensino a distância**. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: mar. 2011.

MORRIS, M; SCHINDEHUTTE, M; ALLENC, J. *The entrepreneur's business model: toward a unified perspective*. **Journal of Business Research**. Volume 58, Issue 6, June 2005, pp. 726–735.

MUGNOL, M. A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009.

NASCIMENTO, T. P. C.; ESPER, A. K. Evasão em cursos de educação continuada a distância: um estudo na Escola Nacional de Administração Pública. *Revista do Serviço Público*. Brasília 60 (2): 159-173, abr/jun 2009.

NASCIMENTO, L. F.; SILVA, R. C. M.; FIGUEIRÓ, P. S. Presencial ou a distância: a modalidade de ensino influencia na aprendizagem? **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 14, n. 2, p. 311-341, 2013.

NISKIER, A. **Educação a distância**. A tecnologia da esperança. São Paulo: Loyola, 1999.

OLIVEIRA, L. A. B.; QUEIROZ, F. C. B. P.; QUEIROZ, J. V.; HÉKIS, H. R.; SOUZA, R. P. A educação a distância como elo de integração e de desenvolvimento para os integrantes do Mercosul. **Gestão Universitária na América Latina**. V. 4, N. 1, p. 44-69, Florianópolis, 2011.

OLIVEIRA, J. T. **Mudanças na estrutura organizacional de empresas que alteraram significativamente seus modelos de negócios**. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2014.

OLIVEIRA, R. P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

OROFINO, M. A. R. **Técnicas de criação do conhecimento no desenvolvimento de modelos de negócio**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

OSTERWALDER, A.; PIGNEUR, Y. *An e-Business Model Ontology for Modeling e-Business*. 15th Bled Electronic Commerce Conference. **e-Reality: Constructing the e-Economy**. Bled, Slovenia, June 17 - 19, 2002.

OSTERWALDER, A.; PIGNEUR, Y.; TUCCI, C, L. *Clarifying Business Models: Origins, Present, and Future of the Concept*. **Communications of AIS**, Volume 15, Article. May, 2005.

OSTERWALDER, A.; PIGNEUR, Y. **Business Model Generation**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2011.

PEDERIVA, Ana Bárbara Aparecida. Ana Bárbara Aparecida Pederiva: **entrevista** [abr. 2017]. Entrevistadora: L. C. Britto. São Paulo, 2017. Gravação Digital. Entrevista concedida para tese (doutorado) da entrevistadora no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

PL 2138/2003. Disponível em:
<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=136038&ord=1>>. Acesso em maio, 2014.

PL 7040/2010. Disponível em:
<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=471186>>. Acesso em maio, 2014.

PNE em movimento. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em dez. 2017.

POLIZEL, C; STEINBERG, H. **Governança corporativa na educação superior.** Casos práticos de instituições privadas (com e sem fins lucrativos). São Paulo: Saraiva, 2013.

POMPEU, Randal Martins; SILVA FILHO, José Bezerra. **Proposta de um modelo de ensino a distância para a universidade de Fortaleza – UNIFOR.** Virtual Educa, encontro internacional sobre educación, formación y nuevas tecnologías (E-learning). Miami, 2003.

PORTER, M. E. **Vantagem competitiva.** Criando e sustentando um desempenho superior. 14ed. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

_____. *What is strategy?* **Harvard Business Review**, v.74, n.6, 1996.

_____. **Estratégia competitiva:** técnicas para análise de indústrias e da concorrência. Rio de Janeiro: Campus, 2005.

_____. **Competição.** Edição revista e ampliada. Rio de Janeiro, Elsevier: 2009.

PRAHALAD, C. K. **A riqueza na base da pirâmide.** Como erradicar a pobreza com o lucro. Porto Alegre: Bookman, 2005.

PRAHALAD, C.K.; KRISHNAN, M.S. **A nova era da inovação.** A inovação focada no relacionamento com o cliente. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

PREARO, L. C. **O uso de técnicas estatísticas multivariadas em dissertações e teses sobre o comportamento do consumidor:** um estudo exploratório. 2008. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

PROUNI. Programa Universidade para todos. Disponível em: <<http://siteprouni.mec.gov.br/>>. Acesso em jan. 2015.

RAUSCH, G. **Modelo de Negócios: proposição de um metamodelo conceitual.** Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Administração de Organizações da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, 2012.

RIBEIRO, L. O. M; TIMM, M. I.; ZARO, M. A. Gestão de EAD: a importância da visão sistêmica e da estruturação dos CEADs para a escolha de modelos adequados. **Novas Tecnologias na Educação.** CINTED-UFRGS. V. 5 Nº 1, jul. 2007.

RICARDO, J. S. **O impacto da nova regulamentação da EAD para as instituições de Educação Superior.** ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. Textos EAD. Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/O_IMPACTO_NOVA_REGULAMENTACAO_EAD_PAR_A_INSTITUICOES_Jaison_Sfogia_Ricardo.pdf>. Acesso em dez. 2017.

ROCHA, M. W, G. **Modelo de negócios, teoria e prática: um estudo em empresas de tecnologia**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, 2015

SANTOS, A. V; IOSIF, R, G. Fusões institucionais no ensino superior brasileiro: implicações no trabalho docente. **III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação**. Zaragoza, Espanha. Novembro, 2012a.

SANTOS, A. V; IOSIF, R, G. Política e governança da educação superior no Brasil: mercantilização e comprometimento da qualidade. **III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação**. Zaragoza, Espanha. Novembro, 2012b.

SANTOS, A, V; IOSIF, R, M, G; JESUS, W, F. Política pública e governança educacional: o que pensam os gestores do Estado e a sociedade civil organizada? **Revista Exitus**. V. 4, n. 2, jul/dez de 2014.

SCHUMPETER, J. A. **Teoria do desenvolvimento econômico**. Uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1997.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L.; COOK, S.; KIDDER, L. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EPU, 1974.

SEMESP. Sindicato das Mantenedores de Ensino Superior. **Mapa do Ensino Superior no Brasil 2017**. SEMESP, 2017.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008b.

SHACHAR, M; NEUMANN, Y. *Twenty Years of Research on the Academic Performance Differences Between Traditional and Distance Learning: Summative Meta-Analysis and Trend Examination*. **MERLOT Journal of Online Learning and Teaching**. Vol. 6, No. 2, June 2010.

SHAFER, S. M.; SMITH, H.J.; LINDER, J.C. *The power of business models*. **Business Horizons**. V.48, p.199-207, 2005.

SILVA, J. A. R.; OLIVEIRA, F. B.; MOURÃO, L. Uma comparação entre cursos a distância e presencial. 18º Congresso Internacional de Educação a Distância. São Luís-MA, set 2012.

SILVA, Hamilton. Hamilton Silva (Fradinho): **entrevista** [dez. 2016]. Entrevistadora: L. C. Britto. São Paulo, 2016. Gravação Digital. Entrevista concedida para tese (doutorado) da entrevistadora no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

SIQUEIRA, L. D; CRISPIM, S. F. Modelo de negócio na era digital. XIV SemeAD. Out. 2011. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

SOUZA, R. E.; SCHIMIGUEL, J. **A metodologia PBL + Facebook na formação dos professores de física.** In: ARAUJO JR., C. F. (org.). *Tecnologias digitais e educação a distância: pesquisa e inovação no ensino superior.* São Paulo, Terracota, 2016.

STANDER, M.; HAAS, C. M. **Perfil e percepção da qualidade para os alunos de Graduação a Distância.** In: ARAUJO JR., C. F. (org.). *Tecnologias digitais e educação a distância: pesquisa e inovação no ensino superior.* São Paulo, Terracota, 2016.

TARAN, Y.; BOER, H.; LINDGREN, P. **A business model innovation typology.** *Decision Sciences*, Vol. 46, n. 2, apr. 2015.

TÁRCIA, Rita Maria Lino. Rita Maria Lino Tárzia: **entrevista [ago. 2017].** Entrevistadora: L. C. Britto. São Paulo, 2017. Gravação Digital. Entrevista concedida para tese (doutorado) da entrevistadora no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

TÁRCIA, R. M. L.; ARSENOVICZ, K. D. M.; FREITAS, A, D.; MACHADO, C. **Os significados da qualidade na EaD.** In: CENSOEAD.BR: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2016. ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. Curitiba: InterSaberes, 2017.

TAKATA, Edson Hiroshi; RANGEL, Flávio Corrêa; CRISPIM, Sergio Feliciano. A Importância da Gestão Estratégica Como Fator de Sobrevivência de Uma IES – Instituição de Ensino Superior. **XI SemeAD**, ago. 2008.

TEECE, D. J. **Business Models, Business Strategy and Innovation.** *Long Range Planning*. Vol. 43, p. 172-194, 2010.

THIAGO, F; BRITTO, C. L; OLIVA, E. C; KUBO, E. K. M. **E-Liderança na Universidade Aberta do Brasil - UAB.** V Encontro de Administração da Informação. EnADI. Brasília/DF. 21 a 23 de jun 2015.

TIDD, J.; BESSANT, J.; PAVITT, K. **Gestão da Inovação.** 3ed. Porto Alegre: Bookman, 2008.

TIMMERS, P. **Business Models for Electronic Markets.** *Focus Theme*. Vol. 8, n.2, 1998.

TO, P. L.; LIAO, C.; LIN, T.H.. *Shopping motivations on internet: a study based on utilitarian and hedonic value.* **Technovation**, 27, p. 774–787, 2007.

TOMELIM, J. F. **Perfil das instituições que ofertam EAD no Brasil.** In: CENSOEAD.BR: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2016. ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. Curitiba: InterSaberes, 2017.

TRIERVEILER, H. J.; SELL, D.; PACHECO, R. C. S. **A importância do conhecimento organizacional para o processo de inovação no modelo de negócio.** Navus, V. 5, n. 1, p. 113-126, 2015.

VAIZEY, J. **Economia da educação.** São Paulo: IBRASA, 1962.

VERGARA, S. C. **Estreitando relacionamentos na educação a distância.** Cadernos EBAPE.BR. Volume V. Edição Especial, jan. 2007.

VIANNEY, J. **O caráter inclusivo da EaD.** In: CENSOEAD.BR: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2016. ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. Curitiba: InterSaber, 2017.

WIKSTRÖM, K.; ARTTO, K.; KUJALA, J.; SÖDERLUND, J. **Business models in project business.** International Journal of Project Management, v. 28, n. 8, p. 832-841, 2010. Doi: 10.1016/j.ijproman.2010.07.001.

WINTER, S. G.; SZULANSKI, G. **Replication as Strategy.** Organization Science Vol. 12(6), P. 730-743, 2001. Doi 10.1287/orsc.12.6.730.10084.

WIZIACK, J. **Cade barra megafusão no ensino superior.** Folha de São Paulo, São Paulo, 29 jun. 2017. Caderno Mercado, p. A24.

ZAMBRANO, W.R.; GUERRERO, D.E. **Diseño pedagógico virtual de desarrollo empresarial con apoyo de las TIC.** Revista U.D.C.A Actualidad & Divulgación Científica 12 (1): 27-36, 2009.

ZOTT, C.; AMIT, R. **Business Model Design and the Performance of Entrepreneurial Firms.** INSEAD-Wharton Alliance Center for Global Research & Development. Nov. 2003.

_____. **Business Model Design and the Performance of Entrepreneurial Firms.** Organization Science. Vol. 18, N. 2, pp. 181–199. March–April 2007. Doi: 10.1287/orsc.1060.0232

_____. *The fit between product market strategy and business model: implications for firm performance.* **Strategic Management Journal.** N. 29, p. 1–26, 2008.

_____. *Business model design: an activity system perspective.* **Long Range Planning** (2009), Doi:10.1016/j.lrp.2009.07.004.

ZOTT, Christoph; AMIT, R; MASSA, L. *The business model: recent developments and future research.* **Journal of Management.** Vol. 37 N. 4, p. 1019-1042. July, 2011.

APÉNDICE

APÊNDICE A - Questionário Sobre Modelos de Negócio em Educação a Distância

Número do questionário		Data da coleta:	
-------------------------------	--	------------------------	--

Entrevistador		Código	
Nome da IES			

Sou estudante de doutorado em Administração da Universidade Municipal de São Caetano do Sul e estou fazendo uma pesquisa sobre modelos de negócio das instituições de educação privadas brasileiras que ofertam cursos de graduação por meio da Educação a Distância (EAD).

Gostaria de esclarecer que os dados informados pelo(a) senhor(a) terão fins acadêmicos e serão tratados de forma agrupada, NÃO possibilitando a identificação individual dos entrevistados, tampouco da IES.

Obrigada por sua colaboração.

BLOCO 1: Perfil do Entrevistado
--

1. Sexo:

() Feminino () Masculino

2. Qual é o seu grau de escolaridade?

- () Superior completo
 () Pós-graduação (especialização/MBA)
 () Mestrado
 () Doutorado
 () Outro. Qual? _____

3. Há quanto tempo o (a) senhor(a) atua com Educação a Distância (EAD)?

4. Há quanto tempo o (a) senhor(a) trabalha nesta IES?

5. Qual o cargo do(a) senhor(a) na IES?

BLOCO 2: Perguntas sobre os Componentes do Modelo de Negócios

SEGMENTO DE CLIENTES

6. A IDADE MÉDIA do aluno em EAD desta IES se encaixa predominantemente em qual das categorias a seguir?

- () 15 a 19 anos
 () 20 a 29 anos
 () 30 a 39 anos
 () 40 a 49 anos
 () A partir de 50 anos

7. A RENDA MÉDIA DOMICILIAR do aluno em EAD desta IES se encaixa predominantemente em qual das categorias a seguir?

- | |
|-------------------------------------|
| () Até R\$ 768,00 |
| () De R\$ 769,00 a R\$ 1.624,00 |
| () De R\$ 1.625,00 a R\$ 2.704,00 |
| () De R\$ 2.705,00 a R\$ 4.851,00 |
| () De R\$ 4.852,00 a R\$ 9.251,00 |
| () De R\$ 9.252,00 a R\$ 20.887,00 |
| () A partir de R\$ 20.888,00 |

8. Qual a distribuição geográfica dos alunos em EAD desta IES por região? Escreva a porcentagem que cada grupo representa.

	(%)
Região Norte	
Região Nordeste	
Região Sul	
Região Sudeste	
Região Centro-Oeste	
	Total: 100%

9. Em relação aos alunos matriculados em EAD nesta IES, escreva, por favor, a porcentagem (%**) que cada grupo representa:**

	(%)
Apenas estudam	
Estudam e trabalham	
Desempregado	
Outra situação. Qual?	
	Total: 100%

10. De forma geral, atribua a porcentagem (%) de alunos de EAD nesta IES que: (%)	
Está fazendo a sua primeira graduação	
Já possui pelo menos uma graduação	

11. Quantos alunos, em média, tem a IES?

TOTAL DE ALUNOS DA IES	APENAS ALUNOS EM EAD

PROPOSTA DE VALOR**12. Em sua opinião, qual é a FREQUÊNCIA relatada pelos alunos de EAD para cada uma das dificuldades abaixo?**

Utilize a escala de FREQUÊNCIA

0 - Não ocorre

10 - Alta frequência

	FREQUÊNCIA										
Entendimento de conteúdo (conteúdo difícil)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aspecto financeiro	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Quantidade de conteúdo para estudar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Acesso à internet	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tempo na resposta dos tutores/professores	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tempo para estudar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Acesso ao polo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Outro. Qual?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

13. Agora, informe o GRAU DE DIFICULDADE relatado pelos alunos para cada um dos atributos a seguir:

Utilize a escala

0 – Nenhuma dificuldade

10 – Total dificuldade

	GRAU DE DIFICULDADE										
Entendimento de conteúdo (conteúdo difícil)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aspecto financeiro	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Quantidade de conteúdo para estudar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Acesso à internet	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tempo na resposta dos tutores/professores	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tempo para estudar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Acesso ao polo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Outro. Qual?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

14. Em relação à MODALIDADE dos cursos de GRADUAÇÃO ofertados pela Instituição como um todo, marque a porcentagem (%) ESTIMADA para:

Cursos de graduação na modalidade presencial	
Cursos de graduação semipresencial	
Cursos de graduação totalmente EAD	
TOTAL	100%

15. Em relação aos cursos de graduação ofertados pela instituição APENAS em EAD, marque a porcentagem (%) ESTIMADA para:

(%)

Licenciatura	
Tecnológico (tecnólogos)	
Bacharelado	
TOTAL	100%

16. Como esta IES se diferencia da concorrência?

Atribua, a partir da sua opinião, uma nota de 0 a 10 para as frases a seguir.

0 - Corresponde a “Discordo Totalmente”

10 - Corresponde a “Concordo Totalmente”

	GRAU DE CONCORDÂNCIA										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Esta IES tem uma marca forte/marca conhecida/marca tradicional	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Os alunos encontram dificuldades de acesso para chegar aos polos desta IES	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Temos um preço altamente competitivo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nossa matriz permite total personalização dos cursos (matriz flexível)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nós damos suporte personalizado ao aluno	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nosso Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é totalmente customizado para as necessidades do aluno	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nosso corpo docente é de alta qualidade	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
O conteúdo dos cursos oferecidos é superior ao de outras IES.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Outro. Qual?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

17. Em sua opinião, qual GRAU DE IMPORTÂNCIA dada pelos alunos aos atributos a seguir na escolha de um curso de EAD nesta IES?

Para responder, utilize a escala:

0 – Nenhuma Importância

10 – Total Importância

	GRAU DE IMPORTÂNCIA										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Flexibilidade de tempo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Não precisar assistir todo os dias às aulas presenciais	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Conteúdo adequado para sua formação	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Melhor preço	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Qualidade superior	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Apenas a certificação	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Outro. Qual?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

22. Em sua opinião, qual é o grau de importância atribuído pela IES a cada um dos canais a seguir para entrar em contato com o aluno de EAD para tratar de ASSUNTOS PEDAGÓGICOS?

Para responder, utilize a escala:

0 – Nenhuma Importância

10 – Total Importância

	GRAU DE IMPORTÂNCIA										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Redes Sociais	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Home Page oficial da IES	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
SMS/Whatsapp	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Telefone	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Outro. Qual?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

23. Em sua opinião, com que frequência os alunos de EAD entram em contato com a IES por cada um dos canais a seguir para tratar de ASSUNTOS ADMINISTRATIVOS?

Utilize a escala de FREQUÊNCIA

0 - Não ocorre

10 - Alta frequência

	FREQUÊNCIA										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Redes Sociais	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Home Page oficial da IES	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
SMS/Whatsapp	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Telefone	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Outro. Qual?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

24. Em sua opinião, com que frequência os alunos de EAD entram em contato com a IES por cada um dos canais a seguir para tratar de ASSUNTOS PEDAGÓGICOS?

Utilize a escala de FREQUÊNCIA

0 - Não ocorre

10 - Alta frequência

	FREQUÊNCIA										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Redes Sociais	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Home Page oficial da IES	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
SMS/Whatsapp	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Telefone	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Outro. Qual?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

RELACIONAMENTO COM CLIENTE

25. A IES possui uma Central de Atendimento ao Aluno EXCLUSIVA para alunos de EAD?

- Sim
 Não

26. Caso a resposta seja afirmativa, qual das formas a seguir é oferecida pela IES para o aluno de EAD?

(É possível marcar mais de uma alternativa)

- Telefone (0800)
 Telefone (linha comum)
 Central de atendimento presencial
 Central de atendimento *on-line*
 Outro. Qual? _____

27. Entre essas, qual é a forma mais utilizada para o aluno entra em contato com a IES?

(Marque apenas uma alternativa)

- Telefone (0800)
 Telefone (linha comum)
 Central de atendimento presencial
 Central de atendimento *on-line*
 Outro. Qual? _____

RECURSOS PRINCIPAIS

28. Que tipo de material de estudo a IES disponibiliza aos estudantes de EAD?

- Apenas livros físicos
 Livros físicos e material virtual no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)
 Apenas material virtual no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)
 Outro. Qual? _____

29. Qual a porcentagem dos polos desta IES que possuem bibliotecas físicas?

- De 0 a 25%
 De 26 a 50%
 De 51% a 75%
 De 76% a 100%

30. Os alunos de EAD desta IES possuem acesso a uma biblioteca virtual com os livros utilizados no curso?

- Sim
 Não

31. Em relação aos POLOS DA IES, por favor, leia as frases a seguir e responda SIM ou NÃO para cada uma das frases a seguir.		
	SIM	NÃO
Há tutores especialistas divididos por áreas no polo para atender os alunos com dúvidas		
Os tutores têm outras atividades além das atividades de tutoria no polo		
Em caso de tutoria presencial é necessário marcar horário no polo		
No polo há tutores suficientes para atender a demanda dos alunos com dúvidas		
A presença dos alunos com dúvidas nos polos é baixa		
A maior demanda nos polos é por dúvidas em relação à tecnologia e não ao conteúdo		
Os tutores são funcionários da IES e não dos polos		
Os polos têm laboratório de informática para uso dos alunos		
Os computadores dos polos pertencem a IES		
Os equipamentos, de forma geral, do polo são de última geração		
Os polos possuem uma Central de Atendimento ao Aluno para solicitações e reclamações		
Os polos estão equipados com Wi-Fi para todos os alunos		
Nos polos há salas de estudos para os alunos estudarem em grupo		
Todos os polos estão preparados para atender alunos com necessidades especiais		
A infraestrutura dos polos é compatível com as solicitações das atividades presenciais solicitadas aos alunos.		
Há pouca interação entre os polos e a sede da Universidade que oferece a modalidade EAD.		

32. Em relação ao papel de PROFESSOR/TUTOR/CONTEUDISTA, por favor, leia as frases a seguir e responda SIM ou NÃO para cada uma das frases a seguir.		
	SIM	NÃO
Nesta IES temos apenas o papel de professor em EAD. Ou seja, não temos o papel do tutor de EAD.		
O professor tem total autonomia para resolver problemas que ocorrem enquanto a disciplina que ministra está no ar. Inclusive de conteúdo.		
Os professores da IES na graduação presencial são os mesmos da graduação EAD.		
Os problemas que acontecem no decorrer das disciplinas oferecidas em EAD são de ordem técnica e não de ordem pedagógica.		
Cada curso EAD tem um coordenador específico.		
Os conteudistas das disciplinas EAD são necessariamente professores da IES.		
As teleaulas ou aulas virtuais via satélite são ministradas pelos professores contratados apenas para isso.		
O mesmo professor que faz o conteúdo é o que atende os alunos.		
Os professores não têm contato com os alunos, apenas os tutores.		
Os professores são responsáveis pela criação e correção das atividades e provas.		
As disciplinas são disponibilizadas aos professores/tutores antes de irem ao ar para o aluno.		
A quantidade de estudantes atendida pelo tutor/professor "virtual" ainda é maior que o desejável.		

33. Em relação aos RECURSOS da IES, por favor, leia as frases a seguir e responda SIM ou NÃO para cada uma das frases a seguir.

A IES possui um estúdio de gravação para a gravação e produção de conteúdo dos materiais utilizados em EAD.	SIM	NÃO
A IES possui um setor de avaliação para cuidar das atividades e provas dos alunos de EAD.		
Os cursos de graduação oferecidos na modalidade EAD compartilham os recursos físicos (prédios, salas, equipamentos) com os cursos oferecidos na modalidade presencial.		
Os cursos de graduação oferecidos na modalidade EAD compartilham os recursos eletrônicos (computadores, <i>softwares</i> etc.) com os cursos oferecidos na modalidade presencial.		
Os cursos de graduação oferecidos na modalidade EAD compartilham os recursos humanos (professores, apoio etc.) com os cursos oferecidos na modalidade presencial?		
Na IES (ou no grupo educacional) há uma diretoria/pro reitoria apenas para cuidar dos assuntos de EAD?		

34. O Ambiente Virtual de Aprendizagem da IES é:

- Próprio, desenvolvido para a instituição
 Moodle
 Blackboard
 Aulanet
 Teleduc
 Outro. Qual? _____

ATIVIDADES-CHAVE

35. A tutoria para esclarecer dúvidas dos alunos de EAD quanto ao conteúdo é feita:

Use a escala:

0 – Nunca

10 – Sempre

	FREQUÊNCIA											
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Apenas virtualmente (AVA, e-mail, <i>chat</i> etc.)												
Apenas presencialmente nos polos												
Presencialmente e virtualmente												
Outro. Qual?												

36. Em caso de tutorial virtual, qual o tempo máximo de resposta ao aluno?

37. Quais são os principais meios oferecidos pela IES aos alunos de EAD para acompanhar as aulas da graduação?

(É possível marcar mais de uma alternativa).

-) Videoaula
-) Apostilas/livros virtuais
-) Apostilas/livros físicos
-) Power point narrado (ou aula narrada)
-) Atividades interativas
-) *Chat*
-) Fórum
-) Aulas via satélite/tele aula (ou similar)
-) Outro. Qual? _____

38. A IES oferece curso de ambientação/treinamento para o aluno de EAD operar o AVA?

-) Sim) Não

39. Caso a resposta anterior tenha sido afirmativa, em qual período do curso.

-) No início do curso
-) Na data que o aluno achar mais conveniente
-) Durante todo o período do curso
-) Outro. Qual período? _____

40. As avaliações presenciais na graduação EAD são feitas:

-) Em computadores nos polos
-) Em papel físico, da forma tradicional
-) Em computadores nos polos e também em papel físico
-) Outra forma. Qual? _____

41. Como são agendadas as avaliações presenciais na graduação EAD?

-) De forma geral, para toda a universidade em um calendário acadêmico
-) Por curso
-) Pela disponibilidade do aluno
-) Outra forma. Qual? _____

42. Existem avaliações que valem nota e que sejam complementares às presenciais feitas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)?

-) Sim) Não

43. Caso a resposta seja afirmativa, como são corrigidas as avaliações complementares às presenciais no AVA?

-) São de autocorreção, ou seja, são corrigidas pelo AVA automaticamente.
-) São corrigidas pelos tutores da disciplina.
-) Parte de são de autocorreção, parte corrigidas pelos tutores.
-) Outra forma. Qual? _____

PARCERIAS PRINCIPAIS**44. Os polos da IES são:**

- () Próprios
 () Parceiros
 () Parte próprios e parte parceiros
 () Outro. Qual? _____

45. Caso a resposta anterior tenha envolvido a resposta “parceiros”, qual a porcentagem média (%) de polos parceiros da IES?

46. Em relação às parcerias feitas por esta IES para os cursos de GRADUAÇÃO NA MODALIDADE EAD, por favor, leia as frases a seguir e responda SIM, NÃO para cada uma das frases a seguir.

	SIM	NÃO
Esta IES tem parcerias/terceirização na área de TI com outras IES		
Esta IES tem parcerias/terceirização com empresas na área de TI		
Esta IES tem serviços terceirizados na área de Avaliação com outras empresas		
Esta IES tem convênios internacionais com outras IES		
Esta IES recebeu aporte de investidores internacionais		
Esta IES recebeu aporte de investidores nacionais		
Esta IES tem parceiros na área de criação de conteúdo com outras empresas		

47. Os PROFESSORES/COORDENADORES que trabalham com EAD são:**(É possível marcar mais de uma alternativa).**

- () Contratados pela IES em regime de CLT em tempo integral
 () Contratados pela IES em regime de CLT, mas são horistas
 () Trabalham em regime de nota fiscal (parceiros/fornecedores)
 () Outro. Qual? _____

48. Os TUTORES que trabalham com EAD são:**(É possível marcar mais de uma alternativa).**

- () Contratados pela IES em regime de CLT em tempo integral
 () Contratados pela IES em regime de CLT, mas são horistas
 () Trabalham em regime de nota fiscal (parceiros/fornecedores)
 () Outro. Qual? _____

49. Os CONTEUDISTAS que trabalham com EAD são:**(É possível marcar mais de uma alternativa).**

- () Contratados pela IES em regime de CLT em tempo integral
 () Contratados pela IES em regime de CLT, mas são horistas
 () Trabalham em regime de nota fiscal (parceiros/fornecedores)
 () Outro. Qual? _____

50. Caso a IES faça parte de um grupo, as IES compartilham recursos entre si?

- () Sim () Não

51. Caso a resposta tenha sido afirmativa na resposta anterior, qual o principal tipo de compartilhamento?**(É possível marcar mais de uma alternativa).**

- () Professores e tutores
 () Pessoal de apoio
 () Departamentos que interagem (secretaria, central de atendimento ao aluno, RH etc.)
 () Cooperação de recursos financeiros
 () Outro. Qual? _____

ESTRUTURA DE CUSTO**52. De maneira geral, quais são os custos mais onerosos para a IES?****(É possível marcar mais de uma alternativa)**

- Custos com docência
 Custos com a área administrativa
 Custos com tecnologia
 Custos com recursos físicos (prédio, instalações físicas, equipamentos etc.)
 Outro. Qual? _____

53. A estratégia adotada por esta IES tende a ser de:

- Preços baixos para os alunos
 Preços médios, produtos/serviços médios
 Produtos/serviços superiores à média do mercado
 Outro. Qual? _____

FONTES DE RECEITA

54. Qual a porcentagem (%) na IES de:		(%)
Alunos com bolsa própria da IES		
Alunos com financiamento da própria IES		
FIES		
ProUni		
Outro. Qual? _____		
TOTAL		100%

55. A IES tem política própria de desconto para a EAD?

- Sim Não

56. Caso a resposta anterior seja afirmativa, essa política de desconto é baseada em:**(É possível marcar mais de uma resposta)**

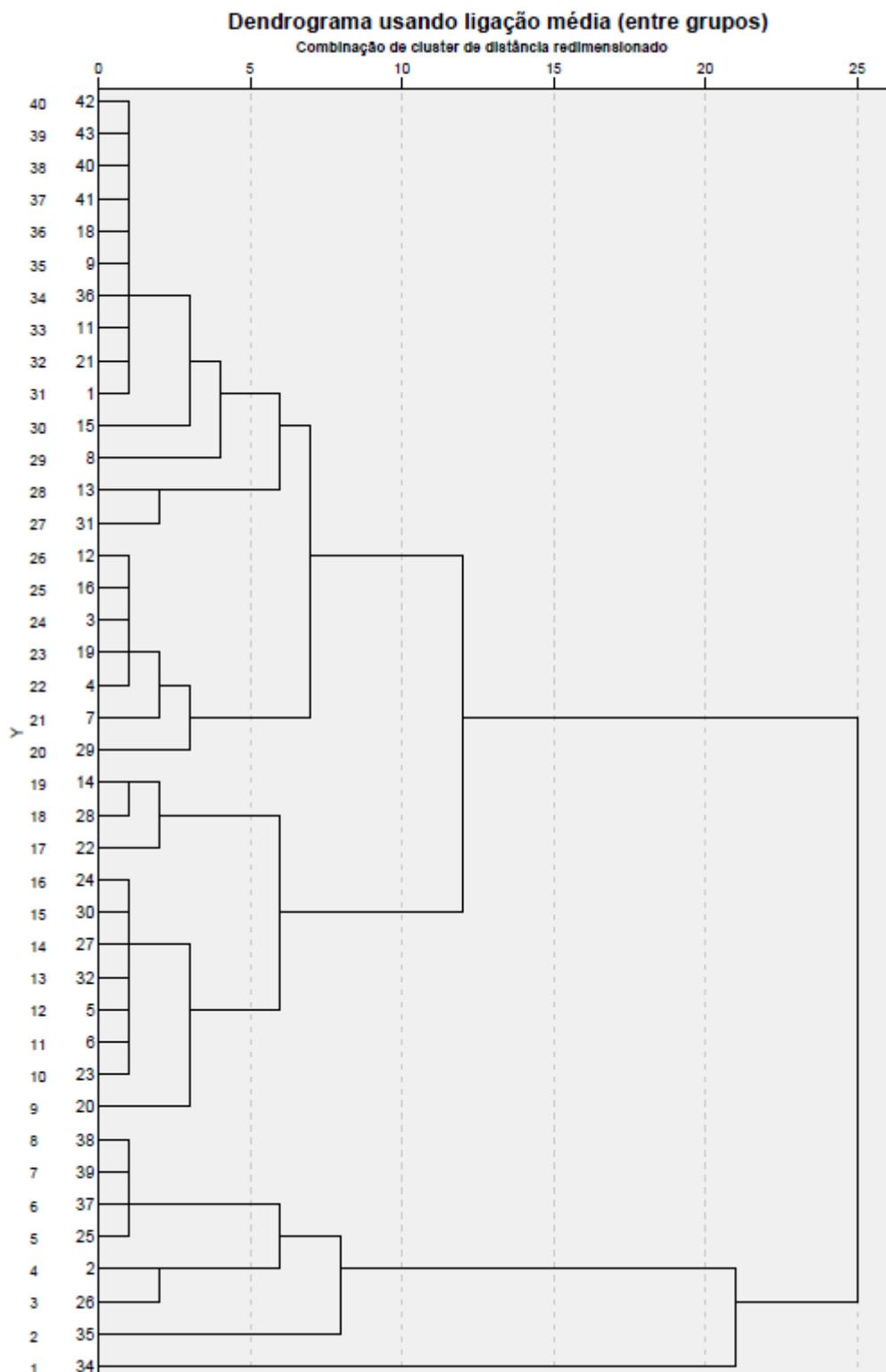
- Mérito no vestibular
 Renda familiar do aluno
 Quantidade de familiares matriculados na IES
 Egresso da IES em nova graduação
 Curso escolhido
 Outro. Qual? _____

57. Qual a frequência mais usual de pagamento dos alunos na IES em EAD?

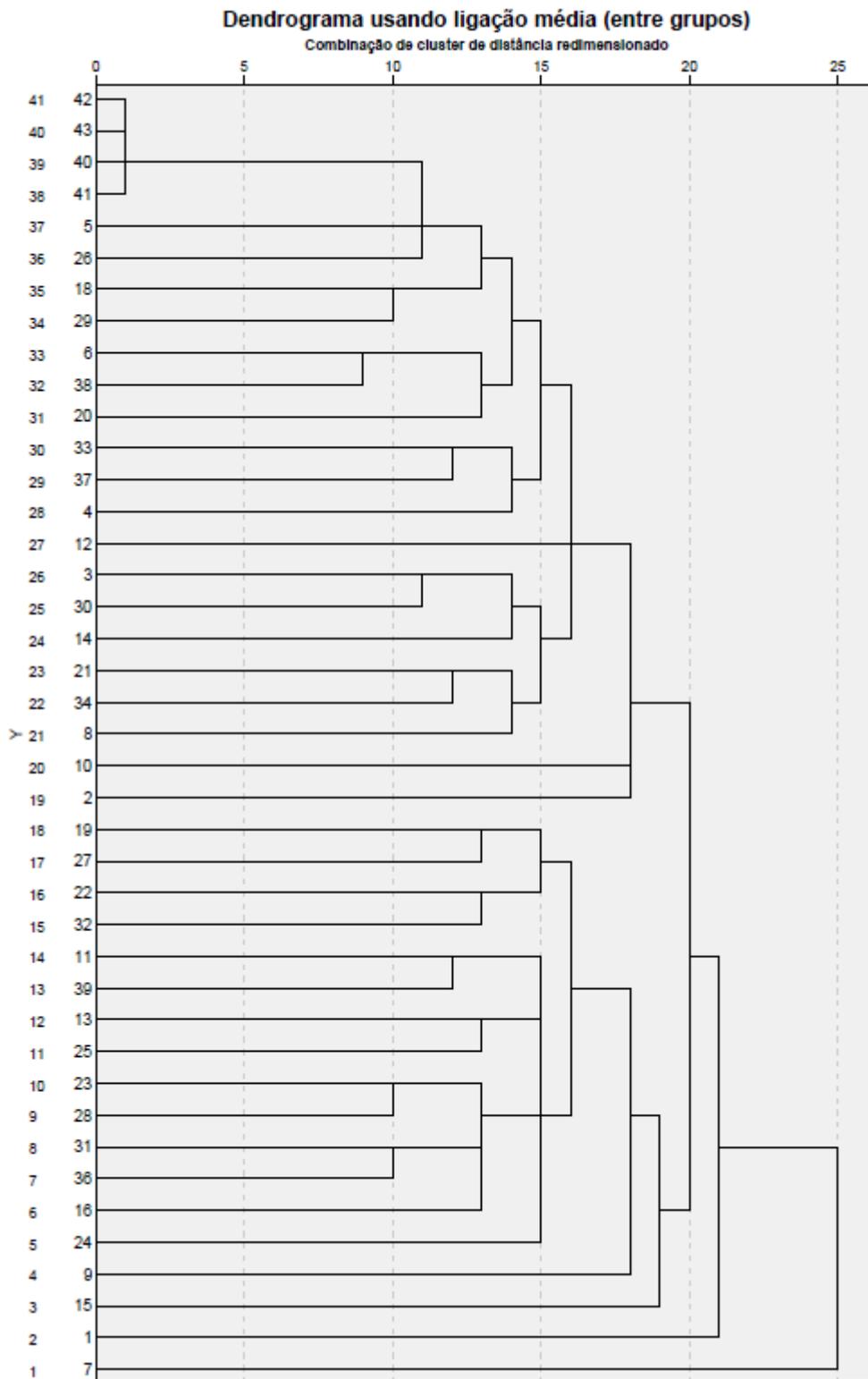
1. Mensal
 2. Semestral
 3. Anual
 4. Outra. Qual? _____

APÊNDICE B – 9 Dendogramas (Análise de Cluster)

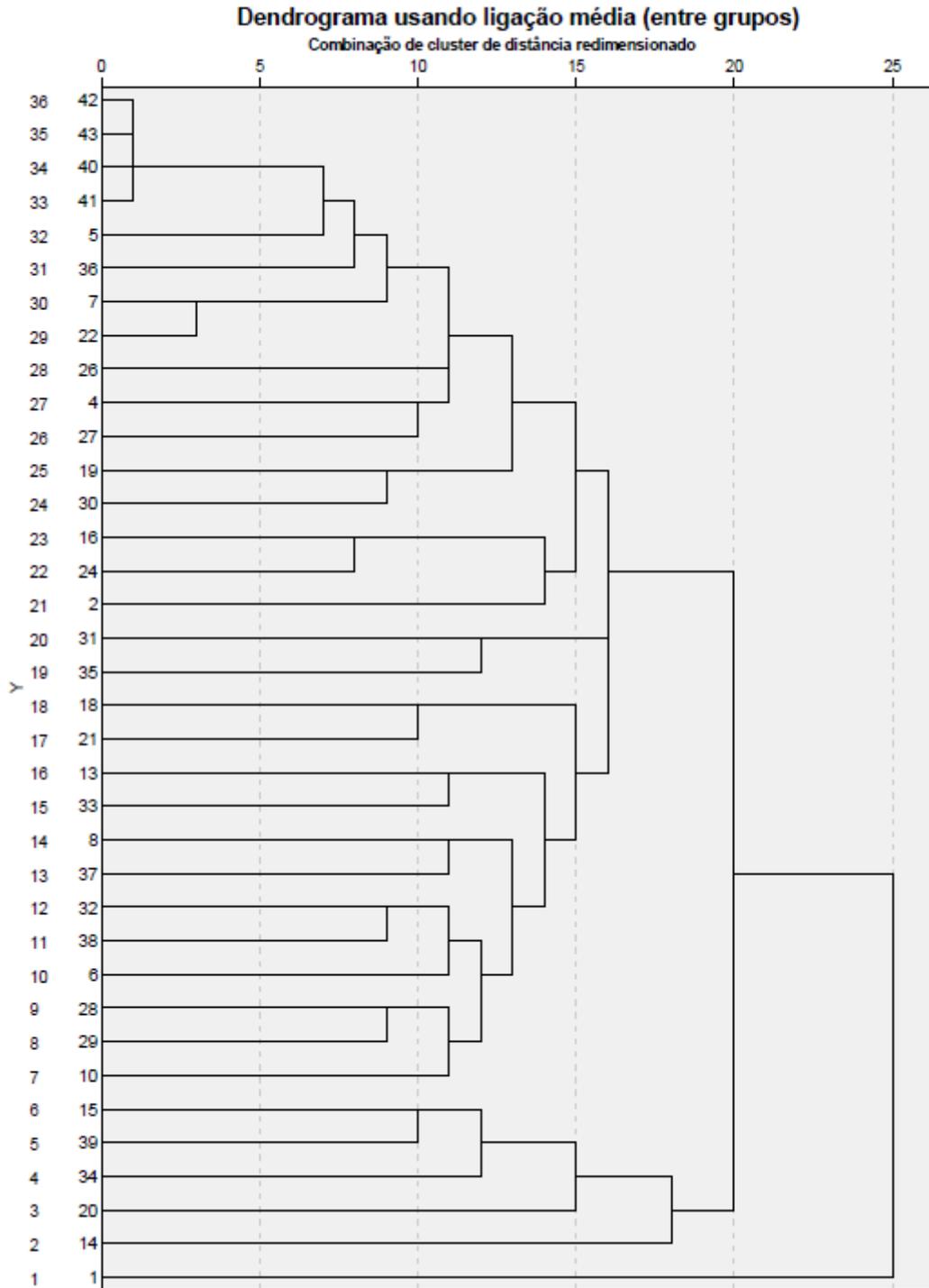
DENDOGRAMA SEGMENTAÇÃO DE MERCADO



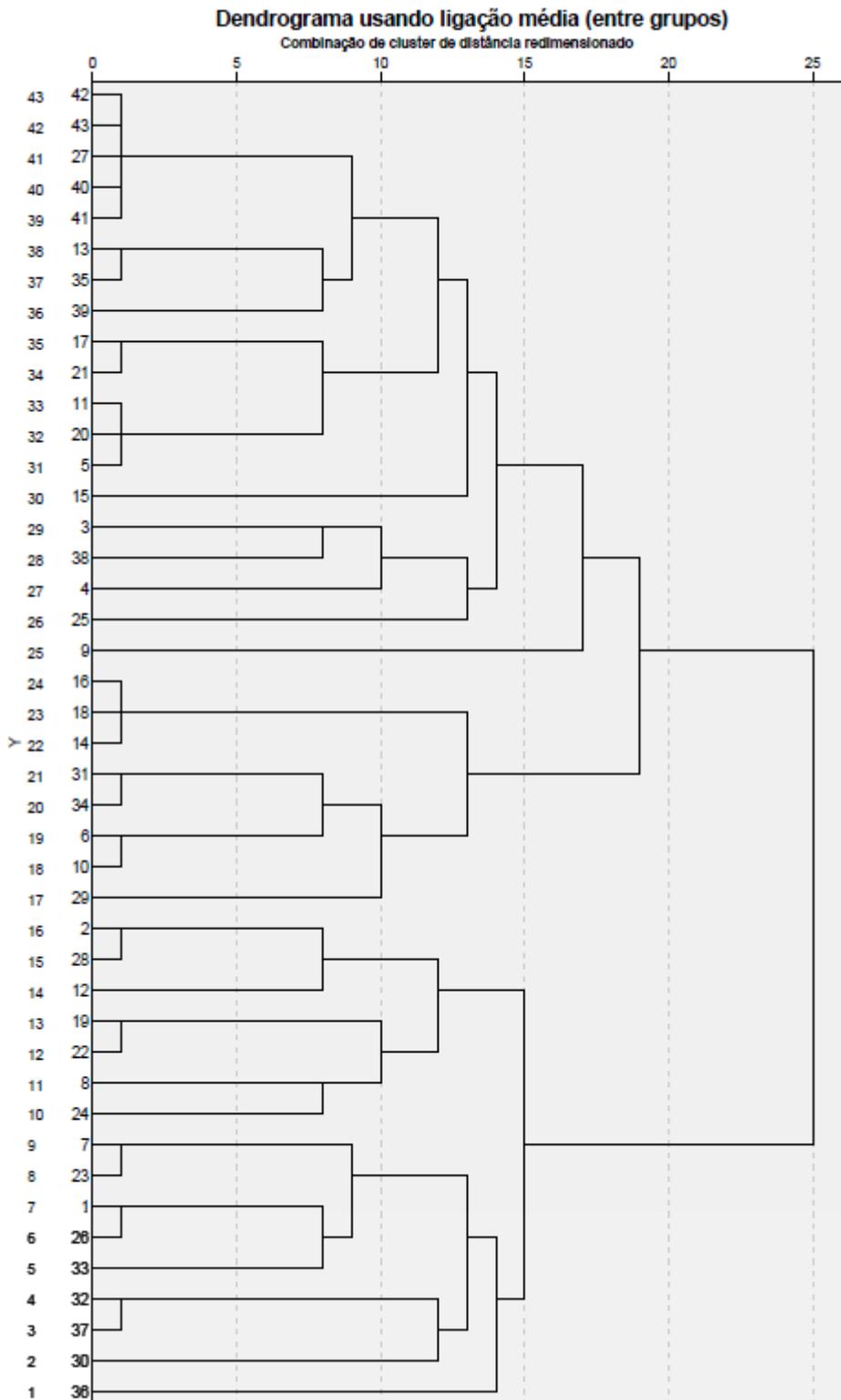
DENDOGRAMA PROPOSTA DE VALOR



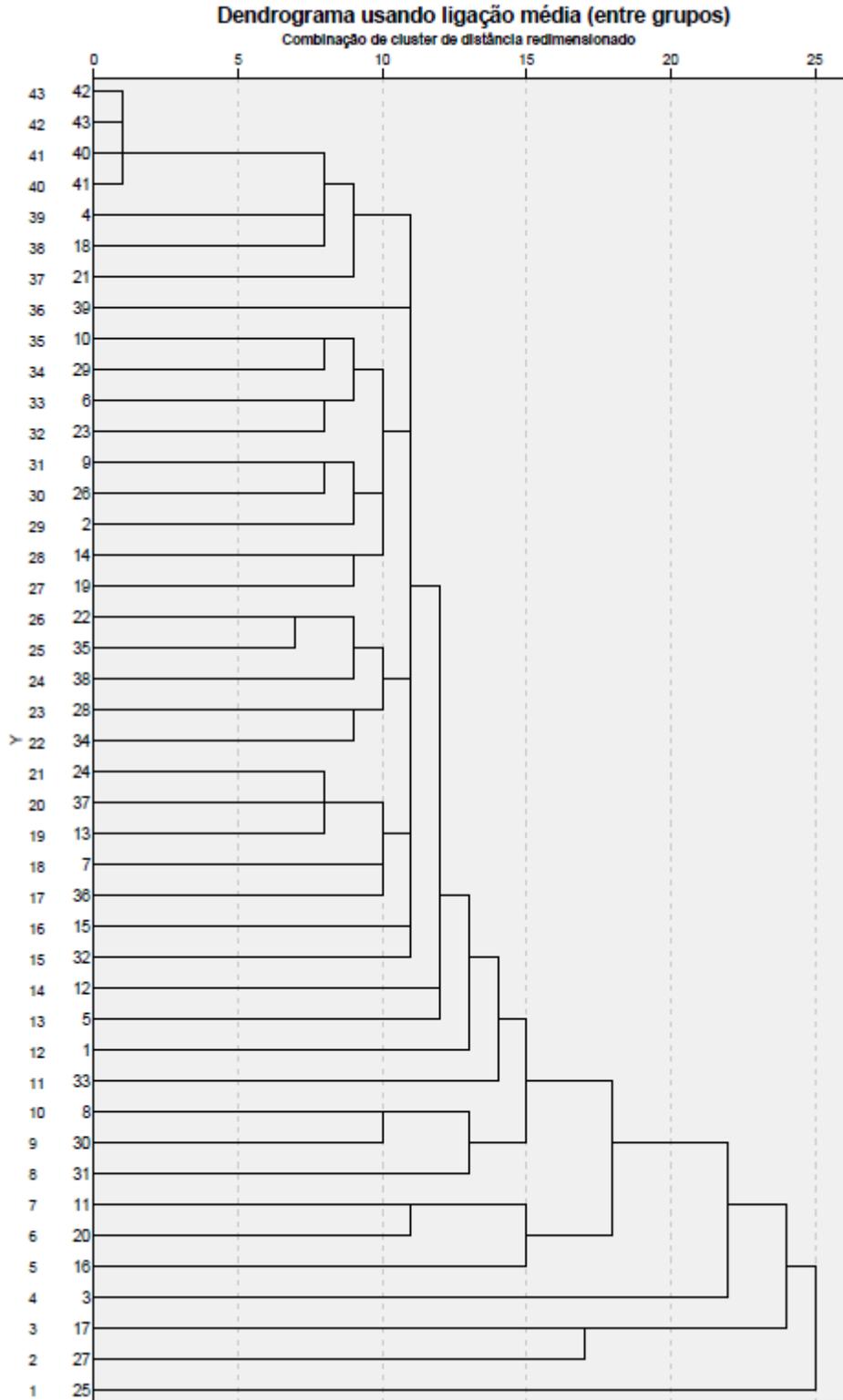
DENDOGRAMA CANAIS



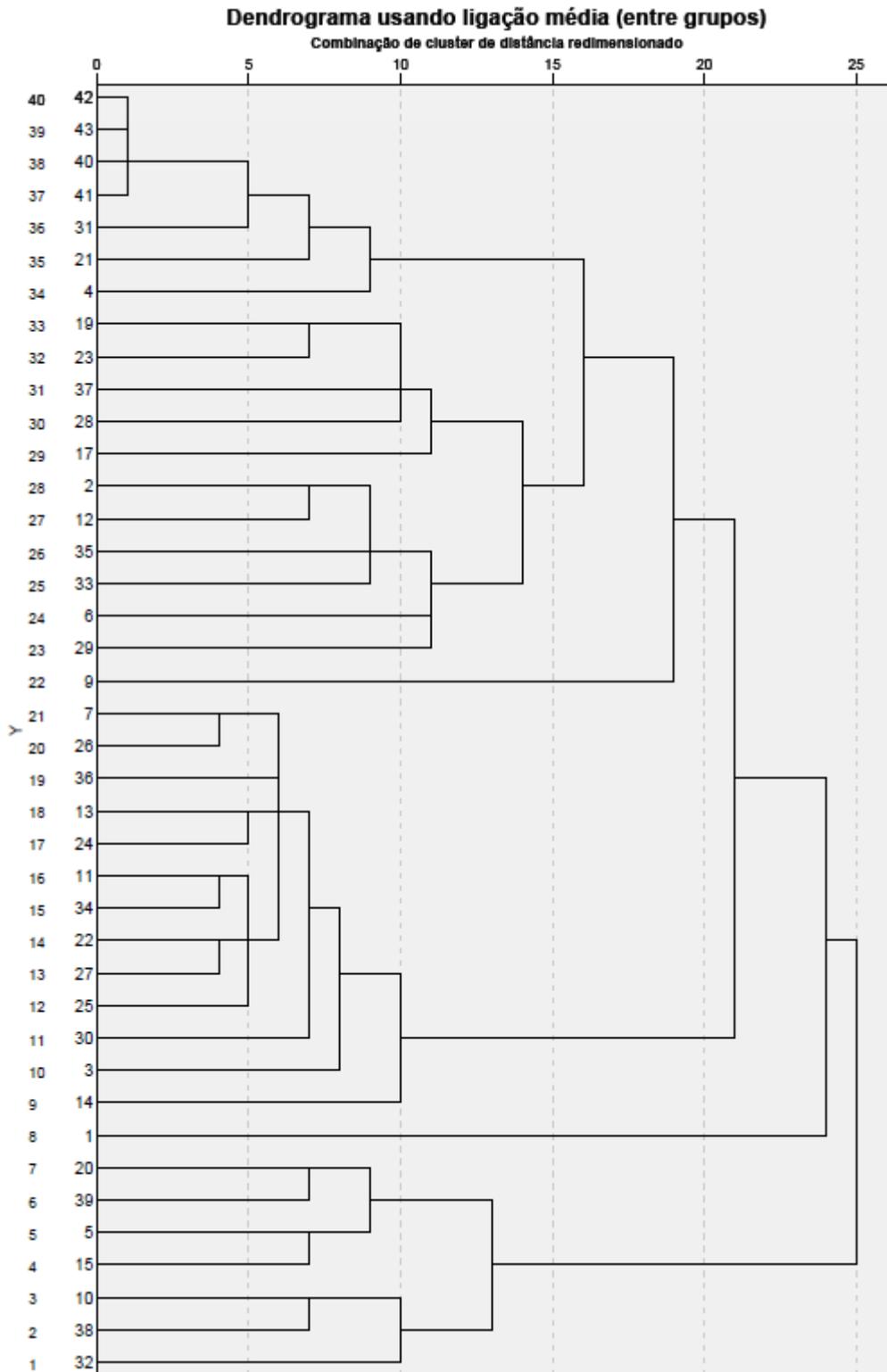
DENDROGRAMA RELACIONAMENTO COM CLIENTES



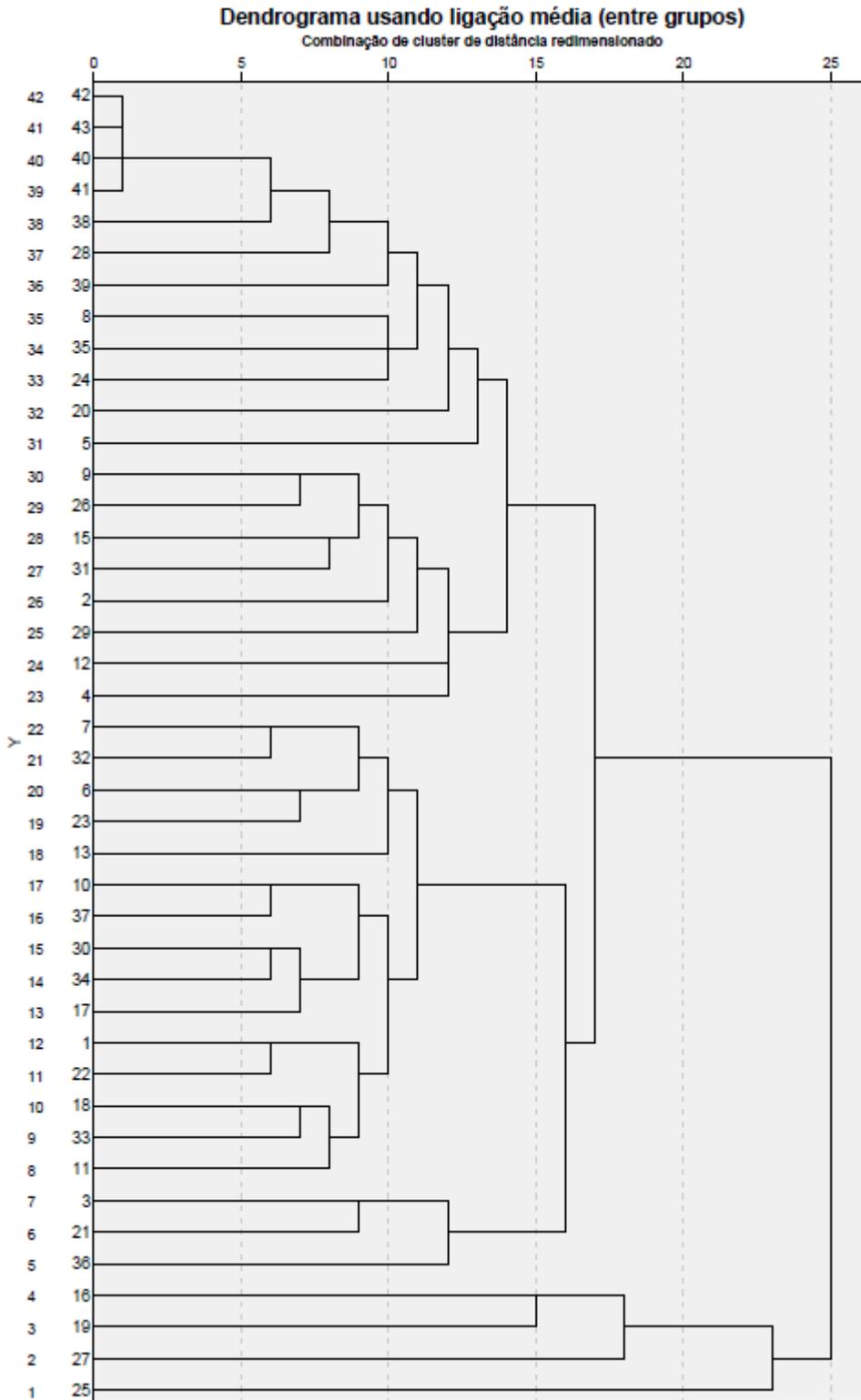
DENDOGRAMA RECURSOS PRINCIPAIS



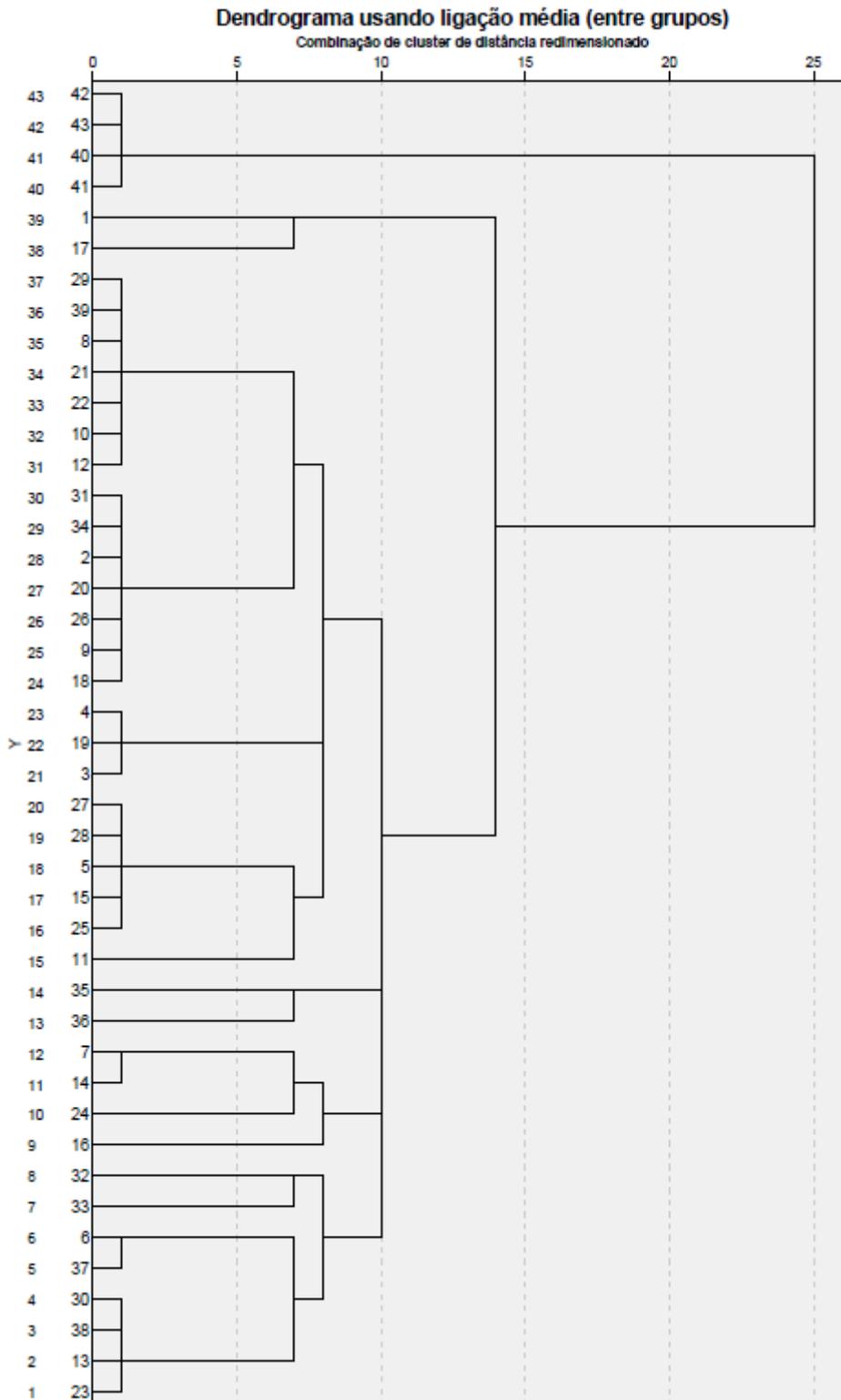
DENDOGRAMA ATIVIDADES-CHAVE



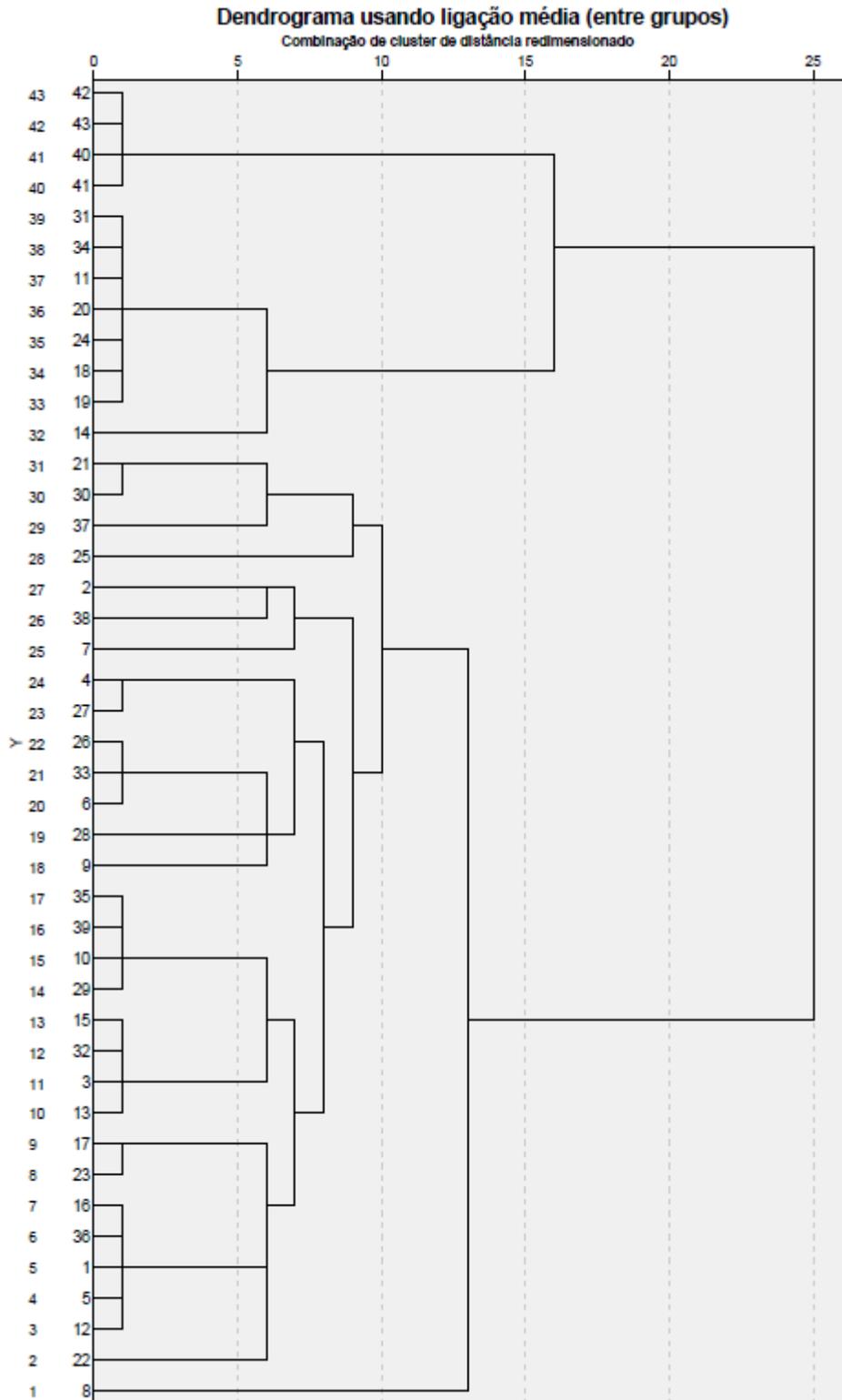
DENDOGRAMA PARCERIAS PRINCIPAIS



DENDOGRAMA ESTRUTURA DE CUSTO



DENDOGRAMA FONTES DE RECEITA



ANEXO

ANEXO A - 117 IES privadas brasileiras cadastradas para ofertar graduação EAD divididas por categoria administrativa e região

REGIÃO NORTE

REGIÃO NORTE E INSTITUIÇÕES PRIVADAS COM FINS LUCRATIVOS

NOME DA IES		REGIÃO
1	Centro Universitário do Norte – UNINORTE	Manaus – AM
2	Faculdade Roraimense de Ensino Superior	Boa Vista - RR

Fonte: E-MEC, (2016)

Total Região Norte: 2 IES (1,70%)

Privada com fins lucrativos: 2

NORDESTE

REGIÃO NORDESTE E INSTITUIÇÕES PRIVADAS COM FINS LUCRATIVOS

NOME DA IES		REGIÃO
3	Centro Universitário Christus	Fortaleza – CE
4	Faculdade Integrada da Grande Fortaleza - FGF	Fortaleza - CE
5	Faculdade Nordeste - FANOR	Fortaleza – CE
6	Centro Universitário da Faculdade de Saúde, Ciências Humanas e Tecnológicas do Piauí	Teresina – PI
7	Faculdade de Tecnologia de Teresina	Teresina – PI
8	Centro Universitário Jorge Amado	Salvador – BA
9	Faculdade Dom Pedro II	Salvador - BA
10	Universidade Salvador - UNIFACS	Salvador - BA
11	Centro Universitário Maurício de Nassau	Recife – PE
12	Faculdade do Maranhão - FACAM	São Luís – MA
13	Universidade Potiguar- UNP	Natal - RN
14	Universidade Tiradentes - UNIT	Aracaju - SE

Fonte: E-MEC, (2016)

**REGIÃO NORDESTE E INSTITUIÇÕES PRIVADAS SEM FINS
LUCRATIVOS**

NOME DA IES		REGIÃO
15	Instituto Superior de Teologia Aplicada - INTA	Sobral - CE
16	Universidade do Ceuma - UNICEUMA	São Luís - MA

Fonte: E-MEC, (2016)

FILANTRÓPICA

NOME DA IES		REGIÃO
17	Faculdade Cenecista de Osório	Recife - PE

Fonte: E-MEC, (2016)

Total Região Nordeste: 15 IES (12,82%)

Privada com fins lucrativos: 12

Privada sem fins lucrativos: 3

REGIÃO SUL

REGIÃO SUL E INSTITUIÇÕES PRIVADAS COM FINS LUCRATIVOS

NOME DA IES		REGIÃO
18	Centro Universitário Autônomo do Brasil	Curitiba – PR
19	Centro Universitário Internacional – UNINTER	Curitiba – PR
20	Faculdade Dom Bosco	Curitiba - PR
21	Faculdades OPET	Curitiba - PR
22	Universidade Positivo - UP	Curitiba – PR
23	Centro Universitário de Maringá - Unicesumar	Maringá – PR
24	Centro Universitário Dinâmica das Cataratas	Foz do Iguaçu – PR
25	Universidade Norte do Paraná - UNOPAR	Londrina - PR
26	Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel - FCSAC (UNIVEL)	Cascavel - PR

27	Faculdade de Telêmaco Borba	Telêmaco Borba – PR
28	Centro Universitário Leonardo da Vinci	Indaial - SC
29	Faculdade AVANTIS	Balneário Camboriú - SC
30	Centro Universitário Ritter dos Reis	Porto Alegre – RS
31	Faculdade de Tecnologia TECBRASIL	Caxias do Sul - RS

Fonte: E-MEC, (2016)

REGIÃO SUL E INSTITUIÇÕES PRIVADAS SEM FINS LUCRATIVOS

NOME DA IES		REGIÃO
32	Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras	Curitiba – PR
33	Faculdades Batista do Paraná - FABAPAR	Curitiba - PR
34	Faculdade Instituto Superior de Educação do Paraná - FAINSEP	Maringá – PR
35	Faculdade Teológica Sul Americana	Londrina - PR
36	Universidade Paranaense - Unipar	Umuarama – PR
37	Centro Universitário SOCIESC	Joinville - SC
38	Universidade do Contestado	Mafra – SC

Fonte: E-MEC, (2016)

COMUNITÁRIAS

NOME DA IES		REGIÃO
39	Universidade do Sul de Santa Catarina	Joaçaba - SC
40	Centro Universitário Univates	Lajeado - RS
41	Universidade de Caxias do Sul	Caxias do Sul - RS
42	Universidade de Passo Fundo - UPF	Passo Fundo - RS

Fonte: E-MEC, (2016)

FILANTRÓPICA

NOME DA IES		REGIÃO
43	Centro Universitário Filadélfia	Londrina - PR
44	Faculdade de Pinhais - FAPI	Pinhais - PR

Fonte: E-MEC, (2016)

CONFSSIONAL, FILANTRÓPICA E COMUNITÁRIA

NOME DA IES		REGIÃO
45	Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos	São Leopoldo - RS

Fonte: E-MEC, (2016)

CONFSSIONAL E FILANTRÓPICA

NOME DA IES		REGIÃO
46	Universidade Luterana do Brasil	Canoas - RS

Fonte: E-MEC, (2016)

COMUNITÁRIA E FILANTRÓPICA

NOME DA IES		REGIÃO
47	Universidade do Oeste de Santa Catarina	Joaçaba - SC
48	Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALE	Itajaí - SC
49	Universidade FEEVALE	Novo Hamburgo - RS
50	Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC	Santa Cruz do Sul - RS
51	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - INIJUÍ	Ijuí - RS
52	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI	Erechim - RS

Fonte: E-MEC, (2016)

COMUNITÁRIA E CONFSSIONAL

NOME DA IES		REGIÃO
53	Universidade Comunitária da Região de Chapecó	Chapecó - SC

Fonte: E-MEC, (2016)

Total Região Sul: 36 IES (30,77%)

Privada com fins lucrativos: 14

Privada sem fins lucrativos: 22

REGIÃO SUDESTE

REGIÃO SUDESTE E INSTITUIÇÕES PRIVADAS COM FINS LUCRATIVOS

NOME DA IES		REGIÃO
54	Universidade Cidade de São Paulo - Unicid	São Paulo - SP
55	Universidade Cruzeiro do Sul	São Paulo - SP
56	Universidade Anhanguera de São Paulo - UNIAN-SP	São Paulo – SP
57	Universidade Anhembi Morumbi	São Paulo - SP
58	Faculdade ENIAC	Guarulhos - SP
59	Universidade Braz Cubas	Mogi das Cruzes - SP
60	Universidade de Franca - Unifran	Franca - SP
61	Centro Universitário Central Paulista	São Carlos – SP
62	Centro Universitário de Rio Preto - UNIRP	São José do Rio Preto – SP
63	Centro Universitário Uniseb	Ribeirão Preto – SP
64	Faculdade de Jaguariúna	Jaguariúna - SP
65	Faculdade Educacional da Lapa - FAEL	Cotia - SP
66	Centro Universitário Newton Paiva	Belo Horizonte – MG

67	Centro Universitário UNA	Belo Horizonte – MG
68	Faculdade de Estudos Administrativos de Minas Gerais - FEAD-MG	Belo Horizonte – MG
69	Faculdade do Noroeste de Minas - FINOM	Paracatu - MG
70	Faculdade Pitágoras de Belo Horizonte	Belo Horizonte – MG
71	Faculdade Internacional Signorelli	Rio de Janeiro - RJ
72	Instituto Infnet Rio de Janeiro	Rio de Janeiro - RJ
73	Universidade Estácio de Sá	Rio de Janeiro - RJ
74	Universidade Veiga de Almeida – UVA	Rio de Janeiro – RJ
75	Escola Superior Aberta do Brasil	Vila Velha – ES

Fonte: E-MEC, (2016)

REGIÃO SUDESTE E INSTITUIÇÕES PRIVADAS SEM FINS LUCRATIVOS

	NOME DA IES	REGIÃO
76	Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas - FMU	São Paulo - SP
77	Centro Universitário SENAC	São Paulo – SP
78	Universidade Brasil - (antiga Universidade Camilo Castelo Branco – Unicastelo).	São Paulo - SP
79	Universidade Nove de Julho - Uninove	São Paulo - SP
80	Universidade Paulista- Unip	São Paulo – SP
81	Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES	Santos - SP
82	Universidade Santa Cecília - Unisanta	Santos - SP
83	Centro Universitário de Araraquara	Araraquara - SP
84	Centro Universitário de Araras	Araras - SP
85	Fajopa - Faculdade João Paulo II	Marília - SP
86	Universidade FUMEC	Belo Horizonte - MG
87	Centro Universitário do Sul de Minas - UNIS	Varginha - MG
88	Universidade Vale do Rio Verde - Unicor	Três Corações - MG
89	Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas	Rio de Janeiro - RJ

90	Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy - Unigranrio	Duque de Caxias - RJ
91	Faculdade Redentor	Itaperuna – RJ
92	Universidade Salgado de Oliveira	São Gonçalo - RJ
93	Faculdades Integradas Espírito Santenses	Vitória - ES

Fonte: E-MEC, (2016)

COMUNITÁRIAS

NOME DA IES		REGIÃO
94	Centro Universitário Claretiano	Batatais - SP
95	Centro Universitário Fundação de Ensino Octávio Bastos – FEOB	São João da Boa Vista - SP
96	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ituverava	Ituverava - SP
97	Universidade Metodista de São Paulo	São Bernardo do Campo - SP
98	Universidade São Francisco - USF	Bragança Paulista – SP
99	Universidade Católica de Petrópolis	Petrópolis - RJ

Fonte: E-MEC, (2016)

FILANTRÓPICA

NOME DA IES		REGIÃO
100	Universidade de Santo Amaro - UNISA	São Paulo - SP
101	Centro Universitário Herminio Ometto	Araras - SP
102	Faculdade de Ciências Gerenciais em Votuporanga	Votuporanga - SP
103	Faculdade de Ciências Humanas de Cruzeiro	Cruzeiro - SP
104	Universidade de Ribeirão Preto - UNAERP	Ribeirão Preto - SP
105	Universidade de Uberaba - Uniube	Uberaba – MG
106	Universidade Castelo Branco - UCB	Rio de Janeiro - RJ

Fonte: E-MEC, (2016)

CONFENSIONAL, FILANTRÓPICA E COMUNITÁRIA

NOME DA IES		REGIÃO
107	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Belo Horizonte - MG
108	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro - RJ

Fonte: E-MEC, (2016)

CONFENSIONAL E FILANTRÓPICA

NOME DA IES		REGIÃO
109	Universidade do Sagrado Coração	Bauru - SP

Fonte: E-MEC, (2016)

Total Região Sudeste: 56 IES (47,87%)

Privada com fins lucrativos: 22

Privada sem fins lucrativos: 34

REGIÃO CENTRO-OESTE**REGIÃO CENTRO-OESTE E INSTITUIÇÕES PRIVADAS COM FINS LUCRATIVOS**

NOME DA IES		REGIÃO
110	Centro Universitário do Instituto de Educação Superior de Brasília - IESB	Brasília – DF
111	Faculdade AIEC	Brasília - DF
112	Universidade Anhanguera - UNIDERP	Campo Grande - MS
113	Centro Universitário da Grande Dourados – UNIGRAN	Grande Dourados - MS

Fonte: E-MEC, (2016)

REGIÃO CENTRO-OESTE E INSTITUIÇÕES PRIVADAS SEM FINS LUCRATIVOS

NOME DA IES		REGIÃO
114	Centro Universitário Planalto do Distrito Federal - UNIPLAN	Brasília - DF

Fonte: E-MEC, (2016)

CONFSSIONAL E FILANTRÓPICA

NOME DA IES		REGIÃO
115	Universidade Católica de Brasília	Brasília - DF

CONFSSIONAL, FILANTRÓPICA E COMUNITÁRIA

NOME DA IES		REGIÃO
116	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Goiânia - GO
117	Universidade Católica Dom Bosco	Campo Grande - MS

Fonte: E-MEC, (2016)

Total Região Centro-Oeste: 8 IES (6,84%)

Privada com fins lucrativos: 4

Privada sem fins lucrativos: 4