

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - PPGA
NÍVEL MESTRADO**

JONAS MAURENTE DA ROSA

**EXAMINANDO O COMPORTAMENTO DO CONSUMIDOR NA INTENÇÃO DE
CONTINUAR CURSANDO INGLÊS ONLINE**

Porto Alegre

2024

JONAS MAURENTE DA ROSA

**EXAMINANDO O COMPORTAMENTO DO CONSUMIDOR NA INTENÇÃO DE
CONTINUAR CURSANDO INGLÊS ONLINE**

Projeto de Qualificação apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração, pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientador: Prof. Dr. Fernando Santini

Porto Alegre

2024

R789e Rosa, Jonas Maurenre da.
Examinando o comportamento do consumidor na
intenção de continuar cursando inglês online / Jonas Maurenre
da Rosa. – 2024.
125 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Administração, 2024.
“Orientador: Prof. Dr. Fernando Santini”.

1. Comportamento do consumidor. 2. Consumidores -
Atitudes. 3. Satisfação do consumidor. 4. Ensino à distância.
5. Língua inglesa - Estudo e ensino - Falantes estrangeiros.
I. Título.

CDU 658.89.013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Amanda Schuster – CRB 10/2517)

JONAS MAURENTE DA ROSA

**EXAMINANDO O COMPORTAMENTO DO CONSUMIDOR NA INTENÇÃO DE
CONTINUAR CURSANDO INGLÊS ONLINE**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Administração, pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Santini

Aprovado em 03 de julho de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fernando Santini - UNISINOS

Prof. Dr. Jefferson Marlon Monticelli – UNISINOS

Prof. Dr. Wagner Junior Ladeira - UNISINOS

Prof. Dr. Luis Felipe Dias Lopes - UFSM

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha família e amigos que me apoiaram em todos os momentos desta trajetória com compreensão, cuidado e estímulo.

AGRADECIMENTOS

Após dois anos intensos, mas muito gratificantes, gostaria de agradecer a algumas pessoas e à Universidade por sua contribuição para o sucesso desta caminhada:

- À minha mãe Denise Moreira Maurenre que sempre me incentivou e me proporcionou condições para adquirir novos conhecimentos;
- Ao professor Fernando Santini pelas orientações e ensinamentos;
- À Unisinos pela estrutura, professores qualificados e ensino de alta qualidade;
- E aos colegas de Mestrado pela parceria na jornada.

“O preço do sucesso é trabalhar duro, a dedicação ao trabalho que você está fazendo, e a determinação de que, vença ou perca, você aplicou o melhor de si mesmo na tarefa em questão.”

Vince Lombardi

RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar, pela perspectiva do consumidor, como as normas subjetivas, autoeficácia, consciência de preço, adoção de tecnologia, qualidade educacional, qualidade de informação e atitude afetam a intenção dos indivíduos em continuar cursando inglês *online*. Para isso, foi realizada uma pesquisa quantitativa-descritiva com 251 indivíduos atualmente matriculados em cursos de inglês *online*. As hipóteses testadas indicavam que esses fatores teriam um impacto positivo na intenção dos alunos de prosseguir com os estudos de inglês *online*. Os resultados confirmaram que a autoeficácia aumenta a percepção de utilidade e a facilidade de uso dos cursos *online*. Além disso, a consciência de preço foi associada a uma maior qualidade do conteúdo e da informação disponível, e a qualidade educacional melhorou a atitude dos estudantes em relação ao curso. A utilidade percebida também reforçou essa atitude positiva, o que, por sua vez, fortaleceu a intenção de continuar estudando inglês *online*. O estudo recomenda que futuras pesquisas adotem uma amostra maior e mais uniforme, composta exclusivamente por indivíduos que estejam, no mínimo, cursando o ensino superior.

Palavras-chave: comportamento do consumidor; motivação do consumidor; intenção de continuar estudando; facilidade de uso percebida; utilidade percebida; educação *online*.

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze, from the consumer's perspective, how subjective norms, self-efficacy, price awareness, technology adoption, educational quality, information quality, attitude, and intention affect individuals' behavior in continuing to pursue online English courses. For this purpose, a quantitative-descriptive survey was conducted with 251 individuals currently enrolled in online English courses. The hypotheses tested suggested that these factors would have a positive impact on students' intentions to continue their studies. The results confirmed that self-efficacy increases the perceived usefulness and ease of use of online courses. Additionally, price awareness was associated with higher content and information quality, and educational quality improved students' attitudes towards the course. Perceived utility also reinforced this positive attitude, which in turn strengthened the intention to continue studying English online. The study recommends that future research adopt a larger and more uniform sample, consisting exclusively of individuals who are, at a minimum, enrolled in higher education.

Keywords: consumer behavior; consumer motivation; intention to continue studying; perceived ease of use; perceived usefulness; online education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A Teoria da Ação Racional considerando as variáveis externas	28
Figura 2 - Teoria do comportamento planejado.....	31
Figura 4 - Modelo TAM.....	38
Figura 5 - Modelo de sucesso IS.....	40
Figura 6 - Modelo conceitual	58
Figura 7 - Modelo proposto e suas hipóteses.....	77
Figura 8 - Modelo estrutural final.....	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Construtos com base na Teoria da Ação Racional e na Teoria do Comportamento Planejado.....	43
Quadro 2 Variáveis utilizadas.....	65
Quadro 3 Avaliação sistemática dos resultados PLS-SEM.....	69
Quadro 4 Síntese dos resultados da pesquisa.....	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Sexo dos respondentes.....	70
Tabela 2 Renda dos respondentes	71
Tabela 3 Idade dos respondentes	71
Tabela 4 Estado civil dos respondentes.....	72
Tabela 5 Ocupação dos respondentes.....	72
Tabela 6 Filhos.....	73
Tabela 7 Escolaridade.....	73
Tabela 8 Localização Geográfica.....	74
Tabela 9 Instituição de Ensino	74
Tabela 10 Período estudando inglês online	74
Tabela 11 Carga horária semanal	74
Tabela 12 Modalidade.....	76
Tabela 13 Investimento	76
Tabela 14 Curso.....	76
Tabela 15 Alfa de Cronbach, confiabilidade composta e variância média extraída...	79
Tabela 16 Cargas fatoriais cruzadas.....	80
Tabela 17 Critérios FL e HTMT	81
Tabela 18 Análise da multicolinearidade, coeficiente de Explicação e Relevância preditiva.....	83
Tabela 19 Hipóteses propostas.....	84

LISTA DE SIGLAS

TAR	Teoria da Ação Racional
TCP	Teoria do Comportamento Planejado
UP	Utilidade Percebida
FUP	Facilidade de Uso Percebida
MEE	Modelagem de Equações Estruturais
NS	Normas sociais
AU	Autoeficácia
CP	Consciência de preço
QE	Qualidade educacional
QI	Qualidade da informação
AT	Autoeficácia
IN	Intenção
SRMR	Raiz quadrada média residual padronizada
d_{SED}	distância euclidiana quadrada
d_G	distância geodésica
NFI	índice de ajuste normado
AC	Alfa de Cronbach
CC	Confiabilidade composta
VME	Variância Média Extraída
<i>CFL</i>	<i>Critério de Fornell-Larcker</i>
<i>HTMT</i>	<i>Heterotrait Monotrait Ratio</i>
R^2	coeficiente de explicação
Q^2	relevância preditiva
VIF	<i>Variance Inflation Factor</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Objetivos	24
1.1.1 Objetivo Geral	24
2 TEORIA DA AÇÃO RACIONAL E TEORIA DO COMPORTAMENTO PLANEJADO	26
2.1 Teoria da Ação Racional	26
2.2 Teoria do Comportamento Planejado	29
2.3 Construtos com origem na Teoria do Comportamento Planejado	35
2.4 Teoria do Comportamento Planejado no contexto educacional	44
2.5 Modelo teórico da pesquisa	50
2.6 Modelo Conceitual	58
3 METODOLOGIA	60
3.1 Desenho da Pesquisa	60
3.2 População e delimitação da amostra	61
3.3 Instrumento de coleta de dados	62
3.4 Operacionalização das variáveis	63
3.5 Coleta de dados	67
3.6 Preparação dos dados	67
3.6.1 Modelagem de Equações Estruturais (MEE)	67
3.6.2 Medidas de Ajustamento do modelo	68
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	70
4.1 Caracterização da amostra	70
4.1.1 Sexo, renda, idade, estado civil, ocupação, se possuem filhos, escolaridade e localização geográfica.....	70
4.1.2 Instituição de ensino, jornada acadêmica, carga horária, modalidade, investimento e curso de inglês online.....	74
4.2 Modelagem de Equações Estruturais	77
4.2.1 Análise do modelo de mensuração.....	78
5 CONCLUSÕES	87
5.1 Contribuições acadêmicas e gerenciais	87
5.2 Limitações do estudo e sugestões para pesquisas futuras	94
REFERÊNCIAS	96

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	115
ANEXO A – QUESTIONÁRIO MODELO 1.....	125

1 INTRODUÇÃO

A área educacional tem passado por transformações significativas devido à influência das mídias sociais e ao crescente uso da tecnologia, o que tem proporcionado maior conveniência e flexibilidade de horários, tanto para estudantes quanto para os docentes (AHMED *et al.*, 2020). Desde que foram oficialmente introduzidos, em 2008 os cursos *online* livres têm experimentado um rápido crescimento, principalmente pela sua capacidade de oferecer acesso flexível a conteúdos e instruções em qualquer momento e de qualquer lugar (CASTRO; TUMIBAY, 2019). Essa modalidade educacional proporciona acesso a uma educação de custo acessível tanto para os alunos quanto para os provedores de conteúdo (GARDNER; BROOKS, 2018).

O ensino digital, o qual é realizado a partir de plataformas *online*, está ganhando cada vez mais potência entre as modalidades de estudo, principalmente por apresentar uma promessa de aumentar a competência e a confiança dos alunos durante o processo de aprendizagem (SMIDT *et al.*, 2019). A modalidade de ensino *online* tem demonstrado inúmeros benefícios, incluindo flexibilidade de estudos e horários, possibilitando aos alunos escolherem quando e onde querem estudar, permitindo também aos alunos estudarem mais profundamente sobre um determinado assunto, devido à gama de informações disponíveis na *internet* (FEARNLEY; AMORA, 2020).

Embora o ensino tenha migrado para plataformas digitais, incorporando tecnologias no processo educacional, não se pode assegurar que os alunos assimilem o conhecimento de maneira *online* com a mesma eficiência observada anteriormente em ambientes presenciais (GREENER, 2020). A participação dos alunos nas aulas, seja *online* ou presencialmente, não garante por si só a efetivação da aprendizagem (FIOCK, 2020).

Diversos estudos (SIMIYU; BONUKE; KOMEN, 2019; NUSEIR; EL REFAE, 2022; JECKELLS, 2022; PADLEE; REIMERS, 2015; REHMAN *et al.*, 2022; WANG *et al.*, 2016; RAJEH *et al.*, 2021) já identificaram as principais variáveis que antecedem a intenção dos indivíduos em relação aos cursos *online*. Alshurafat e colaboradores (2021), por exemplo, identificaram como principais antecedentes na intenção dos indivíduos em relação aos cursos de contabilidade em uma universidade pública na Jordânia: normas subjetivas, autoeficácia, utilidade percebida, facilidade de uso

percebida e atitude. Outros pesquisadores, como Chiu *et al.* (2009), Hassanzadeh, Kanaali e Elahi (2012) e Petter, DeLone e McLean (2008), propuseram as variáveis de qualidade educacional e qualidade de informação para analisar a intenção do consumidor em relação aos cursos *online*, pois acreditavam que estes fatores também são pontos-chave para a compreensão da intenção do consumidor em continuar cursando cursos *online*, após estudos e análises, obteve-se a confirmação destas hipóteses.

Para este estudo, realizou-se uma revisão abrangente da literatura que identificou nove construtos essenciais para entender a intenção dos indivíduos em continuar estudando inglês *online*. Esses construtos são: normas subjetivas, autoeficácia, consciência de preço, facilidade de uso, utilidade percebida, qualidade educacional, qualidade de informação, atitude e intenção. Cada construto foi selecionado por sua relevância comprovada em pesquisas anteriores e abrange aspectos psicológicos, sociais e funcionais. Este enfoque multidimensional permite uma análise detalhada das motivações e barreiras que influenciam os alunos a persistirem em ambientes virtuais de aprendizado.

Estes constructos já foram objetos de outros estudos no contexto educacional, onde Padlee e Reimers (2015) e Rehman *et al.* (2022) analisaram a intenção do consumidor no contexto educacional. Mohammadi (2015), dentro de seus constructos analisou também a qualidade educacional, utilidade percebida, facilidade de uso percebida e a intenção comportamental. Nas pesquisas de Wang *et al.* (2016) e Rajeh *et al.* (2021), analisou-se as normas subjetivas, atitude e intenção. Seta *et al.* (2018), durante seus estudos analisaram entre os seus constructos a qualidade educacional, qualidade da informação, autoeficácia e utilidade percebida. Simiyu, Bonuke e Komen (2019), analisaram constructos referente à atitude e intenção. Jeckells (2022) analisou também a qualidade educacional dentre seus constructos. El Refae (2022) analisou as normas subjetivas.

O primeiro construto analisado foram as normas subjetivas, que se referem à percepção que o indivíduo tem sobre as pressões que são impostas a ele ou à sociedade como um todo (WANG, 2023). Pressões estas também relacionadas a intenção do consumidor em continuar estudando utilizando a internet, devido aos sistemas de aprendizagem *online* que têm apresentado amplos benefícios, como o aumento do conhecimento tecnológico, melhoria da qualidade do ensino, melhores

resultados de aprendizagem, flexibilidade e controle dos estudos (FORTIN *et al.*, 2019; TURNBULL; CHUGH; LUCK, 2021). As pessoas apresentam determinado comportamento quando avaliam de maneira positiva as atitudes e acreditam que outras pessoas consideram tal ação importante (AJZEN, 1985). Além de o ambiente em que o indivíduo está inserido influenciar sua intenção, outros fatores, como a autoeficácia, também influenciam nas intenções do indivíduo (MALIK; RAO, 2019).

Segundo Bandura (1977), a noção de autoeficácia capacita o indivíduo a avaliar situações específicas, como a intenção de integrar tecnologias no processo de aprendizado de inglês *online*. Esta análise envolve a consideração de diversos aspectos que podem influenciar a execução de uma tarefa, permitindo ao indivíduo ponderar as implicações de cada opção disponível. Dentro deste contexto, a adoção de tecnologia durante os estudos é um exemplo de situação em que fatores como a percepção sobre o preço são cruciais na formação da intenção de continuar realizando determinados comportamentos (ALZOUBI *et al.*, 2020).

Vaidyanathan e Aggarwal (2003) explicam que a consciência de preço é influenciada por princípios econômicos e psicológicos. Do ponto de vista econômico, indivíduos consideram elementos como custos, despesas, e as dinâmicas de demanda e oferta de produtos ou serviços. Neste contexto, a adoção de tecnologias na educação de idiomas tem sido particularmente relevante, proporcionando opções de estudo *online* que, além de oferecerem conteúdos comparáveis aos dos cursos presenciais, apresentam preços mais acessíveis e atraentes para os consumidores. No entanto, em situações de aprendizagem que exigem o uso de tecnologia, aspectos como a utilidade percebida e a facilidade de uso se tornam tão decisivos quanto os fatores econômicos na intenção de continuar estes cursos durante o período de estudos. Isso sublinha a importância de explorar o Modelo de Aceitação de Tecnologia (TAM) proposto por Davis (1989), especialmente para entender melhor como esses fatores influenciam a intenção de continuar o uso tecnologia na educação.

O modelo de aceitação tecnológica (*technological acceptance model* - TAM), criado por Davis (1989), foi elaborado a partir da Teoria da Ação Racional (TAR) de Fishbein e Ajzen (1975) e da Teoria do Comportamento Planejado (TCP) de Ajzen (1985). Ambas as teorias surgiram da psicologia cognitiva e buscam analisar todo o processo de intenção de um determinado comportamento por parte de um indivíduo. De acordo com Davis, Bagozzi e Warshaw (1989), o modelo TAM é baseado em dois

conceitos que sustentam a teoria, sendo eles a “utilidade percebida” (UP) e “facilidade de uso percebida” (FUP).

Alfadda e Mahdi (2020) destacam que a utilidade percebida reflete o grau em que uma pessoa acredita que utilizar uma ferramenta específica pode melhorar o desempenho em determinada tarefa. Essa percepção de utilidade pode influenciar positivamente a atitude de um indivíduo em relação a continuar cursando inglês *online*, demonstrando como a adoção de tecnologia se conecta ao constructo atitude. Huang *et al.* (2020) complementam essa visão, definindo a utilidade percebida em termos de vantagens proporcionadas pela inovação tecnológica, que facilita a execução de tarefas de maneira mais eficiente do que os métodos tradicionais. Escolas de idiomas que incorporam tecnologia em seus programas, oferecendo aulas remotas e acesso a plataformas de aprendizado assistido por tecnologia e assistentes virtuais, exemplificam bem como essa utilidade é apresentada aos alunos.

Por outro lado, a facilidade de uso percebida, conforme explicado por Caffaro *et al.* (2020), diz respeito à percepção do esforço necessário para utilizar a tecnologia, ou à redução de esforço físico e mental comparado ao exigido por métodos convencionais. No contexto do aprendizado *online* de um novo idioma, essa redução de esforço se manifesta quando o estudante tem à disposição ferramentas tecnológicas que simplificam o processo educacional, fomentando uma atitude mais favorável em relação a esta modalidade de aprendizagem. Essas teorias sugerem que a adoção de tecnologia no aprendizado influencia diretamente a formação da atitude do indivíduo, moldando sua disposição em relação a manter o engajamento com métodos educacionais que integram inovações tecnológicas (HSU *et al.*, 2017).

Ajzen (2020) identifica que a atitude de um indivíduo, baseada em suas expectativas de resultados positivos ou negativos, impacta diretamente sua intenção de realizar determinando comportamento. No contexto de cursos de inglês, isso significa que a preferência por cursos *online* sobre presenciais é influenciada pela percepção dos benefícios que o formato *online* pode oferecer. Assim, a atitude em relação aos resultados esperados de escolher um curso *online* é um preditor significativo da intenção de seguir os estudos de maneira *online*. Outros fatores importantes acrescentados ao longo dos anos para entender o intenção do consumidor são os de “qualidade”. Fatores estes que podem ser analisados a partir da qualidade educacional e da qualidade de informação (MOHAMMADI, 2015).

A qualidade educacional, destacada por Hassanzadeh, Kanaali e Elahi (2012) e analisada por Mohammadi (2015), ressalta a influência de características e recursos de sistemas de informação no suporte ao aprendizado e treinamento dos usuários. Essa qualidade é fundamental para fomentar um ambiente de aprendizado colaborativo, especialmente relevante nos cursos *online* de inglês, onde se manifesta por meio de plataformas que facilitam a interação entre alunos, melhoram a frequência às aulas, simplificam tarefas e promovem o compartilhamento de informações. Tal ambiente, enriquecido pela qualidade educacional, eleva a intenção de continuar adotando a tecnologia durante os estudos, pois os consumidores buscam cursos que ofereçam uma experiência de aprendizado superior, marcada pela colaboração e acessibilidade. A qualidade educacional emerge, assim, como um elemento crucial que influencia a intenção de continuar usando sistemas *online* por parte dos alunos, valorizando ambientes de aprendizagem que satisfazem suas necessidades de desenvolvimento e interação, fazendo com que alunos mais motivados e engajados com o conteúdo apresentado demonstrem maior intenção na continuação dos estudos (AL-FRAIHAT *et al.*, 2019).

A qualidade do conteúdo e da informação, conforme definido por Petter, DeLone e McLean (2008), é um critério essencial para avaliar o sucesso de Sistemas de Informação (SI), enfatizando a importância das informações organizadas, relevantes, atualizadas e acessíveis a qualquer momento. Essa qualidade é particularmente crítica em contextos de aprendizado de inglês *online*, onde o valor de um curso pode ser significativamente influenciado pela capacidade do sistema de fornecer informações úteis e pertinentes ao aluno. Conforme Hassanzadeh, Kanaali e Elahi (2012) destacam, a qualidade da informação se refere não apenas à precisão das informações fornecidas, mas também à sua relevância e utilidade para o usuário, fatores que desempenham um papel vital na satisfação do usuário e na eficácia do aprendizado. Neste contexto, a qualidade da informação emerge como um precursor direto da intenção de continuar usando a tecnologia durante os estudos. Alunos, ao avaliarem cursos de inglês *online*, estão inclinados a considerar a qualidade das informações fornecidas como um indicador chave da eficácia do curso.

A intenção do indivíduo refere-se a realizar ou não o comportamento, sendo um fator resultante a ação (AJZEN, 2010). A partir da TAR, entende-se que a intenção demonstrada pelo indivíduo tem o poder de influenciar seu comportamento, que é

determinado por dois fatores primordiais, quais sejam: a atitude, que está relacionada às características pessoais de cada indivíduo; e as normas subjetivas, que se referem às influências sociais (MELNYK; CARRILAT; MELNYK, 2020). No cenário de estudos de inglês *online*, essa dinâmica se revela fundamental. A atitude do indivíduo em relação ao aprendizado *online*, juntamente com as expectativas e influências de seu círculo social, pode significativamente direcionar sua intenção de seguir os estudos *online*.

Portanto, o propósito deste estudo é investigar a formação da intenção de persistir no uso de plataformas *online* para o aprendizado de inglês, explorando o impacto de fatores como normas subjetivas, autoeficácia, percepção de preço justo, o modelo de Aceitação de Tecnologia (TAM), qualidade percebida, atitude e intenção da continuidade de cursos de inglês *online*. De acordo com Tang *et al.* (2023), as instituições de ensino e produtoras de cursos têm cada vez mais focado no aprendizado *online*, visando escalar o conhecimento para o maior número de pessoas possível. Da mesma maneira aplica-se para as escolas que têm o foco na comercialização de cursos de inglês *online*, foco de estudo nesta pesquisa.

Para alcançar o objetivo proposto nesta pesquisa, foi realizada uma *survey* com uma amostra de indivíduos que atualmente estudam algum curso de inglês *online*. A utilização do método *survey* permite ao pesquisador um conhecimento direto referente à realidade e traz economia e rapidez para a quantificação dos dados deste estudo (GIL, 2008). A pesquisa foi transversal, pois considera apenas o momento da aplicação, sem a preocupação de analisar a evolução do fenômeno (NIQUE; LADEIRA, 2017). O questionário da *survey* utilizou escalas originárias dos estudos de Alshurafat *et al.* (2021), Al-Bashayreh *et al.* (2022), Malik e Rao (2019), Herrmann *et al.* (2007), Chen e Aklikokou (2020), Chang e Chen (2009), Hassanzadeh, Kanaali e Elahi (2012) e Petter, DeLone e McLean (2008). O autor desta pesquisa buscou compreender uma área da educação que está em evidência no mercado *online* – a área de cursos de inglês *online*. Para justificar a importância da intenção do indivíduo em continuar cursando inglês *online*, em seguida será apresentado o mercado de cursos *online* na atualidade.

A pesquisa é motivada pela expansão da educação *online*, que, através da internet e dispositivos como computadores e *smartphones*, oferece acesso a diversos cursos. Este formato não só amplia o acesso ao conhecimento, mas também promove

um aprendizado mais dinâmico, interativo e gratificante, ao fomentar o pensamento crítico, a autoeducação e habilidades de processamento de informações, e estimular a colaboração entre docentes e discentes (ALMAZOVA *et al.*, 2020). Essa modalidade já estava em crescimento antes mesmo da pandemia de COVID-19, possibilitando a aquisição e o aprofundamento de conhecimentos por meio de ferramentas como aplicativos de aprendizado de idiomas e plataformas de tutoria *online* (SIAU, 2018). Nos Estados Unidos, precursor em educação *online* universitária, houve um aumento significativo nas matrículas para cursos à distância (XIE; SIAU; NAH, 2020). Conforme dados do Centro Nacional de Estatísticas da Educação dos Estados Unidos (2019), em 2018, cerca de 5,7 milhões de alunos de graduação (35% do total) estavam inscritos em cursos *online*, com 2,3 milhões (14% do total) cursando exclusivamente à distância. Na pós-graduação, 1,2 milhão de estudantes (40% do total) estavam em cursos à distância, dos quais aproximadamente 933.000 (31% do total) eram exclusivamente *online* (XIE; SIAU; NAH, 2020).

Essa oferta tem crescido cada vez mais, obrigando as instituições de ensino a aderirem a esse tipo de modalidade para se manterem competitivas no mercado. (QUINTANA, 2020; ZUBAŞCU, 2020). Este aumento pode ser observado a partir de Tenebruso (2020), onde apresenta o aumento de 370 mil novos clientes na plataforma de aulas *online* Zoom, gerando um crescimento de 458% novos clientes somente no ano de 2020. Observa-se também o aumento da educação à distância, particularmente pela oferta de cursos remotos, a partir de plataformas de ensino *online*, por exemplo Udemy, Coursera e edX, nas quais se observa um aumento significativo no número de alunos nos últimos anos, fazendo com que as instituições de ensino se adequem ao novo modelo de negócios educacional (PARKER; VAN ALSTYNE; CHOUDARY, 2019). O Coursera registrou 10,3 milhões de matrículas no início de 2020, um aumento de 644% em relação ao mesmo período do ano anterior (DEVANEY *et al.*, 2020).

As tecnologias estão transformando o futuro da educação, com investimentos globais em tecnologia educacional alcançando 18,66 bilhões de dólares em 2019 e a previsão de que o mercado de educação *online* cresça para 350 bilhões de dólares até 2025 (LI; LALANI, 2020). A emergência da rede 5G promete revolucionar ainda mais a aprendizagem móvel, tornando-a um dos principais métodos de educação *online*, graças à sua capacidade de integrar *hardware* e *software* e oferecer acesso

instantâneo a aulas de alta qualidade através de dispositivos portáteis. Esta inovação não só melhora a qualidade das interações *online*, mas também proporciona flexibilidade e conveniência, permitindo que os estudantes aprendam em qualquer momento e lugar (LI; LALANI, 2020; ESCHENBRENNER; NAH, 2007, 2019; SHENG; SIAU; NAH, 2010).

Seguindo essa mesma tendência, a busca no Google pelo Hotmart, principal plataforma utilizada na América Latina no Google, o aumento foi de 322% entre março e abril de 2020 (GOOGLE, 2020). Esse aumento do uso de plataformas *online* no aprendizado justifica-se pela influência positiva exercida por fatores como preço, motivação do prazer, condições facilitadoras, expectativa de desempenho e expectativa de esforço na intenção de continuar utilizando a tecnologia durante o aprendizado (JANSEN *et al.*, 2020).

De acordo com a revista Forbes (ADAMS, 2020), o aumento da utilização de plataformas digitais para aprendizado de uma nova habilidade, ou até para início dos estudos em uma determinada área, não se evidencia somente pelos números de novos alunos, mas, principalmente, pelo faturamento apresentado por quem está entregando conhecimento de maneira *online* e pelas plataformas que hospedam e disponibilizam esses cursos para as pessoas. Segundo matéria publicada pela revista, a empresa Udemy, que hospeda e vende cursos *online*, apresentava, no ano do início de 2019 um valor de mercado de US\$ 2 bilhões; no mesmo período do ano seguinte, a empresa já havia alcançado a marca de US\$ 4 bilhões no seu valor de mercado. A empresa Udemy apresenta de maneira clara este crescimento dos cursos *online*, quando analisado seu crescimento de mercado; em 2014, a empresa contava com um milhão de alunos dentro de sua plataforma de cursos *online* e, em 2023, este número supera 44 milhões de alunos cadastrados (FOURWEEKMBA, 2023).

Diversos estudos (ALSHURAFAT *et al.*, 2021; AL-BASHAYREH *et al.*, 2022; MALIK; RAO, 2019; HERRMANN *et al.*, 2007; CHEN; AKLIKOKOU, 2020; MOHAMMADI, 2015; ALZHRANI *et al.*, 2019) apresentam estes construtos relativos à intenção do consumidor em continuar os estudo *online*. Dessa forma, esta pesquisa busca confirmar a relação entre a intenção do consumidor em continuar cursando inglês *online* e seus antecedentes: normas subjetivas, autoeficácia, preço justo, utilidade percebida, facilidade de uso percebida, qualidade educacional, qualidade da informação, atitude e intenção. Os resultados servirão como base para pesquisas

futuras sobre os referidos temas e possibilitarão às empresas e produtores de cursos digitais verificarem quais fatores alteram a intenção do consumidor em continuar cursando inglês *online*. As pesquisas citadas acima sugerem como lacunas existentes para pesquisas futuras o estudo de diferentes amostras para obter maior compreensão sobre a aceitação da tecnologia por parte dos indivíduos, compreensão da qualidade do ensino *online* e prazer percebido. Para que parte das recomendações futuras sejam seguidas, esta pesquisa investigou também a aceitação de tecnologia e prazer percebido na realização de cursos de inglês *online*.

Diversos estudos (YAO *et al.*, 2022; WANG, 2023; MOULOUDJ; BOUARAR; STOJCZEW, 2021; WANG; DONG; ZHANG, 2020) apontam como possibilidades para pesquisas futuras voltadas à compreensão da intenção do consumidor, fatores que não foram suficientemente compreendidos em suas pesquisas, como, por exemplo, expandir o grupo de indivíduos estudados para outras regiões. Estudos como os de Yao *et al.* (2022), Wang (2023), Mouloudj, Bouarar e Stojczew (2021), Wang, Dong e Zhang (2020) buscaram analisar a intenção do consumidor e/ou fatores que pudessem contribuir como motivadores do uso de tecnologia na intenção do consumidor em relação à área educacional. Porém, tais pesquisas foram aplicadas dentro de universidades ou cidades específicas, aumentando a probabilidade de a intenção dos indivíduos pesquisados ser similar por pertencerem ao mesmo grupo. (SAMSUDEEN; MOHAMED, 2019).

Academicamente, esta pesquisa visa contribuir com os estudos sobre a intenção do comportamento do consumidor em seguir cursando inglês *online*. Tal pesquisa se faz necessária porque estudos como o de Alfadda e Mahdi (2021) apontam a necessidade de pesquisas futuras para compreender a aceitação de adoção de tecnologia por parte dos alunos, utilizando amostras maiores e de culturas diferentes das quais já foram observadas. Para responder esta indagação dos pesquisadores Alfadda e Mahdi (2021), será analisado, a partir deste estudo, a influência da aceitação do uso de tecnologia por parte dos indivíduos na intenção em continuar cursando inglês *online*.

A relevância deste estudo também se justifica ante a sugestão de pesquisadores como Tao *et al.* (2019), que sugerem como objeto de pesquisas futuras a análise da percepção dos indivíduos em relação ao estudo *online*, a fim de descobrir quais fatores afetam a intenção do indivíduo ao optar e permanecer fazendo uso

de cursos *online* ao invés de cursos presenciais, a partir do modelo de aceitação de tecnologia. Tao *et al.* (2019) sugerem que pesquisas futuras se concentrem em regiões mais amplas, para que fatores locais não afetem distorçam a compreensão da intenção dos indivíduos ante opções como essa. No mesmo sentido, Yao *et al.* (2022) salientam que pesquisas *online* podem colaborar para ampliar a amostra e, possivelmente, facilitar obter um número de respondentes de regiões diferentes e que demonstrem uma intenção diferente, de modo a facilitar a análise e evitar influência de fatores locais. Por isso, justifica-se a importância desta pesquisa tanto para área acadêmica quanto para a área gerencial, já que muitos empreendedores podem se beneficiar dos resultados do estudo, levando-os à criação de cursos de inglês *online* que possibilitem o aumento da escalabilidade dos seus negócios.

Diante do exposto, propõe-se como problema de pesquisa a seguinte questão: Quais fatores afetam o comportamento do consumidor na intenção de continuar cursando inglês *online*?

Para responder ao problema de pesquisa, estabelecem-se o objetivo geral e os objetivos específicos conforme descritos no próximo tópico.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo Geral

Identificar os fatores que afetam a intenção dos alunos de continuar cursando inglês em plataformas digitais, explicando como esses elementos sustentam o interesse contínuo no aprendizado *online* desta língua.

Os objetivos específicos deste estudo serão:

- a) Identificar os principais fatores que influenciam o consumidor na intenção de continuar cursando inglês *online*;
- b) Explorar os fatores que levam os consumidores a persistir nos estudos de inglês *online*;
- c) Explicar quais fatores são mais relevantes para o consumidor na intenção de continuar cursando inglês *online*.

Para atender ao objetivo geral desta pesquisa, os objetivos específicos voltam-se a preencher as lacunas sobre o comportamento do consumidor na intenção de continuar cursando inglês *online*.

O próximo capítulo apresenta a fundamentação teórica sobre os fatores que se supõe influenciarem o comportamento do consumidor na intenção de continuar cursando inglês *online*.

2 TEORIA DA AÇÃO RACIONAL E TEORIA DO COMPORTAMENTO PLANEJADO

Este trabalho apoia-se na teoria da ação racional (TAR) e na teoria do comportamento planejado (TCP) como bases para analisar quais atitudes e comportamentos sociais fazem com que indivíduos continuem os estudos em cursos de inglês *online*. Busca-se compreender o comportamento do público-alvo quanto à intenção de continuar os estudos da língua inglesa *online*, através de análises de comportamento, de acordo com Fishbein e Ajzen (2010).

2.1 Teoria da Ação Racional

Diversos estudiosos (AJZEN, 1985, 1988, 1991; AJZEN; ALBARRACÍN; HORNIK, 2007; AJZEN; FISHBEIN, 1970, 1980; FISHBEIN; AJZEN, 1974, 1975, 2010) buscam propor modelos teóricos que expliquem a relação de intenção em realizar determinada ação e o comportamento do consumidor. De acordo com Chu e Chen (2016) e Sheth, Mittal e Newman (2001), uma das habilidades mais importantes para a empresa é a habilidade de antecipar o pensamento do consumidor, ou seja, prever qual será o comportamento dos clientes para a realização de uma ação. Uma das teorias que pode explicar isso é a Teoria da Ação Racional (TAR), que surgiu nos anos 1960 com Fishbein (1963) e foi posteriormente aprimorada com Ajzen (1970), na qual ambos continuaram trabalhando por anos.

A teoria da ação racional, além de prever as intenções de comportamento dos indivíduos, possibilita identificar onde e de que maneira atingir as possíveis mudanças de comportamento por parte do consumidor, explicam Conner (2020), Chu e Chen (2016). A partir da TAR, presume-se que o indivíduo, ao realizar uma ação, analisa todos os fatores intervenientes, de maneira racional e lógica, a partir das informações disponíveis (CONNER; SPARKS, 2015; LIU *et al.*, 2010). A partir disso, é possível entender que o comportamento apresentado não é motivado por impulso, motivos inconscientes ou desejos. De acordo com McClure, Clair e Yoo-kyoung (2020), as pessoas refletem sobre suas ações antes de efetuarem algum comportamento.

A teoria da ação racional explica que a intenção do indivíduo em realizar ou não um comportamento é um fator resultante da ação racional (HEESUP, 2021; LIU *et al.*, 2010; AJZEN, 1985). Segundo Trifiletti *et al.* (2022) e Effendi *et al.* (2021), o preditor

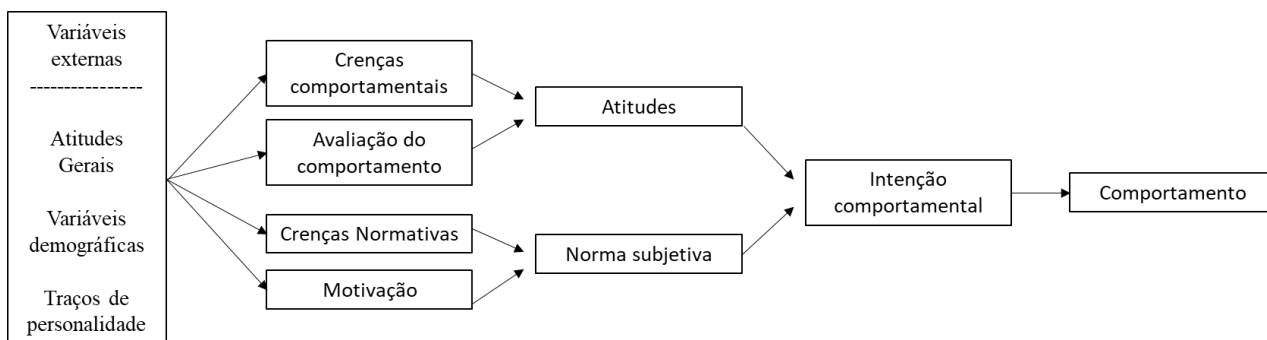
de comportamento com maior proximidade é a intenção, ou seja, a vontade de realizar determinado comportamento por parte do indivíduo. A partir da TAR, entende-se que a intenção demonstrada pelo indivíduo tem poder de interferir no seu comportamento de consumidor, que é determinado por dois fatores primordiais, sendo eles: a atitude, que está relacionada às características pessoais de cada indivíduo, e as normas subjetivas, que se referem às influências sociais (RAUSCH; KOPPLIN, 2021; AJZEN, 1991).

As atitudes são formadas por atributos com os quais as pessoas avaliam um comportamento e julgam qual será o resultado dessa ação (DAS *et al.*, 2021; EFFENDI *et al.*, 2021). A atitude referente ao comportamento leva em consideração a avaliação positiva ou negativa por parte do indivíduo sobre os resultados que serão obtidos a partir de determinada escolha, explica Ajzen (2020). As normas subjetivas são influenciadas pela formação de crenças normativas relacionadas à expectativa de como os outros irão se comportar (ÇOKER; VAN DER LINDEN, 2022). As normas subjetivas referem-se à percepção que o indivíduo tem sobre as pressões que lhe são impostas ou à sociedade como um todo (AJZEN, 1985). Elas se relacionam com a avaliação que uma pessoa faz das preferências dos outros e do seu apoio a um determinado comportamento, explicam Taufique e Vaithianathan (2018).

De acordo com Ajzen (2020), as atitudes e normas subjetivas auxiliam no prognóstico da intenção comportamental por parte dos indivíduos. Seguindo a teoria da ação racional, observa-se que quanto mais firme for a determinação de uma pessoa em realizar um comportamento específico, maior será a probabilidade de ela efetivamente executar esse comportamento, como indicado por Trifiletti *et al.* (2022), Effendi *et al.* (2021) e Teo *et al.* (2019).

As crenças relativas às consequências de um comportamento são denominadas como crenças comportamentais, as quais, em conjunto com as avaliações dessas consequências, resultam em uma atitude favorável ou desfavorável em relação ao comportamento (AKTHER, 2022; AJZEN, 2020; AJZEN; FISHBEIN, 1985). As crenças normativas, resultantes das expectativas de outras pessoas, servem como motivação para aceitar a pressão externa, resultando nas normas subjetivas (ABDULLAH; WARD, 2016; AJZEN; MADDEN, 1986). A figura 1 apresenta os fatores para a intenção comportamental, incluindo as variáveis externas.

Figura 1 A Teoria da Ação Racional considerando as variáveis externas



Fonte: Adaptado de Ajzen e Fishbein (1980).

A partir da Figura 1 é possível analisar, da esquerda para direita, que variáveis externas, tais como atitudes gerais, variáveis demográficas e traços de personalidade influenciam nas crenças comportamentais e normativas, bem como a motivação de pessoas ao redor que podem influenciar as escolhas do indivíduo.

As crenças comportamentais e a avaliação do comportamento resultam nas atitudes que geram o comportamento. Por outro lado, as crenças normativas e motivação estão diretamente ligadas à norma subjetiva. Ambas, atitudes e norma subjetiva, resultam na intenção comportamental do indivíduo, que o levará até o comportamento final (TEO *et al.*, 2019; AJZEN, 2020).

De acordo com Trifiletti *et al.* (2022), estes fatores podem prever o comportamento do indivíduo, mas não é possível medir o comportamento real, já que qualquer outro acontecimento na vida de uma pessoa pode alterar o percurso previsto para o comportamento, fazendo com que a análise prévia não se concretize.

Define-se a intenção como o melhor preditor do comportamento para gerar uma intenção de realização, mas nem sempre a intenção e o comportamento serão semelhantes, explicam Boubker, Arroud e Ouajdouni (2021) e Fishbein e Ajzen (1975). A intenção comportamental corresponde a um plano deliberado ou a uma decisão consciente de participar de um comportamento específico (AKTHER; NUR, 2022). Elas representam, portanto, o nível de motivação de uma pessoa para empenhar-se na execução desse comportamento (JOO; SO; KIM, 2018; CHANG; HAJIYEV; SU, 2017; IFNEDO, 2017; MOUAKKET, 2015). Por sua vez, a intenção é influenciada pela atitude em relação a esse comportamento e pelas normas subjetivas.

Isso se explica por existirem determinados fatores que podem influenciar o comportamento, alterando o percurso até a intenção. Para tanto, é necessária uma

manutenção nas intenções, argumentam (CONNER, 2020; CONNER; SPARKS, 2015; FISHBEIN; AJZEN, 1975).

A teoria da ação racional busca explicar, através de sua aplicação em pesquisas em diversas áreas, as crenças e normas que direcionam o comportamento do indivíduo, para que, assim, possam ser criadas estratégias que resultem em uma possível mudança. Krath, Schürmann e Von Korflesch (2021) ressaltam que, a partir dessa análise do comportamento, é possível para as empresas criarem estratégias para identificar e atingir essas mudanças de comportamento até o caminho da tomada de decisão. Ajzen (2020) ressaltam que tais mudanças de comportamento variam para cada pessoa, umas tendo mudanças mais imediatas do que outras.

As crenças sobre as características negativas no comportamento refletirão na intenção, conforme se aproxima o momento de tomada de decisão (AKTHER; NUR, 2022). Estas crenças podem promover ou dificultar a ação do comportamento, mostrando o quão confiante um indivíduo está em seus esforços pessoais para resolver determinado problema (DAS *et al.*, 2021).

A dificuldade de controlar determinadas alterações que aconteciam entre o comportamento e a intenção, fizeram com que fosse observada uma dificuldade em controlar qual seria a intenção final do consumidor, já que muitas coisas podiam acontecer no caminho (CONNER, 2020). Em vista disso, Ajzen (1988, 1991) propôs uma mudança na teoria da ação racional, resultando em uma nova teoria, conhecida como teoria do comportamento planejado (TCP).

2.2 Teoria do Comportamento Planejado

A teoria do comportamento planejado tem por foco os fatores motivacionais que, de alguma maneira, podem influenciar o comportamento do indivíduo, acompanhados do esforço que este está disposto a fazer para realizar determinada ação (AJZEN, 1991, 1996). Essa teoria argumenta que a intenção de agir é influenciada pelas atitudes individuais, normas subjetivas e pela percepção de controle comportamental em relação à ação planejada (WANG, 2023; CHU; CHEN, 2016).

Como já explicado anteriormente, para analisar o comportamento do consumidor eram investigadas as crenças comportamentais e crenças normativas.

Mas, a partir da TCP, mais uma crença foi adicionada para melhor compreensão do comportamento – a crença sobre o controle comportamental (AJZEN, 1991). De acordo com Boubker, Arroud e Ouajdouni (2021) e Cheng e Chu (2014), é necessário examinar as crenças de controle em relação às circunstâncias que podem facilitar ou dificultar a realização do comportamento por parte do indivíduo.

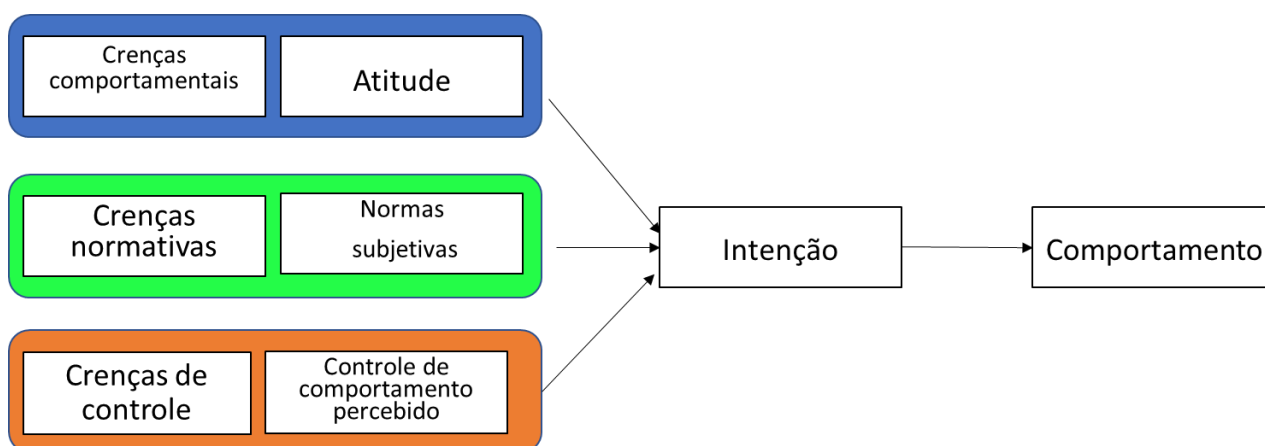
Esses fatores que podem alterar o percurso do comportamento do indivíduo estão ligados à percepção de controle sobre o comportamento (controle comportamental percebido), que se trata da crença que o indivíduo tem referente à dificuldade ou à facilidade de realizar determinada ação (LIM; WEISSMANN, 2021). À medida que as atitudes e normas subjetivas se tornam mais favoráveis, o controle percebido também aumenta, resultando assim em uma maior intenção por parte do indivíduo de realizar um determinado comportamento (TSAI *et al.*, 2018; DUMPIT; FERNANDEZ, 2017; CHENG; CHU, 2014).

A TCP tem como premissas avaliar os fatores intrínsecos que cercam o indivíduo (capacidade, anseios, satisfação, etc.) e os extrínsecos (possibilidades de ascensão profissional, prestígio, oportunidades, etc.) para que ele avalie suas escolhas, explica Ajzen (2020). Analisam-se tanto os fatores intrínsecos quanto os extrínsecos para identificar a correlação entre eles na intenção do indivíduo de adotar um determinado comportamento (WANG, 2023; NIE *et al.*, 2020). A partir da aplicação da TCP é possível lidar com diferentes personalidades encontradas no comportamento social humano, pois ela permite incorporar conceitos das ciências sociais e comportamentais, de maneira a possibilitar o entendimento e a análise dos comportamentos em contextos específicos (AJZEN, 2020).

A teoria do comportamento planejado enfatiza que os indivíduos nem sempre agem de acordo com suas próprias atitudes, pois, além das atitudes, é fundamental que as normas subjetivas e a percepção de controle estejam em harmonia para que um comportamento seja efetivamente executado (YAO *et al.*, 2022; WANG, 2023). Nesse contexto, compreendemos que, embora um indivíduo possua uma inclinação em direção a uma determinada atitude, é viável que ele aja de forma contraditória, devido à possível influência de pressões sociais (representadas pelas normas subjetivas) e/ou à sua percepção de falta de controle sobre a situação. Isso pode acontecer porque o indivíduo pode sentir a necessidade de obter aprovação ou conformidade com as expectativas sociais (BAGHERI; EMAMI; DAMALAS, 2021).

Para que a probabilidade de um comportamento aconteça, é necessário que estes dois pontos (atitudes e normas subjetivas) estejam mais favoráveis a determinado comportamento, da mesma maneira que a percepção de controle aumente por parte do indivíduo (AJZEN, 2020). Por exemplo, quanto mais firme for a atitude de um indivíduo ao optar por fazer um determinado curso, tendo a percepção de que as pessoas do seu meio social também realizam ou apoiam esse tipo de conhecimento, maior será a probabilidade de esta pessoa agir (YAO *et al.*, 2022; WANG, 2023). A Figura 2 apresenta o modelo conceitual da TCP.

Figura 2 Teoria do comportamento planejado



Fonte: Adaptado de Ajzen (2006).

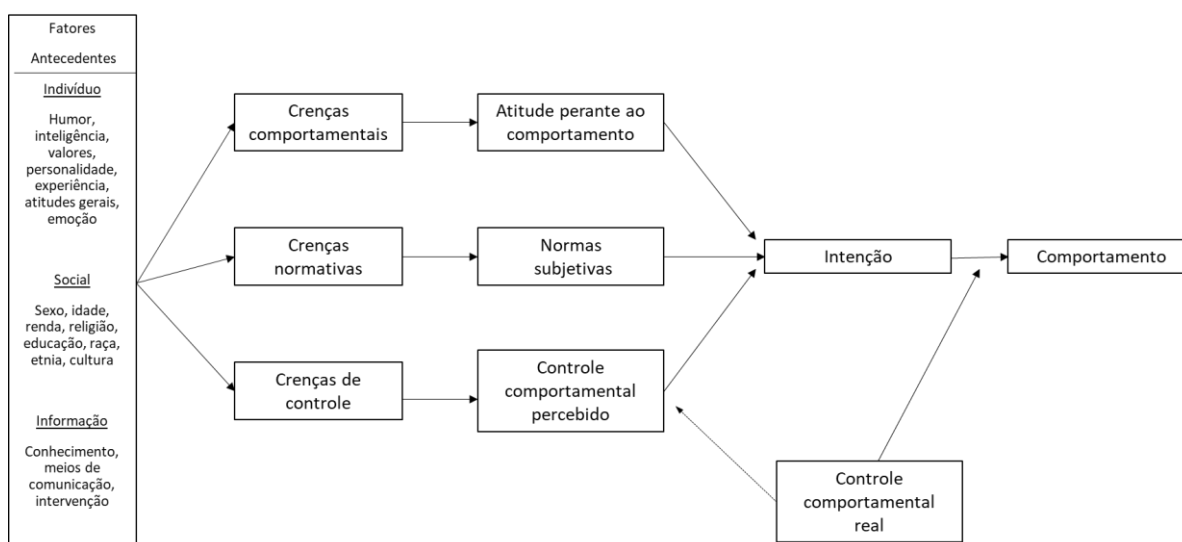
A partir da Figura 2, é possível analisar que as crenças comportamentais (atitudes), as crenças normativas (normas subjetivas) e as crenças de controle (controle comportamental percebido) são os antecedentes da intenção que resultará no comportamento, sendo que o controle comportamental pode interferir diretamente no resultado do comportamento por parte do indivíduo.

Essas crenças exemplificadas na Figura 2 demonstram que as crenças comportamentais, normativas e de controle sofrem influência por uma variedade de fatores pessoais, culturais e situacionais (AJZEN, 2020). Estas diferentes crenças podem ser encontradas entre jovens e idosos, homens e mulheres, brancos e negros, pobres e ricos etc. (PAN *et al.*, 2023). Fatores que podem interferir são os ambientes físico e social, o acesso à tecnologia, além de seus valores.

O processo pelo qual os indivíduos definem suas intenções tem como base uma ação fundamentada que explica a antevisão de determinados comportamentos

sociais, os quais partem do princípio de suas crenças que envolvem a realização de determinado comportamento (AJZEN, 2015). Muitas vezes, estas crenças não são realistas, apresentam informações imprecisas, irracionais e até mesmo tendenciosas. De acordo com Yeap, Ramayah e Soto-Acosta (2016), é a partir desse conjunto de crenças criadas pelo indivíduo, as quais fornecem sua base cognitiva, que surgem as atitudes, normas sociais percebidas e percepções de controle e que as intenções são criadas de maneira consistente no indivíduo. Na Figura 3, observa-se o percurso realizado pelo indivíduo, a partir de suas crenças, que podem levá-lo a demonstrar a intenção e o comportamento para determinada ação.

Figura 3 - As Teorias da Ação Racional e do Comportamento Planejado



Fonte: Ajzen (2005, p. 194).

A partir da Figura 3 é possível analisar o apontamento do controle real para a ligação entre intenção e comportamento, indicando que, quando o indivíduo tem controle real sobre algo, isso deve moderar a relação intenção – comportamento. Ou seja, quando o controle real é mais elevado, ao invés de mais baixo, a pessoa se sente mais confiante para realizar determinado comportamento (VAMVAKA *et al.*, 2020). A previsão do comportamento aumenta quando o comportamento percebido é verdadeiro, ou seja, quanto mais confiante o indivíduo se sente ao executar determinada tarefa, maior será a probabilidade de ele demonstrar um comportamento positivo (WANG; DONG; ZHANG, 2020).

Este comportamento é representado pela seta que parte do controle comportamental real para o controle percebido, fazendo com que, a partir dessas

novas informações sobre um possível comportamento, questões relacionadas ao controle e comportamento dos outros afetem a direção do comportamento final. De acordo com Kim, Kim e Han (2021), estes ciclos de realimentação podem acontecer a partir de informações passadas, que irão influenciar as intenções e comportamentos futuros.

O modelo de Ajzen (2005) apresenta algumas suposições fundamentais para entendermos o processo de comportamento do indivíduo: (1) a intenção é o antecedente imediato do comportamento real; (2) a intenção é determinada pela atitude relacionada ao comportamento, à norma subjetiva e ao controle comportamental percebido; (3) estes determinantes são reflexos do comportamento subjacente, normativo e de controle; (4) as crenças comportamentais, normativas e de controle podem ser alteradas por meio de uma diversidade de fatores.

Embora as atitudes, normas subjetivas e percepções de controle sejam elementos independentes, é provável que exerçam influência na formação do comportamento (PAN *et al.*, 2023). Crenças negativas, como acreditar que não se possui habilidade suficiente para a realização de alguma tarefa, podem afetar diretamente a intenção, já que acreditando que o fracasso será provável, gera-se uma atitude negativa que afetará o comportamento (AJZEN, 2020).

Embora as crenças comportamentais, normativas e de controle desempenhem, todas, um papel na formação da intenção de comportamento, a teoria do comportamento planejado concentra-se principalmente no estudo das crenças comportamentais. Isso ocorre porque essas crenças podem ser influenciadas por diversos fatores externos, como informações relacionadas aos objetivos, que podem contribuir para melhorar as atitudes em relação ao comportamento (CHOE; KIM; HWANG, 2021).

O fator principal na TCP é a intenção do indivíduo de realizar determinado comportamento, fazendo com que a probabilidade de desempenho aumente de acordo com que o comportamento da pessoa se intensifique (TEO *et al.*, 2019). A intenção comportamental do indivíduo só é expressa quando ele tem a liberdade de decidir se deve adotar determinado comportamento (ABOU-SHOUK; SOLIMAN, 2021). Muitos são os fatores que podem influenciar a capacidade de escolha de um indivíduo, incluindo considerações como tempo, recursos financeiros, conhecimento, nível de familiaridade, entre outros (PAN *et al.*, 2023).

Para que as pessoas tenham a possibilidade de realizar algum comportamento, fatores como as oportunidades e recursos são de suma importância, podendo afetar diretamente o comportamento do indivíduo (AJZEN, 2020). Para que um indivíduo continue realizando um comportamento, é essencial levar em consideração fatores significativos na vida social e comportamental do indivíduo. Isso pode ser avaliado por meio da análise de sua atitude pessoal em relação ao comportamento, das expectativas sociais associadas a ele (norma subjetiva) e da sua percepção de capacidade de executar o comportamento (controle comportamental percebido). (BUABENG-ANDOH, 2020).

A crença de controle está diretamente relacionada à autoeficácia, a qual tem origem na teoria da autoeficácia de Bandura (1977), a qual expressa que, a partir dos fatores psicológicos, existe alteração nos níveis e forças de autoeficácia dos indivíduos. A autoeficácia se relaciona com a habilidade do indivíduo em gerar impactos significativos. Indivíduos que acreditam ser capazes de causar um impacto positivo geralmente se sentem motivados a tomar a iniciativa (FARMER; XU; DUPRE, 2019). A autoeficácia pode determinar se o comportamento será iniciado, qual a energia que será disponibilizada para a realização da tarefa, e qual será o tempo que o indivíduo irá suportar ao se deparar com possíveis frustrações e situações adversas (GRAHAM, 2022).

A autoeficácia cresce à medida que uma pessoa persiste em atividades desafiadoras, mas que proporcionam um nível de segurança. Isso ocorre porque essas atividades permitem que as pessoas acumulem experiências de domínio, à medida que seu nível de habilidade melhora. Conseqüentemente, essa melhoria na competência está associada a uma diminuição no comportamento defensivo (SCHUNK; DIBENEDETTO, 2016). As expectativas de autoeficácia têm quatro pilares base para informação, sendo eles: desempenho e realizações, experiências indiretas, persuasão verbal e estados fisiológicos (ELNADI; GHEITH, 2021).

Segundo a teoria de autoeficácia proposta por Bandura (1977), as pessoas avaliam sua capacidade de realização de maneiras diversas, mas geralmente seguem procedimentos que envolvem o processamento, a ponderação e a integração de várias fontes de informação relacionadas à sua habilidade. Isso permite que elas determinem como direcionar seus esforços para a realização de um comportamento específico (AL-ABYADH; AZEEM, 2022).

Conclui-se que a TCP se mostra uma teoria útil para a compreensão dos diversos comportamentos adotados pelos indivíduos, mesmo com suas diferentes maneiras de pensar e agir (AJZEN, 2015). A partir dessa teoria é possível analisar e prever comportamentos sociais em determinados contextos. As atitudes comportamentais, normas subjetivas e percepções de controle sobre o comportamento são apresentadas nas intenções comportamentais e possuem um nível elevado de previsão. Pan *et al.* (2023) explicam que a combinação de atitudes e controle comportamental percebido é responsável por boa parte da alteração comportamental por parte do indivíduo.

De acordo com Ajzen (2020), atitude, normas subjetivas e controle comportamental percebido têm importância na previsão da intenção esperada por parte do indivíduo, levando em consideração variações entre comportamentos e situações. Entende-se que, em determinadas situações, somente a atitude já será fator suficiente para explicar determinados comportamentos; da mesma maneira que, em contextos específicos, as normas subjetivas, em outros, o controle comportamental percebido; e, em alguns casos, os três fatores determinarão o comportamento, explica Ajzen (2020). Pesquisadores, tais como, Cheng e Chu (2013, 2014), Knabe (2012), Wang (2023), Simiyu, Bonuke e Komen (2019), Teo *et al.* (2019), Nie *et al.* (2020), Nuseir e El Refae (2022), Jeckells (2022), Padlee e Reimers (2015), Mohammadi (2015), Rehman *et al.* (2022) e Rajeh *et al.* (2021) explicam como a TCP se aplica na escolha de cursos organizacionais, o que é o foco desta pesquisa.

2.3 Construtos com origem na Teoria do Comportamento Planejado

Os construtos apresentados com base na teoria do comportamento planejado de Ajzen (2002) assumem que o comportamento humano tem como princípio três considerações básicas, sendo elas: as crenças comportamentais, que são as crenças referentes às possíveis consequências e demais atributos do comportamento; as crenças normativas que são referentes às crenças sobre as expectativas normativas vindas de outras pessoas; e as crenças de controle que são reguladas por fatores existentes que podem surgir, facilitando ou dificultando a realização de determinado comportamento (WANG, 2023). Com base nas crenças comportamentais, o indivíduo forma atitudes que podem ser positivas ou negativas em relação ao comportamento

(NIE *et al.*, 2020). Por outro lado, as crenças normativas contribuem para a percepção da pressão social e/ou das normas subjetivas associadas a esse comportamento. (CHANG *et al.*, 2017). Já as crenças de controle são responsáveis pelo controle comportamental percebido e/ ou pela facilidade percebida, mas também podem resultar na dificuldade de manter um determinado comportamento (TEO *et al.*, 2019).

De acordo com Ajzen (2020), as crenças comportamentais são responsáveis por produzir uma atitude favorável ou desfavorável em relação ao comportamento; as crenças normativas são as responsáveis pela pressão social percebida ou pelas normas subjetivas; já as crenças comportamentais têm como origem a facilidade ou dificuldade que o indivíduo acredita ter para realizar determinado comportamento. Deve-se levar em consideração, também, o senso de autoeficácia, ressalta o autor.

O senso de autoeficácia por parte do indivíduo faz com que ele decida qual será o empenho disponibilizado para a realização de determinada tarefa, levando em consideração a percepção de capacidade e facilidade de realização do que está sendo proposto, explica Wardana *et al.* (2020). A autoeficácia capacita o indivíduo a examinar uma situação específica, considerando diversos elementos que podem influenciar a realização de uma tarefa, permitindo assim a avaliação das consequências de cada decisão tomada pelo indivíduo (FARMER; XU; DUPRE, 2019). Um desses fatores que são levados em conta para o indivíduo gerar a intenção para algum comportamento é a consciência de preço (FERGUSON; ELLEN, BEARDEN, 2014).

A consciência de preço é formada por dois princípios básicos, sendo eles: econômicos e psicológicos, explicam Allender *et al.* (2021). Ainda de acordo com as autoras, quando se considera a dimensão econômica, as pessoas costumam ponderar elementos como gastos, despesas e as condições de oferta e demanda associadas a um produto ou serviço específico.

Esta teoria, ao ser implementada na realidade, raramente é observada, já que sua aplicação efetiva exige que os preços aumentem automaticamente conforme a escassez cresce, o que contradiz a prática de algumas empresas que mantêm os preços inalterados (KONUK, 2017). Daí a importância de analisarmos o lado psicológico também.

O fator psicológico entra em ação quando a precificação é um fator relevante para o indivíduo, ou seja, quando o preço ou a mudança de preço é percebida por

parte das pessoas, explicam Ahmed *et al.* (2021). A partir da análise dos preços, os consumidores formam suas ideias e começam a analisar a qualidade e a justiça da precificação aplicada, ressalta Konuk (2017). Apesar de os fabricantes acreditarem que o aumento da demanda lhes permita aumentar o valor de seus produtos ou serviços, o consumidor pode acreditar que esta ação não é uma atitude justa por parte dos comerciantes, explicam Ahmed *et al.* (2021).

O medo de atitudes negativas por parte dos consumidores, como de serem difamados por esses ou até mesmo perderem sua confiança, gera um gatilho psicológico nos fabricantes, fazendo com que muitos continuem a aplicar o mesmo valor, independentemente da alta demanda temporal (KONUK, 2017). Ainda de acordo com os autores, esse tipo de pensamento por parte de alguns empresários faz com eles optem por não obter uma lucratividade maior em determinadas situações para que sua reputação perante os clientes se mantenha intacta. Outro ponto relevante para o consumidor, e que foi abordado nesta pesquisa, é o Modelo TAM (modelo de aceitação de tecnologia), já que um dos objetivos aqui é compreender a aceitação das pessoas em relação aos cursos *online*.

O modelo TAM, criado por Davis (1989), foi elaborado a partir da TAR (Teoria da Ação Racional) de Fishbein e Ajzen (1975) e da TCP (Teoria do Comportamento Planejado) de Ajzen (1985). Tanto a Teoria da Ação Racional (TAR) quanto o Modelo de Aceitação de Tecnologia (TAM) tiveram origem na psicologia cognitiva e têm como objetivo analisar o processo completo de um determinado comportamento por parte do indivíduo. Conforme explicado por Kamal, Shafiq e Kakria (2020), o modelo TAM se fundamenta em dois conceitos-chave: “utilidade percebida” (UP) e “facilidade de uso percebida” (FUP).

A utilidade percebida é o grau em que um indivíduo percebe que o uso de uma determinada ferramenta pode melhorar sua eficácia na realização de uma tarefa, conforme explicado por Alfadda e Mahdi (2020). A utilidade percebida é derivada do conceito de vantagem, que se baseia na inovação tecnológica empregada e que resulta na execução de uma tarefa de maneira superior às abordagens tradicionais disponíveis no mercado anteriormente (TARHINI; HONE; LIU, 2015; TEO; NOYES, 2011). Sun e Gao (2019) explicam que as tarefas podem ser otimizadas a partir destas tecnologias, melhorando eficácia, qualidade, agilidade na execução, e demais benefícios que a tecnologia pode promover em atividade rotineiras. De acordo com

Kamal, Shafiq e Kakria (2020), um sistema que apresenta um alto nível de avaliação pelos usuários tem uma influência positiva na possível intenção pelo indivíduo de utilizá-lo.

Por outro lado, a facilidade de uso percebida é a avaliação que o indivíduo faz em relação à quantidade de esforço necessária para utilizar essa tecnologia, bem como à redução do esforço físico e mental que seriam requeridos para a realização de uma determinada tarefa, conforme esclarecido por Chen e Aklikokou (2020). Abaixo, na figura 4, é possível observar a estrutura do comportamento do indivíduo pela ótica do Modelo TAM.

Figura 4 Modelo TAM



Fonte: Adaptado de Davis, Bagozzi e Warshaw (1989).

O modelo TAM de Davis (1989), apresentado acima, explica de maneira simples sua utilidade e sua influência sobre três construtos originários da Teoria do Comportamento Planejado de Fishbein e Ajzen (1975). São eles: a atitude apresentada pelo indivíduo ao se deparar com o uso da tecnologia, que é formada a partir dos valores e crenças que cada indivíduo tem sobre o seu uso; a intenção comportamental de uso, que é baseada na atitude e expressa pela probabilidade de o indivíduo usar determinado sistema; e, por último, o uso efetivo do sistema, explicam Chen e Aklikokou (2020). Pesquisas mais recentes, como de Mohammadi (2015), apresentam um novo modelo de análise que está relacionado ao modelo TAM e pode colaborar na compreensão da intenção ao uso da tecnologia para o estudo *online*, apresentando fatores relacionados à qualidade educacional, qualidade de serviço e qualidade da informação (ALZHRANI *et al.*, 2019). Este modelo, criado em 1992 e depois alterado em 2003, chama-se modelo de sucesso de sistema de informação (MOHAMMADI, 2015).

Em 1992, DeLone e McLean desenvolveram o Modelo de Sucesso de Sistemas de Informação (SI), composto por seis fatores inter-relacionados que avaliam a eficácia dos sistemas de informação (ALZHRANI *et al.*, 2019). Esses fatores incluem

a qualidade do sistema, qualidade da informação, satisfação do usuário, utilização, impacto individual e impacto organizacional. É importante ressaltar que a medição dessas variáveis de sucesso dos sistemas de informação não pode ser feita de maneira isolada, pois elas se influenciam mutuamente (ALDHOLAY *et al.*, 2018).

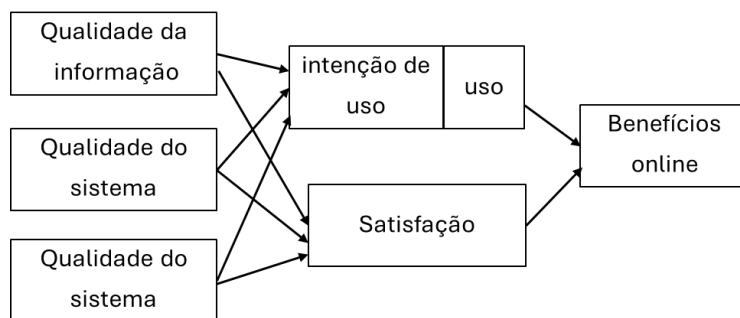
A qualidade do sistema e a qualidade da informação têm influência direta sobre a experiência do usuário no uso dos sistemas de informação e, conseqüentemente, afetam sua satisfação em relação ao uso da tecnologia (CHEN, 2015). Além disso, as variáveis de uso e satisfação no uso dos sistemas de informação interagem entre si, tendo um impacto positivo no desempenho individual. Esse aumento no desempenho individual, por sua vez, beneficia a organização como um todo (RANA *et al.*, 2015).

A qualidade dos sistemas de informação é influenciada por diversos aspectos, como precisão dos dados, facilidade de uso, conveniência, realização do usuário, recursos e funcionalidades do sistema. Sistemas de informação de alta qualidade são caracterizados por sua precisão, flexibilidade, eficiência, confiabilidade e sofisticação. (OJO, 2017). Eles também se destacam pela integração eficaz, tempo de resposta rápido e consistência na entrega de informações. A qualidade da informação, por sua vez, pode ser medida com base em critérios como relevância, utilidade, clareza, compreensibilidade, consistência, abrangência, novidade e ausência de ambigüidades (ALDHOLAY *et al.*, 2018).

Em 2003, DeLone e McLean revisaram e aprimoraram o Modelo de Sucesso de Sistemas de Informação. Nessa atualização, foi introduzida uma variável adicional: a qualidade do serviço, que influencia tanto a utilização dos sistemas de informação pelos usuários quanto a satisfação do usuário ao empregá-los. A qualidade do serviço pode ser avaliada com base em critérios como segurança, empatia e capacidade de resposta (SETA *et al.*, 2018).

No contexto do Modelo de Sucesso de Sistemas de Informação (SI), a utilização do sistema precede a satisfação do usuário, e uma experiência positiva com o sistema contribui para o aumento da satisfação, o que, por sua vez, resulta em uma maior intenção em continuar o uso (ÇELIK; AYAZ, 2022). Este modelo revisado de sucesso de SI, sendo um dos mais amplamente utilizados para avaliar o êxito dos sistemas de informação, tem sido frequentemente adotado para analisar o sucesso dos sistemas de *e-learning* (GURKUT; NAT, 2017). Para exemplificar o modelo de sucesso de SI, a Figura 5, a seguir, ilustra o modelo.

Figura 5 Modelo de sucesso IS



Fonte: Adaptado de DeLone e McLean (2003).

O modelo de DeLone e McLean (2003), ilustrado acima, apresenta de maneira simples os fatores, na percepção dos autores, precedentes de intenção e satisfação por parte dos indivíduos. Pesquisas anteriores (CHEN; TSENG, 2012; NAJMUL ISLAM, 2014; SUMAK; HERICKO; PUNIK, 2011) empregaram teorias relacionadas ao uso de tecnologia da informação, tais como o Modelo de Aceitação de Tecnologia (TAM), a Teoria de Difusão de Inovação (TDI) e a Teoria Unificada de Aceitação e Uso de Tecnologia (TUAUT), juntamente com o modelo de DeLone e McLean, para investigar o comportamento dos usuários em relação aos padrões de *e-learning*. (MOHAMMADI, 2015).

Autores como Aldholay *et al.* (2018) sugerem que a união de modelos e teorias como o modelo TAM e modelo de sucesso SI são necessárias, pois os dois modelos são complementares. Os autores sugerem que sejam acrescentadas dentro do modelo de sucesso SI variáveis como utilidade percebida para melhor compreensão da intenção de comportamento por parte do consumidor. Nesta pesquisa busca-se compreender fatores comportamentais e psicológicos dos indivíduos, para assim identificar as intenções comportamentais na continuação do uso de aparelhos tecnológicos durante o aprendizado *online*.

Hassanzadeh, Kanaani e Elahi (2012), ao avaliarem o êxito dos sistemas de *e-learning* nas universidades iranianas, destacaram a importância de diversos fatores. Eles identificaram que a qualidade do sistema técnico, a qualidade do sistema educacional, a qualidade do conteúdo e das informações, a qualidade do serviço, a satisfação do usuário e a intenção de uso desempenham papéis significativos na utilização do sistema, na fidelização ao sistema e na consecução dos objetivos.

Da mesma forma, Motaghian, Hassanzadeh e Moghadam (2013), ao investigarem os fatores psicológicos e comportamentais relacionados aos sistemas de

informação que influenciam o uso de sistemas de aprendizagem baseados na *web* por instrutores no Irã, ressaltaram que a percepção de utilidade, a percepção de facilidade de uso e a qualidade do sistema contribuem para melhorar as intenções dos instrutores de utilizar sistemas de aprendizagem baseados em tecnologia na *web*. De acordo com Mohammadi (2015), poucos estudos utilizaram a união do modelo TAM e do modelo de sucesso (SI) para explicar os impulsionadores da utilização do aprendizado *online*.

Cheng (2012) buscou examinar em seu estudo se fatores como qualidade poderiam interferir na intenção dos alunos de utilizar plataformas *online* para aprendizado, concluindo que fatores de qualidade como da informação, do serviço, do sistema e do instrutor desempenham o papel antecedente e passam a ser como os principais impulsionadores das percepções dos funcionários em relação à aceitação do ensino *online*. Saba (2013), ao conduzir uma pesquisa sobre as implicações dos sistemas de *e-learning* e a autoeficácia nos resultados dos alunos, chegou à conclusão de que a qualidade do sistema, a qualidade da informação e a autoeficácia em relação ao uso do computador exerceram influência sobre a utilização do sistema, a satisfação do usuário e os comportamentos autodirigidos de aprendizagem dos estudantes.

Diversos outros pesquisadores (LI *et al.*, 2012; CHANG, 2013; WANG; CHIU, 2011; REEVE; TSENG, 2011; NAJMUL ISLAM, 2014), ao realizarem seus estudos sobre o comportamento do consumidor, perceberam que fatores como a qualidade do ensino estavam ligados à intenção de comportamento por parte dos alunos, mas outros fatores como autoeficácia, utilidade percebida, facilidade de uso percebida impactam positivamente na intenção de comportamento por parte de indivíduos que optam pela realização de ensino *online*.

Esta pesquisa buscou um modelo integrado, o qual se utiliza de uma base teórica para explicar a teoria do comportamento racional, passando pela teoria do comportamento planejado, com sua extensão para o modelo TAM e modelo de sucesso SI. Fatores já mencionados anteriormente, presentes em outras teorias, irão receber o apoio de mais dois construtos, que têm origem no modelo de sucesso SI de DeLone e McLean (2003), para compreender o comportamento do consumidor na intenção de continuar estudando *online*. Estes construtos adicionais serão a qualidade educacional e a qualidade de conteúdo e informação.

A qualidade educacional, que foi introduzida como um novo elemento no modelo de sucesso de Sistemas de Informação por Hassanzadeh, Kanaali e Elahi (2012), refere-se à qualidade do sistema em termos de suas características e recursos destinados a facilitar o aprendizado e o treinamento dos usuários. A qualidade educacional pode ser definida como a medida em que um sistema de SI consegue criar um ambiente de aprendizagem favorável para os alunos, especialmente em relação à aprendizagem colaborativa (TANG *et al.*, 2021).

A dimensão de sucesso relacionada à qualidade de conteúdo e informação abrange as características desejáveis do resultado de um Sistema de Informação (SI) (PETTER; DELONE; MCLEAN, 2009). Isso pode ser exemplificado pelas informações que o sistema *online* é capaz de produzir, tanto para o sistema em si quanto para o aluno. Portanto, essa dimensão envolve avaliações centradas na qualidade das informações que o sistema produz e em sua utilidade para o usuário. Com os fatores de qualidade acrescentados à pesquisa é possível fazer a associação adequada para a pesquisa proposta (AL-ADWAN *et al.*, 2022).

A partir disso, é possível fazer a associação das atitudes em relação ao comportamento, à norma subjetiva e à percepção comportamental, com a formação da intenção comportamental por parte do indivíduo, explica Ajzen (2020). Conforme Choe, Kim e Hwang (2021), a partir de um determinado nível de controle sobre o comportamento, presume-se que os indivíduos demonstrem suas intenções de comportamento quando visualizam uma oportunidade, levando em consideração que a intenção comportamental antecede imediatamente o comportamento apresentado pela pessoa. Alguns comportamentos podem ser afetados devido à dificuldade de realização que supera a intenção, por isso, faz-se necessário considerar o controle comportamental percebido, explicam Rokhman *et al.* (2022).

A partir dessa lógica, com base na teoria racional da ação de Ajzen (1970, 1975, 1980, 1985, 1986, 2002, 2005, 2010, 2020) e na Teoria do Comportamento Planejado de Ajzen (1991, 2002), o Quadro 1 a seguir apresenta os construtos que moldam esta pesquisa, acompanhados de suas definições, que são explicadas a partir de Stevens *et al.* (2005), Ajzen (1985, 1991, 2002, 2005, 2010, 2020), Ajzen e Maden (1986), Davis, Bagozzi e Warshaw (1989), Bandura (1977), Fishbein e Ajzen (2010), Hassanzadeh, Kanaali e Elahi (2012), Stevens *et al.* (2005), Knabe (2012), Moore e

Benbasat (1991), Noe e Schmitt (1986), Noe e Wilk (1993), Petter, DeLone e McLean (2008), Wang (2023).

Quadro 1 – Construtos com base na Teoria da Ação Racional e na Teoria do Comportamento Planejado

Categorias e subcategorias de construtos		Definição	Autores
Norma Subjetiva	Pressão Normativa Percebida	Influência dos amigos, familiares e colegas de trabalho exerce poder sobre a intenção de realizar determinado comportamento.	Ajzen e Maden (1986) e Ajzen (2002)
Autoeficácia	Autoeficácia de Uso	A segurança, facilidade e persistência fazem com que o indivíduo tenha um maior senso de autoeficácia ao realizar determinado curso.	Bandura (1977)
Atitude	Atitude Comportamental	A partir do entendimento de que a realização de um curso pode ser considerada importante para as pessoas ao seu redor, o indivíduo ficará mais propício a demonstrar intenção do comportamento.	Stevens <i>et al.</i> (2005) e Ajzen (1991, 2005)
Controle Percebido	Controle Externo	Quanto maior o controle que o indivíduo enxergar na realização de determinada tarefa, ou seja, maior facilidade na execução, maior será a intenção para realizar determinado comportamento.	Knabe (2012), Wang (2023) e Ajzen (2005).
Crenças Normativas	Pressão Normativa Percebida	A percepção da pressão social em realizar determinada atividade pode motivar o indivíduo a demonstrar a intenção de um comportamento.	Ajzen e Madden (1986) e Noe e Schmitt (1986)
Atitude Comportamental	Utilidade Percebida	O nível em que o indivíduo percebe que o uso de determinada ferramenta ou conhecimento pode aumentar sua eficácia na execução de alguma tarefa gera uma maior intenção por parte do indivíduo.	Bagozzi e Warshaw (1989), Moore e Benbasat (1991) e Rogers (2003)
	Facilidade de uso	A percepção do indivíduo referente à quantidade de esforço que será necessária para realizar determinada tarefa, ou até mesmo a ausência de esforço físico ou mental são fatores que podem influenciar o indivíduo.	Davis, Bagozzi e Warshaw (1989) e Stevens <i>et al.</i> (2005)
Qualidade	A qualidade educacional	Um ambiente de aprendizagem condutivo em termos de aprendizagem colaborativa.	Hassanzade, Kanaali e Elahi (2012)
	A qualidade do conteúdo e informação	As características e recursos desejáveis da saída.	Petter, DeLone e McLean (2008)
Intenção	Intenção de Uso	O indivíduo tem a intenção de realizar este tipo de curso a curto prazo.	Noe e Wilk (1993), Wiethoff (2004) e Ajzen (1991, 2002, 2005)

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A partir disso, a elaboração das hipóteses, as quais têm como base a teoria da ação racional e a teoria do comportamento planejado, cujos construtos estão sintetizados no Quadro 1, será apresentada no próximo capítulo, no qual será evidenciado também o modelo teórico desta pesquisa.

No próximo tópico será apresentada a Teoria do Comportamento Planejado no contexto educacional, mostrando a relevância dessa teoria em pesquisas anteriores.

2.4 Teoria do Comportamento Planejado no contexto educacional

Apesar de a TCP ter sido utilizada para analisar o comportamento do consumidor em diversas áreas de pesquisas, iremos ressaltar as pesquisas de autores como, Knabe (2012), Cheng e Chu (2014), Wang (2023), Simiyu, Bonuke e Komen (2019), Nuseir e El Refae (2022) Jeckells (2022), Padlee e Reimers (2015), Rehman *et al.* (2022), Rajeh *et al.* (2021), que se basearam na teoria do comportamento planejado (TCP) de Ajzen (1985) para investigar a intenção do comportamento do consumidor no setor educacional, foco deste estudo, selecionamos estes autores devido ao seu interesse em identificar fatores que influenciam o comportamento do consumidor neste campo específico de pesquisa. As pesquisas apresentadas abaixo, envolvendo o contexto educacional, foram buscadas nos principais *journals* de marketing e educação, por meio de uma pesquisa manual nas edições dos últimos 10 anos, tendo como principais fontes o *Journal of Marketing Education* e o *Journal of Marketing for Higher Education*. Essas pesquisas representam alguns dos estudos nas áreas educacionais que utilizaram, principalmente, a TCP para construir suas hipóteses e teorias. Mas outras pesquisas, mesmo não tendo utilizado a TCP de Ajzen como base, buscaram compreender as intenções comportamentais no contexto educacional.

De acordo com Cheng e Chu (2014), a motivação desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem, argumentando que mesmo aqueles com as habilidades necessárias para uma tarefa específica precisam de motivação adequada para se engajarem de forma que produzam resultados positivos. Sem essa motivação, o desempenho tende a ser abaixo da média devido ao engajamento insuficiente. Essa perspectiva é reforçada ao se considerar a Teoria do Comportamento Planejado

(TCP), conforme discutido por Chu e Cheng (2014), Ajzen (1991), Ajzen e Madden (1986), que sugerem que o nível de engajamento de um indivíduo está diretamente ligado à qualidade dos resultados alcançados.

Autores como Wang (2023) e Ajzen (1991) expandem essa visão, indicando que a motivação de um indivíduo para aprender afeta diretamente seu comportamento e as decisões tomadas em relação ao foco, direção e quantidade de esforço investido no aprendizado. Eles apontam que a intenção pessoal de se engajar em um curso ou treinamento aumenta significativamente a chance de um comportamento positivo emergir, levando a resultados mais gratificantes. Contudo, Ferrer *et al.* (2022) destacam que, embora a motivação para aprender forneça uma forma eficaz de medir o envolvimento e a participação dos indivíduos, ainda permanece a questão de porque alguns indivíduos se mostram mais motivados e engajados do que outros, mesmo quando a iniciativa de aprendizado é autodirigida, o qual afirmam que essa observação sublinha uma lacuna no entendimento do que impulsiona o engajamento diferencial entre os estudantes, apesar da motivação inicial.

Opoku *et al.* (2021) destacam que um ambiente de trabalho acolhedor e uma atitude positiva em relação ao aprendizado influenciam diretamente o nível de motivação de um indivíduo para aprender. Em concordância, Maheshwari (2021) aponta que o suporte do entorno social do aprendiz, incluindo colegas e o ambiente organizacional, desempenha um papel significativo em fomentar a vontade de adquirir novos conhecimentos, elevando a probabilidade de um envolvimento mais profundo com o curso.

A Teoria do Comportamento Planejado (TCP), aplicada ao âmbito educacional por Unal e Uzum (2021), visa entender a motivação por trás da intenção de um indivíduo em engajar-se no aprendizado de uma habilidade específica ou na aquisição de determinado conhecimento. Esta teoria explora como as atitudes e crenças pessoais influenciam a motivação para aprender. A utilidade percebida do conhecimento a ser adquirido, especialmente quando relacionada à aplicação prática no trabalho e ao valor conferido por pessoas significativas no entorno do aprendiz, pode catalisar uma predisposição para participar do curso (UNAL; UZUM, 2021). Esse interesse é frequentemente motivado pelo desejo de ganhar aprovação social ou avançar profissionalmente dentro do contexto em que o indivíduo está inserido.

Os estudos de Wang (2023) e Cheng e Chu (2014) proporcionam *insights* valiosos sobre as motivações e intenções comportamentais em contextos educacionais distintos, por meio da aplicação da Teoria do Comportamento Planejado (TCP). Cheng e Chu (2014) se debruçaram sobre a questão da escolha dos alunos de negócios pela disciplina de ética, uma matéria considerada de menor valor prático. Suas descobertas indicam que a intenção de se inscrever em tal curso é influenciada por uma variedade de fatores, incluindo o controle comportamental percebido, a identificação com a disciplina, as normas subjetivas e a atitude em relação a ela. De forma notável, a autoidentidade emergiu como um elemento crucial, sugerindo que a conexão pessoal com a matéria pode superar considerações sobre sua utilidade direta.

Por outro lado, Wang (2023) explorou a disposição de jovens professores chineses e americanos para adotar o ensino *online*, focando nos construtos da TCP, como a atitude em relação ao ensino *online*, o controle percebido e as normas subjetivas. A pesquisa revelou diferenças significativas entre as intenções dos professores dos dois países, com os americanos mostrando maior inclinação e atitudes positivas em direção ao ensino *online*. Essas diferenças foram atribuídas, em parte, às experiências prévias com educação *online* entre os professores americanos, muitos dos quais adquiriram qualificações de pós-graduação através dessa modalidade, em contraste com seus colegas chineses, que tiveram menor exposição a tais experiências.

Ambos os estudos ilustram o poder da TCP em elucidar as complexidades do comportamento humano em contextos educacionais. Enquanto Cheng e Chu (2014) destacam a importância da identidade pessoal na escolha de cursos menos práticos, Wang (2023) aponta para a influência da experiência prévia e das diferenças culturais na adoção de novas formas de ensino. Juntos, esses trabalhos sublinham que, além dos fatores racionais e objetivos, as decisões educacionais são profundamente influenciadas por aspectos subjetivos e culturais, moldando assim a maneira como indivíduos se engajam com o aprendizado e o ensino.

Em seus estudos, Simiyu, Bonuke e Komen (2019) exploraram as dinâmicas entre a intenção comportamental de alunos quenianos para matrículas em cursos de pós-graduação e o impacto da personalidade e atitude da marca, enfatizando o papel crucial das mídias sociais. Eles identificaram que a atitude tem uma função

moderadora significativa nas relações entre mídias sociais e intenções comportamentais, assim como entre a personalidade da marca e essas mesmas intenções. A pesquisa revelou que a atitude dos alunos amplifica a influência da personalidade da marca mediada pelas mídias sociais sobre suas intenções de matrícula, sugerindo às universidades a importância de uma presença ativa e estratégica nas redes sociais para se destacarem no competitivo ambiente acadêmico.

Em um contexto distinto, Nuseir e El Refae (2022) realizaram um estudo nos Emirados Árabes que identificou cinco dimensões principais: reputação acadêmica, subsídios e financiamentos, localização e proximidade, instalações e serviços, promoções e marketing, que influenciam diretamente a intenção de escolha de uma universidade por parte dos alunos. Este estudo sublinha a importância de as universidades entenderem e atenderem às expectativas dos estudantes para melhorar suas estratégias de captação e expansão.

Por outro lado, Jeckells (2022) concentrou-se nos fatores que afetam a intenção de estudantes, tanto do Reino Unido quanto internacionais, ao escolherem um curso de MBA *online*. Ela descobriu que o credenciamento, preço e classificações são determinantes significativos, além de observar diferenças nas abordagens de marketing e comunicação entre estudantes locais e internacionais. Esses *insights* apontam para a necessidade de as instituições de ensino superior adaptarem suas estratégias de marketing e comunicação para atender às diversas expectativas e preferências de seus potenciais alunos.

Essas pesquisas, coletivamente, lançam luz sobre os múltiplos fatores que moldam as decisões de alunos ao escolherem instituições de ensino superior, desde a influência das mídias sociais e a personalidade da marca até considerações sobre credenciamento, preço, e outros fatores logísticos e de serviço. Eles ressaltam a complexidade do processo de decisão dos alunos e a necessidade de abordagens multifacetadas pelas universidades para atrair e reter estudantes num ambiente altamente competitivo.

Para aprofundar a compreensão das dinâmicas que influenciam as intenções dos estudantes internacionais no cenário educacional australiano, a investigação conduzida por Padlee e Reimers (2015) se apresenta como fundamental. Neste estudo, os autores destacam a significativa contribuição econômica dos estudantes

estrangeiros para a Austrália, levando-os a explorar as vivências, percepções e comportamentos destes alunos no contexto educacional australiano. Com o intuito de avaliar como determinados aspectos dos serviços universitários impactam na satisfação dos estudantes internacionais e, por consequência, nas suas intenções comportamentais futuras, Padlee e Reimers (2015) identificaram seis fatores de serviço universitário para análise. No entanto, apenas quatro serviços acadêmicos, oferta de cursos, acessibilidade e serviços complementares foram reconhecidos como influenciadores diretos na satisfação dos estudantes, evidenciando áreas cruciais para as universidades aprimorarem a fim de aumentar a atração e retenção de alunos internacionais.

De forma complementar, a pesquisa de Rehman *et al.* (2022) oferece *insights* valiosos sobre a relação entre a experiência educacional dos alunos, sua satisfação e lealdade, e como estes elementos se correlacionam com as intenções de reinscrição e o marketing boca a boca em um contexto zimbabuense. Analisando dados coletados de 299 alunos em fase final de graduação em cinco universidades renomadas do Zimbábue, os autores revelaram a importância dessas variáveis na manutenção e expansão da base estudantil, especialmente em instituições que enfrentam limitações financeiras e buscam promover a continuidade dos estudos em programas de pós-graduação.

Ambos os estudos ressaltam a necessidade das instituições de ensino superior entenderem e atenderem às expectativas e necessidades de seus alunos para fomentar um ambiente educacional que não apenas satisfaça, mas também encoraje a lealdade e a promoção positiva da instituição entre os estudantes. Padlee e Reimers (2015), assim como Rehman *et al.* (2022), contribuem significativamente para o corpo de conhecimento sobre gestão educacional, oferecendo aos administradores universitários dados cruciais para a elaboração de estratégias que alavanquem a satisfação estudantil, promovam a lealdade e incentivem a continuidade dos estudos na mesma instituição. Essas pesquisas iluminam o caminho para as universidades que aspiram a aprimorar sua oferta educacional e seu posicionamento no competitivo mercado educacional global.

No âmbito desta investigação, a análise do estudo realizado por Wang *et al.* (2016) desempenha um papel crucial ao desvendar o impacto das influências sociais na intenção dos alunos de participarem em programas de estudo no exterior. Este

estudo é particularmente pertinente para compreender os processos decisórios dos estudantes, tendo em vista que explora a interação entre as experiências pessoais e profissionais adquiridas através de estudos internacionais e as pressões sociais exercidas sobre os indivíduos. Utilizando a teoria racional da ação de Ajzen (1980) como alicerce teórico, Wang *et al.* (2016), se debruçam sobre a influência de três grupos sociais primordiais: família, amigos e professores na formação das atitudes e normas subjetivas que orientam as intenções de estudantes universitários de buscar educação no exterior.

Através da coleta de dados junto a estudantes de instituições de ensino superior nos Estados Unidos e em Taiwan, Wang *et al.* (2016) revelam que, entre os fatores sociais analisados, a família emerge como o mais significativo no que tange à influência exercida sobre a intenção dos alunos, seguida pela influência dos amigos. Notavelmente, a pesquisa destaca uma distinção cultural na influência dos professores: enquanto para os estudantes americanos essa influência é menos pronunciada, para os taiwaneses, os professores desempenham um papel substancialmente mais influente na intenção de estudar no exterior.

Esta diferenciação sugere a existência de nuances culturais que afetam a percepção e a receptividade às pressões sociais, influenciando diretamente a intenção de engajar-se em programas educacionais internacionais. Wang *et al.* (2016) concluem seu estudo apontando para a necessidade de investigações futuras que aprofundem o entendimento sobre as razões subjacentes às diferenças culturais observadas, especialmente no que tange à influência dos professores, e como outros fatores contextuais podem moldar as intenções dos estudantes em relação aos estudos no exterior.

Portanto, o trabalho de Wang *et al.* (2016) contribui significativamente para a base teórica desta pesquisa, oferecendo *insights* valiosos sobre as complexas dinâmicas sociais que influenciam as intenções educacionais internacionais dos estudantes. A compreensão dessas dinâmicas é essencial para o desenvolvimento de estratégias eficazes que encorajem a participação em programas de estudo no exterior, destacando-se como um componente chave para a formulação de políticas educacionais inclusivas e adaptativas que respondam às necessidades e aspirações dos estudantes numa escala global.

No tópico a seguir, são apresentados os construtos e as hipóteses do estudo.

2.5 Modelo teórico da pesquisa

As hipóteses desta pesquisa são baseadas nos construtos teóricos apresentados na subseção anterior, relacionando às duas teorias: teoria da ação racional, de Ajzen (1985), e teoria do comportamento planejado, de Ajzen (1991). A TAR, com seu foco na análise de quais atitudes e comportamentos sociais fazem com que os indivíduos realizem determinados comportamentos. A TCP com foco nos fatores fundamentais para a tomada de decisão pelos consumidores, através de atitude, intenção de comportamento e, por último, controle percebido por parte deles durante a intenção de manter-se engajados com algum produto ou serviço.

As normas subjetivas referem-se à percepção do indivíduo sobre as pressões que são impostas a ele ou à sociedade como um todo (AJZEN, 1985). Em geral, as pessoas apresentam determinado comportamento quando avaliam de maneira positiva as atitudes e acreditam que outras pessoas consideram tal ação importante (normas subjetivas) (WANG, 2023). As influências e pressões sociais aplicadas sobre os indivíduos podem explicar determinado comportamento de uma pessoa em determinada situação, mesmo que aquele pareça atípico para ela (VENKATESH; DAVIS, 2000). As normas subjetivas têm uma importante influência na intenção comportamental, como explicado pelas TAR e TCP (AJZEN, 1991). Este é um construto que tem relação direta com a influência social (DAVIS, 1989).

No contexto abordado na pesquisa, o modelo teórico proposto levanta como hipótese a de que o nível de norma subjetiva afeta tanto a utilidade quanto a facilidade de uso percebida. As normas subjetivas são crenças individuais na sugestão das pessoas para usar ou não o novo sistema (WANG, 2023). A norma subjetiva é reconhecida como um dos principais fatores que afetam a utilidade percebida e a facilidade de uso percebida (DUMPIT; FERNANDEZ, 2017; VENKATESH *et al.*, 2003). Pesquisas como as de Kaabachi, Ben Mrad e O'Leary (2019) e de Hsu *et al.* (2017) apontaram que as normas subjetivas influenciam positivamente a intenção de continuar usando um sistema por parte do consumidor. Davis (1989) define a utilidade percebida como o nível em que um indivíduo acredita que o uso de determinado sistema pode melhorar seu desempenho no trabalho. Essa confiança surge da crença de que uma tecnologia permite aos seus usuários concluírem tarefas mais

rapidamente, melhorando sua produtividade e, conseqüentemente, sua eficiência na tarefa proposta (BIERSTAKER *et al.*, 2014; MAHZAN; LYMER, 2014). Davis (1989) define a facilidade de uso percebida, através da tecnologia, pelo grau em que a pessoa acredita que o uso de determinada ferramenta tecnológica será livre de esforço. A facilidade de uso de tecnologia impacta de maneira significativa sua utilidade percebida já que que, quando os usuários consideram uma tecnologia como sendo benéfica e de fácil utilização, a taxa de permanecer usando esta tecnologia tende a aumentar (IBILI; RESNYANSKY; BILLINGHURST, 2019).

No estudo conduzido por Alshurafat e colaboradores (2021), o foco foi analisar os elementos que influenciam a intenção pelo ensino *online* em instituições de ensino superior na Jordânia. A pesquisa, que contou com 274 participantes, identificou três componentes chaves que determinam a inclinação dos estudantes para cursos *online*: as normas subjetivas, a facilidade de uso percebida e a utilidade percebida do sistema. As normas subjetivas, entendidas como a percepção do indivíduo sobre as expectativas de pessoas significativas a seu respeito, mostraram-se influentes sobre a utilidade percebida do ensino *online*. Isso se deve ao entendimento de que, se indivíduos relevantes para o aluno consideram positiva o uso do ensino *online*, isso tende a aumentar a percepção do aluno sobre a utilidade dessa modalidade de ensino. (VENKATESH *et al.*, 2003; ALSHURAFAT *et al.*, 2021). A pesquisa enfatiza, portanto, a interconexão entre a percepção social (normas subjetivas) e as percepções individuais sobre a facilidade e a utilidade do ensino *online*, sugerindo uma relação direta entre as expectativas sociais e a aceitação de tecnologias educacionais. (ALSHURAFAT *et al.*, 2021).

Nos estudos de Eraslan e Kutlu (2019), realizado na Turquia com a participação de 282 estudantes de duas universidades distintas, explorou-se como as normas subjetivas impactam a aceitação e a intenção de uso dos sistemas de ensino *online*. A pesquisa revelou que as normas subjetivas são determinantes significativos na percepção da utilidade da tecnologia pelos alunos no contexto educacional. Esse efeito das normas subjetivas é atribuído à influência exercida por indivíduos significativos na vida dos estudantes, como colegas, professores e amigos. Essa influência tem o poder de moldar a percepção dos alunos sobre a eficácia e a relevância da tecnologia em seus processos de aprendizagem, destacando a importância das relações sociais no uso de ferramentas tecnológicas na educação

(ERASLAN; KUTLU, 2019). Portanto, a aceitação da tecnologia de ensino *online* é fortemente influenciada pelo contexto social dos alunos, reforçando o papel das normas subjetivas na percepção de sua utilidade e, conseqüentemente, na sua disposição em continuar usando tais sistemas no seu percurso educativo.

No estudo de Khafit, Sulastri e Fauzan (2020), realizado com 116 estudantes de contabilidade em uma cidade da Indonésia, foi identificado que o uso de tecnologias para cursos *online* é influenciado por quatro fatores principais: a utilidade percebida, a facilidade de uso percebida, a autoconfiança e as normas subjetivas. Os resultados apontaram que a percepção de facilidade de uso eleva significativamente a disposição dos estudantes em continuar usando ferramentas de ensino *online*. De forma similar, a utilidade percebida e as normas subjetivas também desempenham papéis cruciais na aceitação tecnológica. Abdul *et al.* (2016) complementam essa visão, evidenciando que as normas subjetivas têm um impacto direto tanto na facilidade de uso percebida quanto na utilidade percebida, indicando que as crenças e expectativas sociais podem moldar significativamente a maneira como os estudantes avaliam a tecnologia de ensino *online*. Essa inter-relação destaca a complexidade da intenção de continuar usando novas tecnologias educacionais, onde aspectos técnicos, pessoais e sociais convergem para influenciar essa escolha.

Constatou-se que os efeitos das normas subjetivas influenciam significativamente os construtos utilidade percebida e de facilidade de uso percebida. Assim, formulam-se as seguintes hipóteses:

h1a: Normas subjetivas impactam positivamente a percepção de utilidade do sistema do curso *online*;

h1b: Normas subjetivas impactam positivamente a facilidade de uso percebida do sistema do curso *online*.

A autoeficácia, entendida como a confiança de um indivíduo em suas habilidades para realizar tarefas e alcançar metas, é um conceito fundamental quando se considera a interação com tecnologias de aprendizado *online* (UNRAU *et al.*, 2018; BANDURA, 1986). Estudos como os de Gan e Balakrishnan (2017) e Albelbisi e Yusop (2019) destacam a importância da autoeficácia no contexto tecnológico, apontando que ela atua como um motivador intrínseco que influencia significativamente a maneira como as ferramentas de aprendizado *online* são percebidas e utilizadas pelos estudantes.

Este entendimento conduz à análise das relações entre autoeficácia e dois aspectos críticos na continuidade de uso de tecnologias educacionais: a utilidade percebida e a facilidade de uso percebida. Pesquisas, incluindo as de Zheng e Li (2020), mostram que estudantes com elevada autoeficácia tendem a avaliar as tecnologias digitais como mais úteis e fáceis de usar, o que, por sua vez, aumenta sua disposição para continuar usando em seus processos de aprendizagem. Tal correlação é significativa porque sugere que a autoeficácia não somente afeta a interação direta com a tecnologia, mas também modula a percepção de suas características intrínsecas, como a utilidade percebida e a facilidade de uso percebida.

Dada essa premissa, a formulação das hipóteses neste estudo procura explorar e validar a influência direta da autoeficácia sobre a percepção de utilidade percebida e facilidade de uso percebida dos sistemas de ensino *online*. Dito isso, nesta pesquisa busca-se compreender se a autoeficácia está conceitualmente ligada à facilidade de uso percebida e à percepção de utilidade. Por isso propõe-se as seguintes hipóteses:

h2a: Autoeficácia impacta positivamente a percepção de utilidade de uso do sistema do curso *online*;

h2b: Autoeficácia impacta positivamente a percepção de facilidade do sistema do curso *online*.

O conceito de consciência de preço justo está intrinsecamente ligado à percepção dos consumidores sobre o que consideram uma cobrança justa, baseando-se em preços de referência presentes no mercado e em valores anteriormente pagos por outros consumidores. Konuk (2017) salientam que a justiça de um preço é frequentemente avaliada pela comparação com os preços praticados pela concorrência e pelos valores que outros clientes pagaram no passado, estabelecendo uma expectativa de equidade na transação.

A pesquisa de Di Xu e Ying Xu (2019) nas universidades ilumina o impacto do preço na atratividade dos cursos *online*. A percepção de um preço justo é amplificada pela estrutura de custos reduzidos da oferta *online*, que, ao contrário dos cursos presenciais, não está limitada fisicamente e pode atender mais alunos. Esta percepção de valor justo está diretamente ligada à qualidade percebida do curso, pois os alunos acreditam estar recebendo um retorno adequado sobre o investimento (XU; XU, 2019).

Littenberg-Tobias e Reich (2020), assim como Protopsaltis e Baum (2019), exploram a relação entre o preço justo e a qualidade educacional. Eles sugerem que preços justos não diminuem a qualidade percebida da educação, enfatizando a eficiência da tecnologia em manter a qualidade do conteúdo enquanto reduz os custos. Este ponto de vista é reforçado pela ideia de que a tecnologia não apenas facilita a redução dos custos de produção, mas também permite que a educação seja oferecida a preços mais acessíveis sem comprometer a qualidade.

A escolha dessas relações fundamenta-se na compreensão de que a percepção de preço justo está diretamente ligada à qualidade educacional e à qualidade de conteúdo, particularmente em ambientes de aprendizado *online*. Isso se deve à capacidade da tecnologia em maximizar a eficiência operacional e em escalar a oferta educativa sem sacrificar os padrões de qualidade. Portanto, uma estratégia de precificação eficaz, alinhada com a expectativa de preços justos dos consumidores, pode ser crucial para promover a adoção, satisfação e conseqüentemente a continuação com o ensino *online*, destacando a importância de entender as percepções dos alunos sobre o valor e o custo da educação em ambientes virtuais. Em vista disso, sugere-se a seguinte hipótese:

h3a: Consciência de preço justo impacta positivamente na qualidade de conteúdo;

h3b: Consciência de preço justo impacta positivamente na qualidade educacional.

No contexto abordado na pesquisa, o modelo teórico proposto levanta como hipótese a de que o nível da qualidade educacional e da qualidade do conteúdo afeta na atitude dos alunos em relação aos cursos *online*, apoiando-se em evidências da literatura que vinculam estes elementos à eficácia do aprendizado eletrônico. A qualidade educacional, conforme introduzido por Hassanzadeh, Kanaali e Elahi (2012), é conceituada como a eficiência com que um sistema de ensino *online* fornece um ambiente de aprendizagem que facilita a absorção de conhecimento, enfatizando a importância da aprendizagem colaborativa e do suporte ao usuário para promover uma experiência educativa de alta qualidade. Essa perspectiva é complementada por Son *et al.* (2012), que também destacam a importância de um ambiente de aprendizagem colaborativa.

Baseando-se no estudo de Mohammadi (2015), que analisou a percepção de 390 estudantes de quatro universidades, concluiu-se que a qualidade educacional e a qualidade do conteúdo são determinantes significativos na disposição dos alunos para utilizar plataformas de ensino *online*. Este achado sugere que um sistema de aprendizado que se destaca tanto na entrega educacional quanto na qualidade do seu conteúdo pode incentivar uma atitude positiva dos alunos em relação à continuidade dessa modalidade de ensino. Complementarmente, Seta *et al.* (2018) reforçam essa noção ao demonstrar que a percepção de qualidade por parte de 157 entrevistados, englobando não apenas o conteúdo e os aspectos educacionais, mas todos os componentes do sistema de ensino *online*, influencia diretamente na formação de uma atitude positiva em relação ao uso dessas tecnologias.

Wang, Lew e Lau (2020) e Al-Adwan *et al.* (2021) sublinham a importância de conteúdos bem organizados, estruturados e acessíveis, apontando que a clareza e a facilidade de compreensão do material didático são cruciais para a experiência de aprendizado *online*. Castiblanco *et al.* (2020) expandem essa visão ao argumentar que um conteúdo desafiador, engajante e adequado pode melhorar significativamente a autonomia e competência dos aprendizes, fomentando uma atitude mais favorável em relação ao aprendizado *online*.

Portanto, as hipóteses sugeridas nesta pesquisa de que a qualidade educacional e a qualidade de conteúdo afetam positivamente a atitude dos alunos em relação aos cursos *online* são fundamentadas na compreensão de que esses elementos não apenas melhoram a percepção da eficácia do ensino *online*, mas também servem como fatores motivacionais que incentivam os alunos a continuarem engajados nessa modalidade de aprendizagem. A escolha dessas hipóteses reflete um esforço para entender melhor como a percepção de qualidade influencia a intenção dos alunos em continuar os estudos de maneira *online*, sugerindo que uma experiência educacional *online* enriquecedora, que combina qualidade educacional com conteúdo de alta qualidade, é essencial para promover atitudes positivas em relação ao ensino *online*.

Diante disso, são sugeridas as seguintes hipóteses:

h4: A qualidade educacional afeta positivamente a atitude de continuar curso *online*;

h5: A qualidade de conteúdo e informação afeta positivamente atitude de continuar curso *online*.

A atitude de um indivíduo, principalmente *online*, refere-se à condição psicológica do consumidor em termos de realização por meio eletrônico (JAVADI *et al.*, 2012). Para que seja possível medir a intenção de um indivíduo a partir das atitudes, é necessário utilizar três variáveis independentes, sendo elas: percepção de uso, facilidade de uso percebida e confiança (YADAV; SHARMA; TARHINI, 2016). Segundo Ha e Stoel (2009), a percepção de utilidade surge como fator mais determinante no momento da atitude do comportamento *online*. A confiança surge como um fator influenciador na tomada de decisões por parte dos consumidores, enquanto as percepções de facilidade surgem como base para prever a aceitação dos indivíduos no uso de tecnologia (INDARSIN; ALI, 2017).

As teorias apresentadas anteriormente neste estudo, como a TAR e a TCP, também mostram que o comportamento e as intenções individuais são influenciados pela atitude em relação ao comportamento que está sendo analisado (AJZEN, 2020). Ainda de acordo com o autor, um dos fatores determinantes é a atitude em relação ao próprio comportamento. Ao analisar o modelo TAM, Indarsin e Ali (2017) afirmam existir uma relação muito forte entre a atitude e as variáveis utilidade percebida e a facilidade de uso percebida.

Nayanajith, Damunupola e Ventayen (2019) exploraram a influência da utilidade percebida e da facilidade de uso percebida na intenção de continuar usando o ensino *online*, através de uma pesquisa com 271 alunos, concluindo que a utilidade percebida desempenha um papel crucial na intenção de utilizar tecnologias de aprendizado *online*. Isso se alinha à teoria de Davis (1989), que define a utilidade percebida como a crença de que o uso de um sistema pode melhorar o desempenho em determinadas tarefas, sugerindo que quando os alunos percebem a tecnologia como útil, isso potencializa seu engajamento e esforço no aprendizado. Nayanajith, Damunupola e Ventayen (2019) também destacaram a importância da inovação na percepção de utilidade e facilidade, indicando que inovações que simplificam o aprendizado são mais propensas a serem mantidas pelos estudantes.

Complementando esses achados, Usman *et al.* (2020), em um estudo com 500 alunos, investigaram o impacto da autoeficácia do computador e normas subjetivas na utilidade percebida e facilidade de uso percebida, concluindo que esses fatores

têm um efeito significativo na intenção de continuar o uso de tecnologias no aprendizado. Isso sugere que quando os alunos se sentem confiantes em suas habilidades de computação e percebem um consenso social em favor do uso de tecnologia no aprendizado, eles são mais propensos a valorizar e continuarem usando tais ferramentas, percebendo-as como úteis e fáceis de usar (USMAN *et al.*, 2020). Esses estudos, portanto, reforçam a importância da percepção de utilidade e facilidade de uso em tecnologias educacionais, indicando que uma abordagem que amplie essas percepções pode facilitar uma maior integração da tecnologia no processo educativo. Estas hipóteses foram escolhidas com base na robustez teórica e na consistência empírica que liga percepções de utilidade e facilidade de uso com atitudes favoráveis em contextos de utilização tecnológica, visando esclarecer como esses fatores contribuem para a continuidade em cursos *online*, um aspecto crítico na educação moderna.

Dito isso, sugere-se as seguintes hipóteses:

h6a: Utilidade percebida impacta positivamente a atitude em relação a um curso *online*;

h6b: Facilidade de uso percebida impacta positivamente a atitude em relação a um curso *online*.

Nesta pesquisa, exploramos a conexão direta entre a atitude dos consumidores em relação a cursos de inglês *online* e a sua intenção de continuar tais cursos. A intenção é entendida como um indicador primário que antecede e prediz o comportamento real, refletindo a predisposição do indivíduo a engajar-se em uma ação específica (CHANG *et al.*, 2017; IFNEDO, 2017; JOO; SO; KIM, 2018; MOUAKKET, 2015). Baseando-se na Teoria da Ação Racional (TAR), é possível afirmar que a intenção de um indivíduo de realizar determinada ação é profundamente influenciada pela sua atitude em relação a essa ação, além das normas subjetivas ou pressões sociais percebidas (AJZEN, 2020).

A importância da atitude na predição da intenção comportamental tem sido corroborada por diversos estudos no contexto da educação *online*. Por exemplo, pesquisas conduzidas em diferentes regiões, como a de Petzold e Moog (2018) na Alemanha, Jena (2020) na Índia, Park *et al.* (2011) na Coreia do Sul, Lai, Wang e Lei (2012) em Hong Kong, e Cheon *et al.* (2012) nos Estados Unidos, investigaram como as atitudes dos estudantes em relação às tecnologias de aprendizado *online*

influenciam suas intenções de continuar uso de tais tecnologias. Os resultados desses estudos apontam que a percepção da utilidade e da facilidade de uso são preditores significativos da atitude dos alunos, que, por sua vez, afeta diretamente a sua intenção de continuar utilizando a tecnologia educacional para o aprendizado *online*.

A conexão entre atitude e intenção é particularmente relevante no contexto de cursos de inglês *online*. Dada a crescente importância do inglês como língua global e a conveniência oferecida pelo aprendizado *online*, compreender os fatores que influenciam a intenção de continuar esses cursos torna-se essencial. Essa hipótese foi escolhida devido ao papel central que a atitude desempenha na formação da intenção comportamental, conforme estabelecido por teorias comportamentais. Ela sugere que atitudes favoráveis em relação aos cursos de inglês *online*, potencialmente influenciadas pela percepção de sua utilidade e facilidade de uso, aumentam a probabilidade da intenção dos consumidores em continuar tais cursos.

Dito isto, sugere-se a seguinte hipótese:

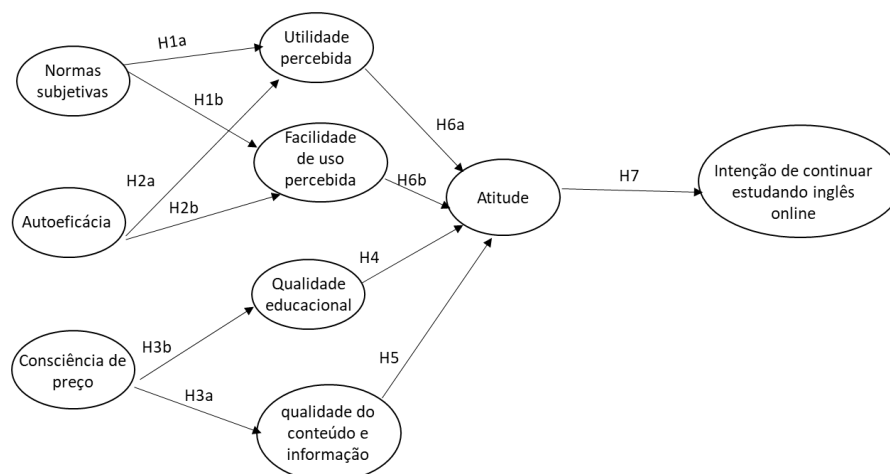
h7: Atitude impacta a intenção de continuar cursando inglês *online*.

Após explicadas as hipóteses sugeridas nesta pesquisa, o próximo capítulo apresenta o modelo conceitual deste estudo.

2.6 Modelo Conceitual

Com base na fundamentação teórica exposta, esta pesquisa apresenta, conforme Figura 6, o modelo conceitual utilizado para testar as hipóteses que serão investigadas neste estudo.

Figura 6 Modelo conceitual



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Tais variáveis foram escolhidas, tendo em vista a identificação de *gaps* na literatura examinada, em especial, quanto a aspectos subjetivos do comportamento do consumidor na intenção de continuar estudando *online*, sendo um campo aberto para descobertas e contribuições sobre o perfil do consumidor em prosseguir com este tipo de curso. Em relação à atitude e à intenção de prosseguir com os estudos *online*, essas variáveis são exploradas com frequência na academia na área de marketing, possibilitando a composição de diferentes modelos teóricos e achados relevantes.

3 METODOLOGIA

Este capítulo discorre sobre como a pesquisa foi conduzida, ou seja, informando todos os procedimentos utilizados para o desenvolvimento do estudo, desenho da pesquisa, operacionalização das variáveis, coleta de dados e procedimento para a análise de dados.

3.1 Desenho da Pesquisa

O objetivo desta pesquisa foi identificar os fatores que afetam a intenção dos alunos de continuar estudando inglês em plataformas digitais, explicando como esses elementos sustentam o interesse contínuo no aprendizado *online* desta língua. Para testar o modelo proposto e atingir os objetivos da pesquisa, foi realizado um estudo quantitativo, por meio da aplicação de *survey*, com uma amostra de respondentes que estavam estudando algum curso de inglês *online*.

Nique e Ladeira (2017) explicam que o método quantitativo tem como objetivo o emprego da quantificação nas etapas de coleta e tratamento de dados por meio de técnicas de estatísticas, visando garantir maior precisão dos resultados e evitar possíveis distorções em sua análise. Ainda de acordo com os autores, a pesquisa qualitativa caracteriza-se pelo uso de técnicas interpretativas, como observação, grupo focais, técnicas projetivas, entre outras, quem têm como objetivo descrever e interpretar um sistema de significados.

Esta pesquisa utilizou-se de abordagem descritiva, pois se buscou descrever as características de um determinado fenômeno, estabelecendo relações entre as variáveis (NIQUE; LADEIRA, 2017). Segundo os autores citados, a coleta de dados para este tipo de abordagem realiza-se principalmente por meio de uma *survey*.

O método de pesquisa escolhido para o estudo foi a *survey*, pois esta metodologia utiliza questionários estruturados que são aplicados a uma amostra de uma população específica (MALHOTRA; BIRKS, 2007). Os questionários aplicados fornecem perguntas relacionadas ao comportamento, intenções, atitudes, nível de consciência, motivações, características demográficas, situação financeira, influência social, estilo de vida, entre outros (MALHOTRA; BIRKS, 2007).

Ao utilizar uma *survey*, o pesquisador solicita informações a um grupo de pessoas, referentes ao problema a ser estudado, para que, após, seja realizada uma

análise quantitativa, de modo a possibilitar obter as conclusões correspondentes (GIL, 2008). Para uma coleta de dados com base em *survey*, podem ser realizados os questionamentos pertinentes através de ferramentas como telefone, correios, pessoal ou utilizar-se de ferramentas *online* (NIQUE; LADEIRA, 2017). A coleta de dados *survey* pode, por exemplo, ser realizada por meio de respostas sugeridas e/ou questões abertas (NIQUE; LADEIRA, 2017).

Justifica-se a escolha desta metodologia pelas seguintes vantagens: conhecimento direto da realidade; economia e agilidade; e quantificação dos dados (GIL, 2008). Os dados obtidos na pesquisa podem ser agrupados em tabelas, facilitando uma possível análise estatística; o método permite que as variáveis sejam codificadas, possibilitando estabelecer correlações e demais procedimentos estatísticos, para que seja possível, até mesmo, medir a margem de erro dos resultados encontrados (GIL, 2008). Nique e Ladeira (2017) destacam como uma desvantagem técnica desse tipo de pesquisa o fato de ser necessário um excesso de cuidado na elaboração do instrumento de coleta, o que demanda um grande investimento de tempo por parte do pesquisador nesta etapa. Outro fator importante apontado pelos autores citados é a necessidade de o instrumento de pesquisa se mostrar interessante, dessa maneira, mantendo os entrevistados interessados em responder o questionário.

Neste estudo foi realizada coleta de dados por meio de uma *survey online*, para investigar os comportamentos em relação a intenção dos indivíduos em continuar estudando inglês *online*.

3.2 População e delimitação da amostra

População é o termo utilizado para descrever a quantidade total de elementos que formam o tema do estudo (WALLIMAN, 2015). A população definida para esta pesquisa foi composta por indivíduos que atualmente estudam algum curso de inglês *online*, como: inglês completo, inglês para negócios e inglês para viagens. Estes cursos foram escolhidos pois afetam as necessidades acadêmicas e profissionais dos indivíduos (ARIFIN; NORAIN; RIDWAN, 2022).

A amostra deste estudo foi composta por um número de 251 respondentes, que preencheram um questionário *online* (*survey*). O tamanho proposto para a amostra é

considerado adequado, já que o número amostra deve ser no mínimo cinco vezes maior que o número de variáveis propostas pelo estudo, que é de 40 variáveis, quando os dados são avaliados por modelagem de equações estruturais (HAIR *et al.*, 2014).

De acordo com Gil (2008), as amostragens são classificadas em dois grupos: probabilísticas e não probabilísticas. A abordagem não probabilística é resultante do entendimento do pesquisador, o qual, a partir de seu julgamento, pode decidir de forma arbitrária ou de maneira consciente que elementos adicionar na amostra. (MALHOTRA; BIRKS, 2007). Nessa abordagem, entre todas as técnicas, as mais utilizadas são amostragem por conveniência, amostragem crítica, amostragem por cota e amostragem por bola de neve (GIL, 2008). Já na amostragem probabilística, as unidades de amostra são selecionadas ao acaso. É possível que haja uma pré-especificação de cada amostra em potencial que possa vir a ser extraída de uma determinada população, bem como a probabilidade de cada amostra ser selecionada (MALHOTRA; BIRKS, 2007).

Neste estudo, optou-se por utilizar uma amostra não probabilística por conveniência. Justifica-se a escolha deste tipo de amostragem por apresentar uma técnica menos custosa e menos demorada em relação às demais técnicas, pois as unidades amostrais necessárias apresentam maior acessibilidade, facilidade de medir e são mais cooperativas (MALHOTRA; BIRKS, 2007). Ressalta-se que, apesar das vantagens apresentadas, as amostras por conveniência não são representativas de uma população (MALHOTRA; BIRKS, 2007). Dessa maneira, afirma-se que não é possível generalizar os resultados obtidos para a população como um todo, a partir de uma amostra deste tipo, ressaltando a necessidade de cuidado ao analisar e interpretar os dados obtidos (MALHOTRA; BIRKS, 2007).

3.3 Instrumento de coleta de dados

Nesta etapa, são apresentadas as questões relacionadas ao desenvolvimento e aplicação do questionário que foi utilizado na coleta de dados desta pesquisa. Dentre os instrumentos para a coleta de dados, o questionário é o mais aplicado em pesquisas quantitativas. De acordo com Nique e Ladeira (2017), o questionário é uma ferramenta de coleta de dados que pode ser preenchida sem a presença do

pesquisador, contendo uma série de perguntas ordenadas que a amostra deve responder.

A construção do instrumento consiste em transformar os objetivos da pesquisa em perguntas específicas. As respostas obtidas a partir dessas questões proporcionaram ao pesquisador os dados necessários para que fossem descritas as características da população pesquisada ou podendo ser utilizadas para testar as hipóteses elaboradas ao longo da pesquisa (GIL, 2008). A aplicação de um questionário gera inúmeras vantagens para o pesquisador, tais como: possibilita um alcance de muitas pessoas respondentes; baixo custo de aplicação e coleta; assegura o anonimato dos respondentes; gera uma comodidade para o respondente, pois a pessoa pode responder o questionário no momento que se sentir mais confortável etc. (GIL, 2008). Por outro lado, a aplicação de um questionário pode gerar uma distorção no entendimento das perguntas, fazendo com que cada indivíduo tenha sua própria interpretação no momento de responder as perguntas, prejudicando os resultados da pesquisa (GIL, 2008).

O questionário desenvolvido para esta pesquisa foi dividido em três etapas, sendo a primeira delas composta por uma pergunta de validação dos respondentes (se atualmente estão estudando algum curso de inglês *online*). Na segunda etapa, os respondentes responderam questões relacionadas aos objetivos deste estudo. Na terceira e última etapa do questionário buscou-se conhecer os dados sociodemográficos dos respondentes (sexo, idade, renda, ocupação). O instrumento de coleta de dados consta no Apêndice A.

3.4 Operacionalização das variáveis observadas

A seguir foram apresentadas as variáveis utilizadas neste estudo e como elas foram operacionalizadas pelo pesquisador. De acordo com o modelo proposto para esta pesquisa, nove construtos principais foram mensurados: normas subjetivas, autoeficácia, consciência de preço, facilidade de uso, utilidade de uso percebida, qualidade educacional, qualidade de informação, atitude e intenção de continuar cursando inglês *online*.

Para a mensuração de todos os construtos, foi utilizada a escala do tipo Likert, que varia de “1”, para discordo totalmente, até “5”, para concordo totalmente (JOSHI

et al., 2015). Foi utilizada uma escala de cinco itens para mensurar as normas subjetivas. As questões originárias foram desenvolvidas por Ajzen (1985) e retiradas dos estudos de Alshurafat *et al.* (2021). Uma escala de cinco itens foi utilizada para mensurar a autoeficácia. As questões originárias foram desenvolvidas por Bandura (1977) e obtidas a partir dos estudos de Wang *et al.* (2013). Para a mensuração da consciência de preço foram utilizados quatro itens. As questões originárias foram desenvolvidas por Vaidyanathan e Aggarwal (2003) e retiradas dos estudos de Chung e Petrick (2013). A intenção de adoção de tecnologia utilizou nove itens. As questões originárias foram desenvolvidas por Davis (1989) e obtidas a partir dos estudos de Lwoga (2014) e Elkaseh (2016). A atitude foi mensurada a partir de quatro itens. As questões originárias foram desenvolvidas por Ajzen (1985) e retiradas dos estudos de Alshurafat *et al.* (2021). As escalas referentes à qualidade (educacional e de informação) são originárias dos estudos de Chang e Chen (2009), Hassanzadeh, Kanaali e Elahi (2012) e Petter, DeLone e McLean (2008) e obtidas a partir dos estudos de Lwoga (2014) e Aldholay *et al.* (2018). Para a intenção de continuar estudando foi utilizada uma mensuração de quatro itens. As questões originárias foram desenvolvidas por Ajzen (1985) e retiradas dos estudos de Alshurafat *et al.* (2021).

As escalas surgiram a partir de estudos dos autores citados no parágrafo anterior e referenciados no final desta pesquisa. As perguntas foram adaptadas a partir das originais, sem, contudo, alterar seus objetivos, simplesmente adaptando-as ao objeto pesquisado para obtenção de resultados que possibilitem o entendimento referente ao comportamento dos indivíduos em relação à intenção de continuar estudando *online*. Para que o grau de confiabilidade desta pesquisa fosse maior, se buscou utilizar variáveis observáveis já confirmadas por pesquisas anteriores, onde apresentassem cargas fatorais mais elevadas, apresentadas no anexo A, e onde houvessem sido publicadas em *Journals* de educação. Para isso realizou-se a validação dos construtos, seguindo critérios estabelecidos para estudos exploratórios ou pilotos, onde é recomendado que a confiabilidade seja de no mínimo 0,60, conforme apontado por Straub, Boudreau e Gefen (2004). Além disso, Hinton *et al.* (2004) definiram quatro categorias para avaliar a confiabilidade, sendo elas: excelente (0,90 e acima), alta (0,70 a 0,90), moderada (0,50 a 0,70) e baixa (abaixo de 0,50), o

que permitiu uma avaliação rigorosa e sistemática dos construtos utilizados na pesquisa.

Com isto foram definidas durante o processo de estruturação desta pesquisa as variáveis do estudo, apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2 Variáveis utilizadas

Variáveis	Construtos
Pessoas que são importantes para mim acreditam que eu deveria utilizar a internet para aprender inglês.	NORMAS SUBJETIVAS Ajzen (1985)
Pessoas que são influentes para mim acreditam que eu deveria aprender inglês.	
Pessoas com opiniões valiosas para mim acreditam que o ensino <i>online</i> é eficaz.	
Pessoas ao meu redor me incentivam para aprender inglês através do ensino <i>online</i> .	
A sensação de que as pessoas que eu conheço estão evoluindo faz com que eu queira me aprimorar mais.	
Eu poderia ter um resultado satisfatório na realização do meu curso de inglês <i>online</i> .	AUTOEFICÁCIA Bandura (1977)
Eu poderia aprender inglês <i>online</i> se eu visse alguma pessoa realizando anteriormente.	
Eu poderia aprender inglês <i>online</i> independente da dificuldade do material e do curso.	
Eu poderia aprender inglês <i>online</i> através do conteúdo que é ensinado nas aulas <i>online</i> .	
Considerando minhas habilidades, eu acredito que eu poderia aprender inglês de maneira <i>online</i> .	
O preço de um curso de inglês <i>online</i> é relativamente apropriado à <i>performance</i> esperada.	CONSCIÊNCIA DE PREÇO Vaidyanathan e Aggarwal (2003)
O preço de um curso de inglês <i>online</i> está de acordo com minhas expectativas.	
O preço de um curso de inglês <i>online</i> é mais atrativo do que um curso presencial.	
O preço de um curso de inglês <i>online</i> está de acordo com seus respectivos custos.	
Usar plataformas <i>online</i> durante os estudos melhoram minha <i>performance</i> no aprendizado de inglês.	UTILIDADE PERCEBIDA Davis (1989)
Usar plataformas para estudar inglês <i>online</i> é útil durante o meu processo de aprendizado.	
Usar plataforma de aprendizado <i>online</i> é útil na compreensão de materiais mais complexos.	

(Continua)

Usar plataformas <i>online</i> para aprender inglês colabora na otimização dos meus estudos.	
Considero fácil fazer meus exercícios de inglês depois de assistir as aulas de maneira <i>online</i> .	FACILIDADE DE USO PERCEBIDA Davis (1989)
Considero fácil o uso de plataformas <i>online</i> para aprendizado.	
Considero que as aulas <i>online</i> facilitam no meu processo de aprendizado de inglês.	
Considero fácil aprender diferentes conteúdos de inglês utilizando plataformas <i>online</i> durante os estudos.	
Eu sempre gosto de utilizar plataformas <i>online</i> para aprendizado.	
Eu sou a favor de utilizar plataformas <i>online</i> para aprendizado.	ATITUDE Ajzen (1985)
Acredito que utilizar plataformas <i>online</i> para aprendizado é uma boa ideia.	
Eu quero estar junto da primeira pessoa que testar novas funcionalidades <i>online</i> para facilitar o aprendizado.	
Eu sempre considero plataformas <i>online</i> como minha primeira escolha no aprendizado de inglês.	
O aprendizado <i>online</i> é adequado ao meu estilo de aprendizagem, pois facilita a minha comunicação e interação com outros alunos, melhorando a qualidade dos estudos.	
O ensino <i>online</i> tem uma estrutura que me possibilita ter uma maior frequência nas aulas, garantindo que eu absorva mais conteúdo.	QUALIDADE EDUCACIONAL Chang e Chen (2009); Hassanzadeh, Kanaali e Elahi (2012)
O ensino <i>online</i> permite o aprendizado colaborativo.	
O sistema de aprendizado <i>online</i> facilita a realização das tarefas e testes durante o curso.	
O ensino <i>online</i> me permite uma maior facilidade no armazenamento e compartilhamento das informação com meus colegas.	
O ensino <i>online</i> fornece informações relevantes para as minhas necessidades.	
O ensino <i>online</i> me fornece conteúdo e informações organizadas.	QUALIDADE DA INFORMAÇÃO Petter, DeLone e McLean (2008)
O ensino <i>online</i> me fornece informações atualizadas referentes ao que preciso.	
O aprendizado <i>online</i> me permite ter acesso às informações que eu preciso a qualquer momento e em qualquer lugar.	
Definitivamente irei usar plataformas <i>online</i> para o aprendizado.	
Eu usarei plataformas <i>online</i> de aprendizado no futuro.	
Eu espero que as plataformas <i>online</i> facilitem o aprendizado no futuro.	INTENÇÃO Ajzen (1985)
Vale a pena usar plataformas <i>online</i> para aprendizado.	

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

(Conclusão)

3.5 Coleta de dados

A coleta de dados ocorreu entre os meses de dezembro de 2023, janeiro e fevereiro de 2024, por meio de uma *survey online* com questões relacionadas a normas subjetivas, autoeficácia, consciência de preço e adoção de tecnologia, atitude, qualidade educacional, qualidade da informação e intenção em continuar cursando inglês *online*. O formulário foi elaborado com a ferramenta Google formulários. O link da pesquisa foi disponibilizado por meio das redes sociais (Instagram) de escolas (Yázigi, Wizard e professores particulares) que demonstraram interesse em compreender o comportamento do consumidor na intenção de continuar estudando inglês *online*, buscando alcançar o maior número de indivíduos que possuem atualmente contato com esse tipo de serviço. Após a análise e exclusão dos respondentes que não se enquadraram no perfil da pesquisa, foi possível avaliar a quantidade de respondentes que se enquadraram no perfil esperado.

3.6 Preparação dos dados

Após a coleta dos questionários, os dados foram tabulados e os resultados foram analisados por meio de Modelagem de Equações Estruturais (MEE).

3.6.1 Modelagem de Equações Estruturais (MEE)

De acordo com Hair *et al.* (2014), a MEE refere-se a um conjunto de modelos estatísticos que explicam as relações entre diversas variáveis, analisando a estrutura das inter-relações apresentadas em uma série de equações, como a uma série de diversas equações de regressão. Estas relações explicam os relacionamentos entre os construtos (variáveis dependentes e independentes) envolvidos na análise. Nique e Ladeira (2017), definem a MEE como a técnica que analisa as relações através de um conjunto de métodos que identifica as variáveis latentes, utilizando-se de técnicas multivariadas e examinando as múltiplas relações de dependência entre estas variáveis.

As variáveis na MEE são classificadas em diferentes aspectos do modelo. Com referência à sua mensuração ou não, elas podem ser classificadas como variáveis

latentes, de medição e variáveis indicadoras. As variáveis latentes ou construtos são as não mensuráveis diretamente e dizem respeito aos conceitos. Já as variáveis de medição são dependentes dos construtos e a variável latente ou construto é resultante da combinação de diversas variáveis de medição. Dito isso, as variáveis observadas, utilizadas para construir uma variável latente são chamadas de variáveis indicadoras (AMORIM *et al.*, 2012).

3.6.2 Medidas de Ajustamento do modelo

Para avaliar as relações existentes entre as dimensões do modelo aplicou-se a técnica de Modelagem de Equações Estruturais por Mínimos Quadrados Parciais (PLS-SEM) baseada em Hair *et al.* (2017).

A PLS-SEM consiste em técnicas de estatística multivariada, compostas por regressões múltiplas, que visam avaliar uma série de inter-relações (HAIR *et al.*, 2017). Ainda de acordo com Hair *et al.* (2017), a construção da PLS-SEM é estabelecida a partir de um modelo teórico previamente definido, o qual possibilitará a determinação das múltiplas relações de dependências (ou causais) entre as variáveis observadas (indicadores) e não observadas (dimensões) que o constituem, permitindo sistematizá-las, de modo consistente.

Após ao desenvolvimento do modelo teórico, resultante da formulação de hipóteses expressas pelo pesquisador, é gerado o diagrama de caminho inicial, que graficamente são especificadas as relações e parâmetros de interesse no modelo (HAIR *et al.*, 2017).

Após a sua representação gráfica, o modelo é convertido em duas etapas, que são denominadas de análise do modelo de mensuração (etapa1) e análise do modelo estrutural (etapa 2), que equivalem à avaliação sistemática da PLS-SEM (HAIR *et al.*, 2017), conforme Quadro 3.

Quadro 3 Avaliação sistemática dos resultados PLS-SEM

		Critérios de avaliação PLS-SEM	Conceito	Valores de referência
Testes	Etapa 1 - Modelo de mensuração	Consistência interna (coeficiente alfa de Cronbach e confiabilidade composta)	É a estimativa da confiabilidade baseada nas intercorrelações das variáveis observadas e também se as dimensões estão livres de vieses (HAIR <i>et al.</i> , 2017).	0,7 < AC < 0,95 0,7 < CC < 0,95
		Validade convergente (confiabilidade pela Variância Média Extraída)	Verifica a porção dos dados explicados por cada um dos constructos, respectivos aos seus conjuntos de indicadores (HAIR <i>et al.</i> , 2017).	VME > 0,50
		Validade discriminante (Fornell-Larcker e HTMT confirmado pelo método Bootstrapping)	Estimativa das verdadeiras correlações entre as variáveis latentes (WONG, 2013).	$\sqrt{VME} > r_{ij}$ para $i \neq j$
	Etapa 2- Modelo estrutural	Colineariedade (Variance Inflation Factor (VIF))	A existência de fortes correlações entre as VL's indica problemas de colinearidade (HAIR <i>et al.</i> , 2017).	VIF < 5,0
		Coeficiente estrutural (β) (método Bootstrapping) Teste t de Student (relação entre as dimensões)	Avalia a significância do valor do coeficiente estrutural (confirmação da hipótese ou não) (HAIR <i>et al.</i> , 2017).	$H_1: \beta \neq 0$ $t_c > 1,96$ ($p < 0,05$)
		Coeficiente de determinação (R^2) (método Bootstrapping)	Avalia a porção da variabilidade das VL's preditoras (endógenas) (LOPES <i>et al.</i> , 2020).	0,02 $\leq R^2 \leq$ 0,075 (fraco) 0,075 < $R^2 \leq$ 0,19 (moderado) $R^2 > 0,19$ (forte)
		Relevância preditiva (Q^2) (método Blindfolding)	Avalia o grau de acurácia do modelo final (HAIR <i>et al.</i> , 2017; LOPES <i>et al.</i> , 2020).	0,01 $\leq Q^2 \leq$ 0,075 (fraco) 0,075 < $Q^2 \leq$ 0,25 (moderado) $Q^2 > 0,25$ (forte)

Fonte: adaptado de Hair *et al.* (2017, p. 106) e Lopes *et al.* (2020).

Feitas as avaliações dos resultados sistemáticos da PLS-SEM, elaborou-se o diagrama de caminho final, o qual permite averiguar a adequação do modelo teórico, pela confirmação das hipóteses propostas (coeficientes estruturais) estatisticamente obtidas (HAIR *et al.*, 2017).

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para análise dos resultados obtidos nesta pesquisa, foram utilizados o método de Modelagem de Equações Estruturais (MEE), com auxílio do *software* SmartPLS para teste das Hipóteses (H1 a H7). Este método possibilitou uma análise aprofundada das relações entre as variáveis estudadas. O SmartPLS foi fundamental para validar os construtos e interpretar de forma precisa os caminhos modelados, oferecendo *insights* importantes sobre os fenômenos analisados.

4.1 Caracterização da amostra

A seguir, foram apresentadas as características demográficas da amostra (sexo, idade, renda, ocupação), bem como a principal instituição de ensino que os alunos estão utilizando para aprender inglês *online*, o principal tipo de curso de inglês procurado, o montante investido, entre outros.

4.1.1 Sexo, renda, idade, estado civil, ocupação, se possuem filhos, escolaridade e localização geográfica

Na tabela 1, são apresentadas as características de sexo dos respondentes. Conforme podemos ver, existe uma divisão relativamente equilibrada entre homens (44%) e mulheres (56%) na amostra.

Tabela 1 sexo dos respondentes

Sexo	N	%
Feminino	140	56
Masculino	111	44
Total	251	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação à renda mensal dos respondentes, exposta na tabela 2, a maior porcentagem de respondentes informou possuir renda de até R\$ 2.640 (32,5%), seguidos por 31% dos respondentes que afirmaram receber entre 3 a 4 salários mínimos (até R\$5.280), e posteriormente 16,4% dos respondentes afirmaram receber De 5 a 6 salários mínimos (até R\$7.920).

Tabela 2 renda dos respondentes

Renda dos Respondentes (Salários Mínimos – R\$ 1.320,00)	N	%
Até 1 salário mínimo	9	3,6
De 1 a 2 salários mínimos	82	32,5
De 3 a 4 salários mínimos	78	31
De 5 a 6 salários mínimos	38	16,4
De 7 a 8 salários mínimos	29	11,5
De 8 a 9 salários mínimos	7	2,7
De 9 a 10 salários mínimos	2	0,7
De 11 a 12 salários mínimos	2	0,7
De 13 a 14 salários mínimos	2	0,7
Acima de 14 salários mínimos	2	0,7
Total	251	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Na tabela 3, são apresentadas as informações referentes à idade dos respondentes. Há uma concentração significativa na faixa etária de 18 a 22 anos (24,6%), seguida pela faixa de 23 a 27 anos (21,6%).

Tabela 3 idade dos respondentes

Idade dos Respondentes (anos)	N	%
Até 18	13	5,2
De 18 a 22	62	24,6
De 23 a 27	54	21,6
De 28 a 32	53	21,4
De 33 a 37	32	12,6
De 38 a 42	26	10,3
De 43 a 47	7	2,7
De 48 a 52	2	0,8
De 58 a 62	1	0,4
Acima de 62	1	0,4
Total	251	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação ao estado civil dos respondentes, exposta na tabela 4, é possível analisar que a maior parte dos participantes é solteira (45%), com os que são casados (as) ou possuem união estável, representando 35,9% da amostra.

Tabela 4 estado civil dos respondentes

Estado Civil dos respondentes	N	%
Solteiro (a)	113	45
Namorando	32	12,8
Casado (a)/ União estável	90	35,9
Divorciado (a)	15	5,9
Viúvo (a)	1	0,4
Total	251	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Na tabela 5, são apresentadas as informações referentes à ocupação dos respondentes. Uma proporção maior dos respondentes é de funcionários de empresas privadas (40%), seguida por estudantes (24,7%).

Tabela 5 ocupação dos respondentes

Ocupação dos Respondentes	N	%
Funcionário empresa privada	101	40
Estudante	62	24,7
Funcionário público	34	13,5
Profissional autônomo	30	12,1
Empresário	24	9,7
Total	251	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Na tabela 6, são apresentadas se os respondentes possuem filhos. Conforme podemos ver, existe uma grande diferença entre os respondentes que não possuem filhos (75,7%) em relação aos que possuem filhos (24,3%) na amostra.

Tabela 6 Filhos

Se possuem filhos	n	%
Não	190	75,7
Sim	61	24,3
Total	251	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação à escolaridade dos respondentes, exposta na tabela 7, a maior porcentagem de respondentes informou possuir ensino superior incompleto (26,3%) ou ensino superior completo (18,7%), indicando um bom nível de educação entre os estudantes de inglês *online*.

Tabela 7 Escolaridade

Escolaridade dos Respondentes	n	%
Ensino Médio Incompleto	12	4,8
Ensino Médio Completo	45	17,9
Ensino Técnico	30	11,9
Ensino Superior Incompleto	66	26,3
Ensino Superior Completo	47	18,7
Pós-Graduação Incompleta (Especialização, MBA, Mestrado ou Doutorado)	40	15,9
Pós-Graduação Completa (Especialização, MBA, Mestrado ou Doutorado)	11	4,4
Total	251	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação à distribuição geográfica onde se encontram os respondentes, exposta na tabela 8, apesar de abranger várias regiões do Brasil, existem concentrações mais significativas de respondentes em Rio Grande do Sul (39%), Rio de Janeiro (17,5%), e São Paulo (16,7%).

Tabela 8 Localização Geográfica

Unidade Federativa dos Respondentes	n	%
Rio Grande do Sul (RS)	98	39
Rio de Janeiro (RJ)	44	17,5
São Paulo (SP)	42	16,7
Minas Gerais (MG)	14	5,6
Espírito Santo (ES)	12	4,8
Santa Catarina (SC)	10	4
Rondônia (RO)	9	3,6
Paraná (PR)	7	2,8
Bahia (BA)	6	2,4
Pernambuco (PE)	3	1,2
Amazonas (AM)	2	0,8
Ceará (CE)	2	0,8
Rio Grande do Norte (RN)	1	0,4
Tocantins (TO)	1	0,4
Total	251	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

4.1.2 Instituição de ensino, jornada acadêmica, carga horária, modalidade, investimento e curso de inglês online

Na tabela 9, são apresentadas as principais instituições dos respondentes. Conforme podemos ver, existe uma grande diferença entre os estudantes que buscam outras instituições das citadas nesta pesquisa sendo representados por 60,6%, seguidos de Yázigi (21,1%).

Tabela 9 Instituição de Ensino

Instituição de Ensino	n	%
Outros	152	60,6
Yázigi	53	21,1
Wizard	46	18,3
Total	251	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Na tabela 10, são apresentadas o período que os respondentes estão estudando inglês de maneira *online*. Conforme podemos ver, a maior parte dos respondentes (45,8%) está na categoria entre 06 meses e 1 ano, indicando uma possível recente entrada de novos estudantes no mercado de inglês *online*. Isso pode ser devido uma tendência crescente de digitalização do ensino.

Tabela 10 Período estudando inglês *online*

Período estudando inglês online	N	%
Menos de 06 meses	51	20,3
Entre 06 meses e 1 ano	115	45,8
Entre 1 e 3 anos	82	32,7
Acima de 3 anos	3	1,2
Total	251	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Na tabela 11, são apresentadas a carga horária semanal que os respondentes estão estudando inglês de maneira *online*. Conforme podemos ver, A maioria dos estudantes dedica 2 horas por semana (65,3%), seguida por 3 horas semanais (17,9%).

Tabela 11 Carga horária semanal

Carga horária semanal de aulas	N	%
1 hora	5	2
2 horas	164	65,3
3 horas	45	17,9
4 horas	29	11,6
5 horas ou mais	8	3,2
Total	251	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação à modalidade de ensino apontada pelos respondentes, exposta na tabela 12, a modalidade predominante de aula é "Em tempo real com o professor" (97,6%), o que indica uma preferência ou necessidade de interação ao vivo com os professores e estudantes no ensino *online*.

Tabela 12 Modalidade

Modalidade	N	%
Em tempo real com o professor (a)	245	97,6
Aulas gravadas com conversação ao vivo	6	2,4
Total	251	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Referente ao investimento mensal no aprendizado de inglês *online* apontado pelos respondentes, exposto na tabela 13, a grande maioria (64,5%) dos respondentes indicam que o valor do investimento mensal fica abaixo de R\$ 500,00.

Tabela 13 Investimento

Investimento	N	%
Menos de R\$ 500,00	162	64,5
De R\$ 501,00 à R\$ 1.000,00	75	29,9
De R\$ 1.501,00 à R\$ 2.000,00	14	5,6
Total	251	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação ao tipo de curso escolhido pelos respondentes, e apresentada na tabela 14, a grande maioria da amostra (88,8%) estuda "Inglês completo", seguido por "outras modalidades de cursos de inglês" (4,8%), inglês para negócios e inglês acadêmico, ambos com 2,4%, mostrando uma diversidade nas áreas de procura dentro dos estudos da língua inglesa *online*.

Tabela 14 Curso

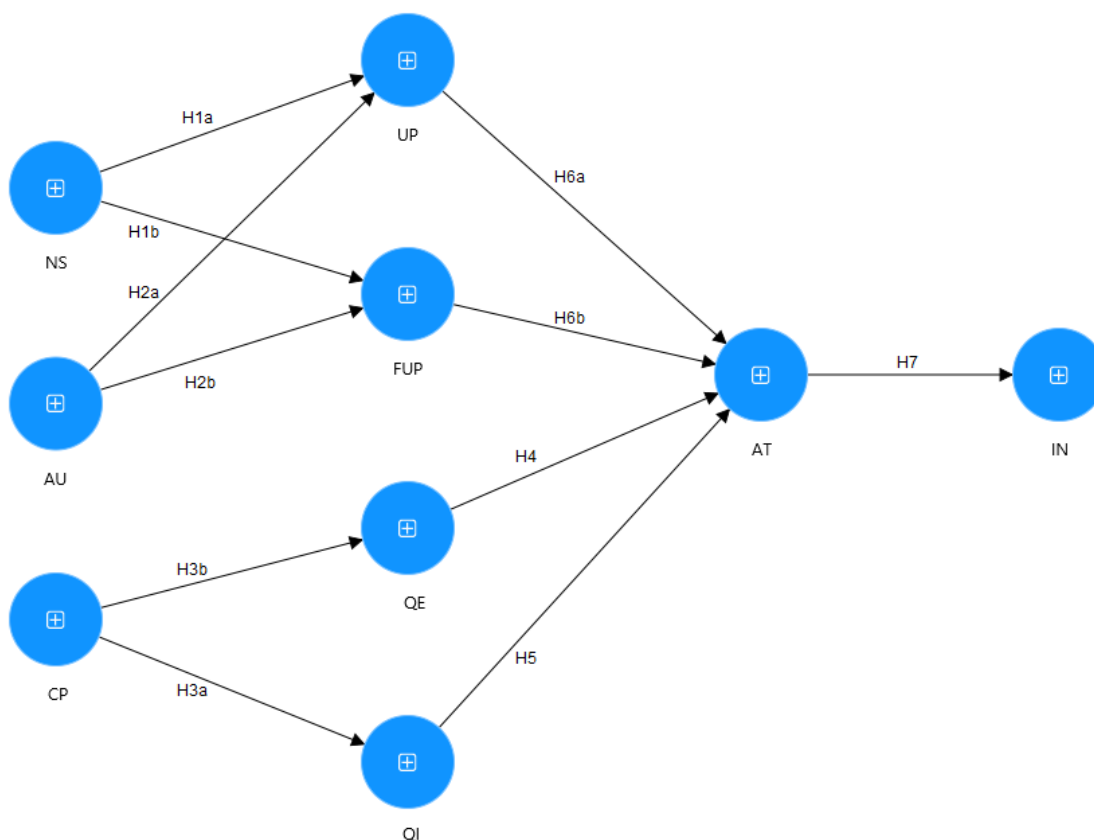
Curso	n	%
Inglês completo	223	88,8
Outros modalidades de cursos de inglês	12	4,8
Inglês para negócios	6	2,4
Inglês acadêmico	6	2,4
Inglês para viagens	4	1,6
Total	251	89,1

Fonte: Dados da pesquisa.

4.2 Modelagem de Equações Estruturais

Para analisar as relações propostas foi criado um modelo estrutural parcial baseado em variâncias (*Partial Least Squares Structural Equation Modeling – PLS-SEM*), seguindo as etapas propostas por Lopes *et al.* (2020) adaptado de Hair *et al.* (2017), sendo elas: a) especificação do modelo estrutural; b) especificação do modelo de mensuração; c) estimação do modelo de caminhos; d) avaliação do modelo de mensuração; e) avaliação do modelo estrutural; e f) interpretação dos resultados e conclusões. Este modelo e suas hipóteses estão descritos abaixo na figura 7.

Figura 7 Modelo proposto e suas hipóteses



Fonte: Software SmartPLS® v. 4.1.0.0 (RINGLE; WENDE; BECKER, 2022).

Onde:

NS = Normas Subjetivas;
 AU = Autoeficiência;
 CP = Consciência de Preço;
 UP = Utilidade Percebida;
 FUP = Facilidade de Uso Percebida;
 QE = Qualidade Educacional;
 QI = Qualidade do Conteúdo e Informação;

AT = Atitude;

IN = Intenção de continuar cursando inglês *Online*.

4.2.1 Análise do modelo de mensuração

O modelo estrutural estabilizou após 15 iterações, sendo o número de ciclos necessários para estabilizar o modelo final. Foram adotados os seguintes critérios para avaliar ajuste do modelo PLS-SEM: raiz quadrada média residual padronizada (*Standardized Root Mean Square Residual*, SRMR), distância euclidiana quadrada (*Square Euclidean distance* – d_{SED}), distância geodésica (*Geodesic Distance* - d_G) e índice de ajuste normado (*Normed Fit Index* - NFI). Os resultados confirmaram que o modelo estrutural sugerido se ajustou aos dados com índices aceitáveis como SRMR = 0,067, d_{SED} = 17,079, d_G = 1,872, NFI = 0,876 (HENSELER; HUBONA; RAY, 2016). Observou-se que o valor de SRMR foi inferior a 0,08 (HENSELER; RINGLE; SARSTEDT, 2016) e o que o valor do NFI ficou acima do valor sugerido de 0,8 (HU; BENTLER, 1998) o que indica que o modelo se ajustou bem aos dados.

a) Análise da consistência interna e validade convergente

Para analisar o ajuste do modelo (Figura 7), verificar-se-á a consistência interna, utilizando o Alfa de Cronbach (AC) e a Confiabilidade composta (CC), e a validade convergente analisando a Variância Média Extraída (VME). Assim, a partir das VME's das dimensões do modelo, foi necessária excluir algumas variáveis observadas para que os valores das VME's atendessem a pressuposição da $VME > 0,5$ (RINGLE; SILVA; BIDO, 2014; HAIR *et al.*, 2017). Conforme Wong (2013) a carga fatorial das variáveis deve ser igual ou maior que 0,60 para explicar a aderência o indicador com a dimensão original. Dito isso, eliminou-se dois indicadores por possuírem respostas dicotômicas, interferindo no modelo, (4 e 5) FUP_01 e UP_01 e o NS_01 e NS_03 por terem cargas fatoriais muito baixa 0,068 e 0,056 respectivamente. A Tabela 15 apresenta a avaliação das dimensões a partir das pressuposições do Quadro 3:

Tabela 15 Alfa de Cronbach, confiabilidade composta e variância média extraída

Dimensões	Alfa de Cronbach	Confiabilidade Composta	Variância Média Extraída
AT	0,752	0,836	0,510
AU	0,795	0,857	0,545
CP	0,757	0,608	0,540
FUP	0,746	0,769	0,527
IN	0,771	0,800	0,504
NS	0,878	0,910	0,775
QE	0,725	0,821	0,584
QI	0,815	0,877	0,643
UP	0,782	0,792	0,546

Fonte: Software SmartPLS® v. 4.1.0.0 (RINGLE; WENDE; BECKER, 2022).

Analisando a Tabela 15 observou-se que o modelo apresenta boa consistência interna, cujos valores de AC e CC são superiores a 0,7 e inferiores a 0,95, e validade convergente consistente ($VME > 0,5$), informando que os indicadores estão capturando a essência da dimensão e não estão sendo influenciados por erros de medição ou por outras dimensões não relacionados (SHUAI *et al.*, 2022).

b) Análise da validade discriminante

A validade discriminante em um modelo de equações estruturais, conforme descrito por Alem *et al.* (2016), é relevante para assegurar que cada dimensão dentro do modelo seja única e distinta das outras dimensões presentes. Esta validade é avaliada pela distinção entre as medidas de uma dimensão em relação às medidas de outras dimensões no modelo.

No âmbito da PLS-SEM algumas técnicas específicas são frequentemente aplicadas para esta avaliação, incluindo as Cargas Fatoriais Cruzadas, o Critério de Fornell-Larcker e a razão Heterotrait-Monotrait (HTMT). Utilizando a técnica de bootstrapping, com o uso de 5.000 subamostras. Iwaya *et al.* (2022) reforçam essa perspectiva ao destacarem a importância dessas técnicas na garantia de que as dimensões do modelo são efetivamente distintas e medem diferentes aspectos do fenômeno em análise.

b.1) Cargas fatoriais cruzadas

A análise das cargas fatoriais cruzadas (*cross-loadings*) é umas das técnicas de validade discriminante do modelo estrutural com a finalidade de comparar o peso das cargas dos indicadores na dimensão original com o peso nas outras dimensões

do modelo (IWAYA *et al.*, 2022). A Tabela 16 apresenta as cargas fatoriais cruzadas para as dimensões do modelo em relação aos indicadores das dimensões que compõem a escala.

Tabela 16 Cargas fatoriais cruzadas

Indicadores	Dimensões								
	AT	AU	CP	FUP	IN	NS	QE	QI	UP
AT_01	0,775	0,706	-0,049	0,531	0,704	-0,076	0,708	0,285	0,582
AT_02	0,784	0,642	-0,097	0,694	0,558	-0,119	0,521	0,247	0,696
AT_03	0,785	0,621	0,004	0,663	0,569	0,011	0,512	0,213	0,651
AT_04	0,831	0,785	-0,065	0,531	0,778	-0,084	0,821	0,356	0,554
AT_05	0,759	0,673	0,000	0,434	0,588	-0,010	0,732	0,264	0,470
AU_01	0,709	0,770	-0,085	0,578	0,765	-0,074	0,770	0,270	0,624
AU_02	0,568	0,690	-0,027	0,715	0,602	-0,099	0,554	0,289	0,731
AU_03	0,611	0,704	0,000	0,635	0,654	0,033	0,583	0,232	0,736
AU_04	0,731	0,789	-0,066	0,532	0,683	-0,073	0,827	0,359	0,556
AU_05	0,690	0,734	-0,030	0,448	0,644	-0,053	0,798	0,272	0,491
CP_01	-0,069	-0,067	0,961	-0,067	-0,055	0,035	-0,069	-0,154	-0,069
CP_02	0,020	0,040	0,795	0,104	0,067	0,040	0,019	-0,071	0,053
CP_03	-0,040	-0,071	0,706	-0,072	-0,054	0,070	-0,021	0,001	-0,058
CP_04	0,030	0,046	0,761	0,109	0,045	-0,030	-0,002	0,017	0,067
FUP_02	0,580	0,543	0,015	0,637	0,554	-0,087	0,543	0,145	0,596
FUP_03	0,540	0,621	-0,047	0,757	0,546	-0,089	0,526	0,245	0,708
FUP_04	0,584	0,669	-0,046	0,777	0,609	0,057	0,566	0,219	0,765
IN_01	0,715	0,693	-0,067	0,535	0,775	-0,063	0,696	0,236	0,587
IN_02	0,475	0,567	0,032	0,567	0,695	-0,030	0,475	0,222	0,580
IN_03	0,533	0,625	0,007	0,643	0,722	0,028	0,505	0,228	0,646
IN_04	0,788	0,760	-0,038	0,552	0,823	-0,064	0,786	0,318	0,583
NS_02	-0,050	-0,030	0,009	-0,014	0,005	0,672	-0,026	0,032	-0,007
NS_04	-0,064	-0,054	0,066	-0,041	-0,036	0,962	-0,035	0,005	-0,053
NS_05	-0,087	-0,079	0,038	-0,057	-0,066	0,974	-0,062	-0,029	-0,067
QE_01	0,676	0,654	-0,126	0,515	0,668	-0,074	0,739	0,255	0,559
QE_02	0,514	0,630	-0,030	0,667	0,543	-0,076	0,737	0,271	0,684
QE_03	0,565	0,656	0,018	0,692	0,607	0,055	0,776	0,216	0,694
QE_04	0,773	0,724	-0,046	0,480	0,722	-0,051	0,822	0,326	0,500
QE_05	0,694	0,622	-0,004	0,359	0,545	-0,027	0,760	0,247	0,393
QI_01	0,376	0,352	-0,170	0,224	0,339	-0,063	0,366	0,902	0,277
QI_02	0,375	0,415	-0,067	0,381	0,389	0,026	0,370	0,770	0,418
QI_03	0,227	0,240	-0,142	0,192	0,195	0,050	0,233	0,814	0,220
QI_04	0,215	0,165	-0,159	0,050	0,157	-0,037	0,193	0,709	0,082
UP_02	0,662	0,623	-0,023	0,597	0,637	-0,099	0,629	0,233	0,684
UP_03	0,548	0,650	-0,046	0,741	0,576	-0,092	0,541	0,280	0,764
UP_04	0,584	0,669	-0,046	0,777	0,609	0,057	0,566	0,219	0,765
AT_01	0,575	0,506	-0,049	0,531	0,504	-0,076	0,508	0,285	0,682
AT_02	0,584	0,542	-0,097	0,594	0,558	-0,119	0,521	0,247	0,696

Fonte: Software SmartPLS® v. 4.1.0.0 (RINGLE; WENDE; BECKER, 2022).

Observou-se que as cargas fatoriais originais dos indicadores apresentaram excelentes correlações com suas dimensões originais, ou seja ($\lambda \geq 0,6$), e quanto as cargas fatoriais cruzadas com as demais dimensões são inferiores que as das dimensões originais, portanto o modelo apresenta validade discriminante.

b.2) Critério de Fornell-Larcker (CFL) e Heterotrait Monotrait Ratio (HTMT)

O Critério de Fornell-Larcker, proposto por Fornell e Larcker (1981) sugere que a raiz quadrada da Variância Média Extraída (VME) das dimensões tenham que ser maior do que os valores da matriz de correlações entre as dimensões do modelo.

O critério Heterotrait-Monotrait Ratio (HTMT), conforme explicado por Cheung *et al.* (2023), representa uma razão que contrasta as correlações entre indicadores que avaliam construtos distintos (*heterotrait*) com as correlações entre indicadores avaliando o mesmo construto (*monotrait*).

De acordo com Quadro 3, valores de HTMT inferiores a 0,90, e que quando aplicado a técnica de *bootstrapping*, os valores do limite superior da estimativa de HTMT devem ser inferiores que 1,0, são indicativos de uma boa validade discriminante, como sugerido por Hair *et al.* (2017).

Tabela 17 Critérios FL e HTMT

Dimensões	AT	AU	CP	FUP	IN	NS	QE	QI	UP
\sqrt{VME}	0,714	0,738	0,735	0,726	0,710	0,881	0,764	0,802	0,739
Matriz de Correlação de Pearson									
AT	1,000								
AU	0,663	1,000							
CP	-0,059	-0,054	1,000						
FUP	0,683	0,645	-0,037	1,000					
IN	0,604	0,634	-0,033	0,787	1,000				
NS	-0,080	-0,069	0,050	-0,050	-0,052	1,000			
QE	0,636	0,640	-0,057	0,652	0,688	-0,052	1,000		
QI	0,388	0,384	-0,164	0,281	0,356	-0,012	0,379	1,000	
UP	0,613	0,678	-0,052	0,654	0,625	-0,060	0,687	0,330	1,000
Limite Superior (HTMT) _{97,5%}									
AU	0,758								
CP	0,360	0,328							
FUP	0,353	0,345	0,545						
IN	0,533	0,550	0,576	0,536					
NS	0,299	0,293	0,289	0,236	0,277				
QE	0,564	0,563	0,548	0,551	0,568	0,590			
QI	0,672	0,655	0,290	0,495	0,553	0,162	0,675		
UP	0,657	0,643	0,368	0,702	0,561	0,330	0,762	0,552	

Fonte: Software SmartPLS® v. 4.1.0.0 (RINGLE; WENDE; BECKER, 2022).

Analisando a Tabela 17 observou-se que a menor raiz quadrada da VME (0,710) é superior que a maior correlação entre as dimensões (UP vs QE, $r = 0,687$), portanto o critério foi estabelecido. Quanto ao critério HTMT observou-se que os valores do limite superior da estimativa de HTMT foram inferiores a 1,0, portanto ambos os critérios apresentaram validade discriminante, portanto o modelo apresenta boas condições de ser avaliado estruturalmente.

b.3) Avaliação do modelo estrutural

Antes de proceder à avaliação do modelo estrutural, é aconselhável examinar a multicolinearidade entre as dimensões, com o objetivo de identificar e manejar casos em que duas ou mais dimensões possam estar fortemente correlacionadas. Esta correlação elevada entre dimensões pode afetar negativamente a precisão das estimativas e a interpretação dos resultados obtidos. Especificamente no contexto do *Partial Least Squares Structural Equation Modeling* (PLS-SEM), a preocupação com a multicolinearidade (também referida como colinearidade) se faz mais presente no modelo estrutural, onde a inter-relação entre as dimensões necessita de atenção cuidadosa. A técnica usada para avaliar a multicolinearidade é a VIF (*Variance Inflation Factor*). Porém outros critérios (coeficiente de explicação – R^2 ; e relevância preditiva – Q^2) são importantes para avaliar o modelo estrutural (Quadro 3).

c) Variance Inflation Factor (VIF), Coeficiente de Explicação (R^2) e Relevância Preditiva (Q^2)

A VIF é uma métrica frequentemente empregada em análises de regressão múltipla para diagnosticar a multicolinearidade, que se manifesta quando duas ou mais variáveis independentes apresentam alta correlação entre si. A presença de multicolinearidade pode comprometer tanto a precisão quanto a interpretação dos coeficientes estimados na regressão, conforme apontado por Kyriazos e Poga (2023).

Valores de VIF superiores a 1 já indicam a presença de algum nível de multicolinearidade, contudo, é comumente aceito que um VIF inferior de 5, ou em certos contextos, acima de 10, denota uma multicolinearidade que pode ser considerada problemática. Esses limites, no entanto, podem variar de acordo com diferentes estudos e contextos específicos, como observado por Alauddin e Nghiem (2010).

Para avaliar a qualidade do modelo, são utilizados o coeficiente de determinação (R^2) e o coeficiente de relevância preditiva (Q^2). O R^2 indica a proporção da variação nas dimensões dependentes (endógenas) explicada pelas dimensões independentes (exógenas) conforme explicado por Hidayat e Wulandari (2022).

Existem critérios específicos para classificar os valores de R^2 , conforme detalhado na literatura. O Q^2 , por sua vez, é uma medida utilizada para avaliar a capacidade preditiva do modelo. No contexto do PLS-SEM, o Q^2 é frequentemente calculado através da técnica de validação cruzada de Stone-Geisser, como indicado por Sharma *et al.* (2021). Valores de Q^2 superiores a 0 indicam que o modelo possui relevância preditiva, e estes podem ser classificados conforme seu grau de predição.

Tabela 18 Análise da multicolinearidade, coeficiente de Explicação e Relevância preditiva

Dimensões Exógenas	Dimensões Endógenas (VIF)					
	AT	FUP	IN	QE	QI	UP
AT				1,000		
AU		1,055				1,005
CP					1,000	
FUP	1,411					
NS		1,055				1,005
QE	2,741					
QI	1,189					
UP	1,065					
R^2	0,893 (0,000)	0,714 (0,000)	0,817 (0,000)	0,203 (0,000)	0,227 (0,000)	0,771 (0,000)
Q^2	0,295	0,707	0,261	0,111	0,114	0,768

Fonte: Software SmartPLS® v. 4.1.0.0 (RINGLE; WENDE; BECKER, 2022).

Analisando os valores da Tabela 18, observou-se que o modelo não apresenta problemas de multicolinearidade ($VIF < 5$), os coeficientes de explicação apresentam efeitos fortes ($R^2 > 0,19$) e as relevâncias preditivas das dimensões endógenas apresentaram grau forte ($Q^2 > 0,25$).

d) Avaliação das hipóteses

A seguir, na tabela 19, apresentaremos e avaliaremos as hipóteses propostas no modelo inicial, e na figura 8, mostraremos o modelo estrutural final desta pesquisa.

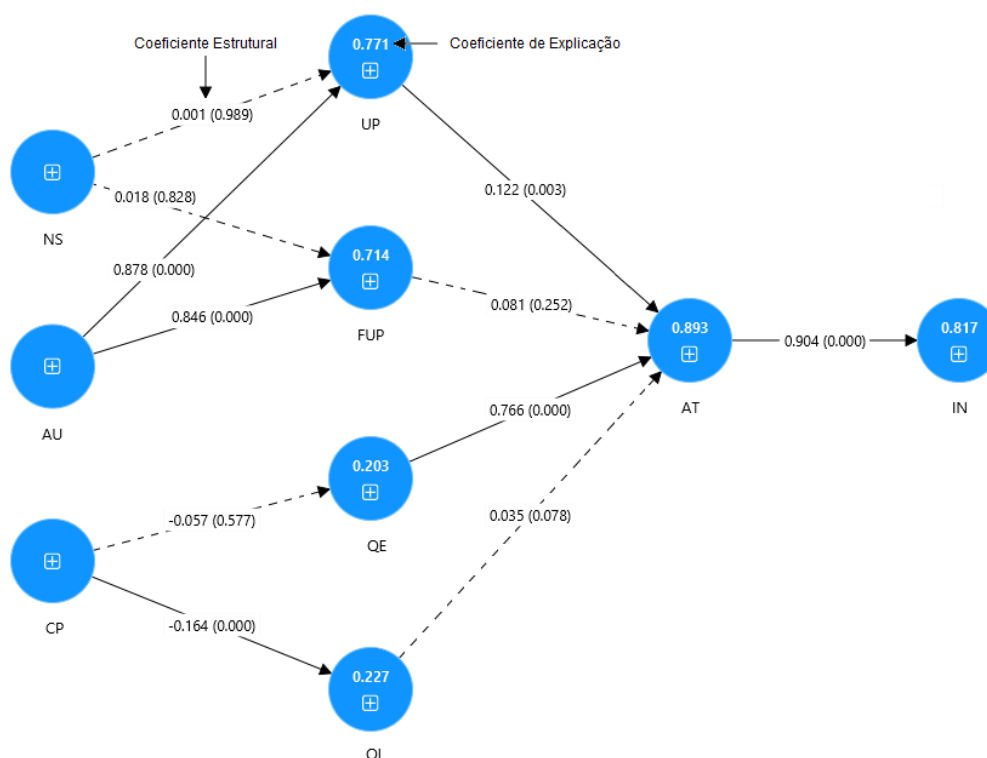
Tabela 19 Hipóteses propostas

	Relações Diretas	B	DP*	Estat. t	p-valor
H1a	Normas Sociais → Utilidade Percebida	0,001	0,079	0,014	0,989
H1b	Normas Sociais → Facilidade Uso Percebida	0,018	0,083	0,217	0,828
H2a	Autoeficácia → Utilidade Percebida	0,878	0,015	57,099	0,000
H2b	Autoeficácia → Facilidade Uso Percebida	0,846	0,021	40,050	0,000
H3a	Preço justo → Qualidade Educacional	-0,057	0,102	0,559	0,577
H3b	Preço justo → Qualidade da Informação	-0,164	0,049	3,350	0,000
H4	Qualidade Educacional → Atitude	0,766	0,058	13,144	0,000
H5	Qualidade da Informação → Atitude	0,035	0,020	1,765	0,078
H6a	Utilidade Percebida → Atitude	0,122	0,091	2,035	0,002
H6b	Facilidade Uso Percebida → Atitude	0,081	0,070	1,145	0,252
H7	Atitude → Intenção	0,904	0,013	69,032	0,000

* DP = Desvio Padrão

Fonte: Software SmartPLS® v. 4.1.0.0 (RINGLE; WENDE; BECKER, 2022).

Figura 8 Modelo estrutural final



Fonte: Software SmartPLS® v. 4.1.0.0 (RINGLE; WENDE; BECKER, 2022).

Analisando a Tabela 19 e Figura 08, observou-se que as normas subjetivas e a consciência de preço não se relacionam com a facilidade de uso percebida e

utilidade percebida, $\beta_{1a} = 0,001$ ($p = 0,989$) e $\beta_{1b} = 0,018$ ($p = 0,828$), respectivamente, portanto, H1a e H1b foram refutadas. A autoeficácia se relaciona com ambas as dimensões, $\beta_{2a} = 0,878$ ($p = 0,000$), ou seja, H2a aceita, já a facilidade de uso percebida $\beta_{2b} = 0,846$ ($p = 0,000$), portanto H2b aceita.

Quanto a hipótese H3b foi aceita, ou seja, a consciência de preço se relaciona negativamente com a qualidade do conteúdo da informação, $\beta_{3b} = -0,164$ ($p = 0,000$). Já a consciência de preço não se relaciona com a qualidade educacional, $\beta_{3a} = -0,057$ ($p = 0,577$), portanto H3a foi refutada.

Já a qualidade educacional se relaciona positivamente com a atitude, ou seja, $\beta_4 = 0,766$ ($p = 0,000$), portanto H4 foi confirmada, enquanto, a qualidade da informação não se relaciona com a atitude, $\beta_5 = 0,035$ ($p = 0,074$), por consequência H5 foi refutada.

Já a utilidade percebida se relacionam positivamente com a atitude foi confirmada, $\beta_{6a} = 0,122$ ($p = 0,003$), portanto H6a foi confirmada, já a facilidade de uso percebida não se relaciona com a atitude, $\beta_{6b} = 0,081$ ($p = 0,252$), portanto a hipóteses H6b não foi confirmada. Por fim a atitude se relaciona positivamente com a intenção de continuar cursando inglês *online*, ou seja, $\beta_7 = 0,904$ ($p = 0,000$), portanto a H7 foi confirmada.

Para concluir é importante ressaltar que apesar de algumas hipóteses terem sido rejeitadas, indicando a necessidade de um maior aprofundamento nos estudos para estas hipóteses, por outro lado, outras hipóteses apresentaram confirmação nos achados, sendo as hipóteses confirmadas: (H2a) Autoeficácia → Utilidade Percebida; (H2b) Autoeficácia → Facilidade de uso percebida; (H3b) Consciência de Preço → Qualidade do Conteúdo e Informação; (H4a) Qualidade Educacional → Atitude; (H6a) Utilidade Percebida → Atitude e (H7) Atitude → Utilidade Percebida.

Desse modo, concluídas as etapas de análise, apresenta-se, no Quadro 4, a síntese dos resultados da pesquisa.

Quadro 4 Síntese dos resultados da pesquisa

Hipóteses da pesquisa	
H1a: Normas subjetivas impactam positivamente a percepção de utilidade do sistema do curso <i>online</i> ;	Rejeitada
H1b: Normas subjetivas impactam positivamente a facilidade de uso percebida do sistema do curso online;	Rejeitada
H2a: Autoeficácia impacta positivamente a percepção de utilidade de uso do sistema do curso <i>online</i> ;	Confirmada
H2b: Autoeficácia impacta positivamente a percepção de facilidade do sistema do curso online;	Confirmada
H3a: A Consciência de preço impacta negativamente na qualidade educacional	Rejeitada
H3b: A Consciência de preço impacta positivamente na qualidade do conteúdo e informação	Confirmada
H4: A qualidade educacional afeta positivamente a atitude de opção pelo curso <i>online</i> .	Confirmada
H5: A qualidade de conteúdo e informação afeta positivamente atitude de opção pelo curso <i>online</i> .	Rejeitada
H6a: Utilidade percebida impacta positivamente a atitude de opção pelo curso <i>online</i> ;	Confirmada
H6b: Facilidade de uso percebida impacta positivamente a atitude de opção pelo curso <i>online</i> ;	Rejeitada
H7: Atitude impacta a intenção de continuar cursando inglês <i>online</i> ;	Confirmada

Fonte: Elaborado pelo autor.

5 CONCLUSÕES

O estudo realizado buscou esclarecer os fatores psicológicos e emocionais que afetam a intenção dos consumidores de continuar estudando inglês *online*. Utilizando uma combinação de revisão bibliográfica e uma pesquisa *online*, dados foram coletados de consumidores ativos em cursos de inglês pela internet, identificando elementos chave como normas sociais subjetivas, autoeficácia, consciência de preço, qualidade educacional, qualidade do conteúdo e informação, utilidade percebida e facilidade de uso percebida, atitude e intenção.

Métodos estatísticos sofisticados, como SPSS e SmartPLS, foram empregados para uma análise detalhada de como esses fatores influenciam a intenção de persistência nos estudos. Ficou evidente que a autoeficácia impacta positivamente tanto na utilidade percebida quanto na facilidade de uso dos cursos *online*, elementos que são vitais para a continuidade dos estudos.

O estudo também descobriu que a consciência de preço influencia positivamente a qualidade do conteúdo e das informações disponíveis, enquanto a qualidade educacional melhora a atitude dos estudantes em relação ao curso. Da mesma forma, a utilidade percebida fortalece essa atitude positiva, que, por sua vez, influencia diretamente a intenção de continuar estudando inglês *online*.

Esses resultados não só atingiram os objetivos do estudo, como também forneceram *insights* importantes para decisões futuras, tanto no âmbito gerencial quanto acadêmico, relacionadas à oferta de cursos de inglês *online*. O estudo foi concluído com uma reflexão sobre os achados e suas implicações, destacando as limitações encontradas e sugerindo caminhos para futuras investigações, incluindo a expansão da amostra e uma análise mais aprofundada em diferentes contextos educativos.

5.1 Contribuições acadêmicas e gerenciais

A primeira hipótese (H1a e H1b) do estudo postulava que as normas subjetivas exercem uma influência significativa sobre os construtos de utilidade percebida e facilidade de uso percebida. Essas hipóteses foram testadas utilizando o método de Equações Estruturais Estimadas (MEE), e os resultados indicaram que não há uma

influência significativa das normas subjetivas em nenhum dos dois construtos mencionados.

Do ponto de vista acadêmico, a não confirmação das Hipóteses H1a e H1b é particularmente intrigante e contradiz as conclusões de estudos anteriores como os de (ALSHURAFAT *et al.*, 2021; KHAFIT; SULASTRI; FAUZAN, 2020; ERASLAN; KUTLU, 2019). Esses estudos relataram influência das normas subjetivas na intenção de uso de tecnologias educacionais. A diferença nos resultados deste estudo pode ser atribuída a variações significativas na composição demográfica da amostra. Enquanto os estudos mencionados concentraram-se em amostras com um nível de escolaridade homogêneo, geralmente focadas no ensino superior, a presente pesquisa incluiu uma diversidade maior de níveis educacionais, desde indivíduos com ensino fundamental incompleto até aqueles com pós-graduação completa. Isso sugere que a influência das normas subjetivas pode variar consideravelmente de acordo com o nível educacional dos respondentes, afetando assim a intenção de continuar o uso de tecnologias de maneira distinta.

Além disso, em termos gerenciais, esses resultados apontam para a necessidade de um exame mais detalhado das normas subjetivas e de como elas moldam comportamentos tecnológicos em contextos educacionais. Estudos anteriores, como os citados por Çoker e Van Der Linden (2022) e Ajzen (2020), destacam que as normas subjetivas são influenciadas pelas crenças sobre o comportamento que outros consideram apropriado, além de refletirem a percepção individual sobre pressões sociais e o suporte ou preferências dos outros em relação a comportamentos específicos, conforme observado por Taufique e Vaithianathan (2018). Assim, a variação nos resultados desta pesquisa pode também ser um indicativo de diferenças culturais ou contextuais mais amplas, que não foram totalmente capturadas pelos estudos anteriores focados em contextos mais homogêneos.

Dado isso, recomenda-se que futuras pesquisas investiguem mais profundamente como as normas subjetivas afetam a intenção de continuar o uso de tecnologia em diferentes níveis educacionais e contextos culturais. Isso poderia fornecer uma compreensão mais detalhada de como as expectativas sociais e pressões influenciam o comportamento tecnológico em ambientes educacionais diversificados.

Em relação a segunda hipótese (H2a e H2b) previam que a autoeficácia influencia significativamente os construtos utilidade percebida e de facilidade de uso percebida. A hipótese foi testada por meio da MEE e os resultados confirmaram que há uma influência significativa.

Academicamente, o resultado vai ao encontro dos estudos de (PARVEEN; ABBAS; RANA, 2022; ZHENG; LI, 2020), onde estes estudos apresentaram uma forte influência da autoeficácia em relação a intenção de continuar o uso de tecnologia. Estes resultados corroboram pesquisas anteriores como dos autores Albelbisi e Yusop (2019) e Gan e Balakrishnan (2017), apontam que a confiança dos indivíduos em suas habilidades para usar tecnologias, como computadores, é um motivador essencial para o comportamento do consumidor e crucial para o sucesso em ambientes de aprendizado *online*. Eles destacam que a percepção de autoeficácia não só aumenta a aceitação tecnológica, mas também eleva a probabilidade de uso contínuo desses sistemas, devido ao reforço da confiança na tecnologia.

Para os gestores, estes resultados apontam para o desenvolvimento contínuo de estratégias pedagógicas que visem aumentar a autoeficácia dos estudantes, o que é essencial para o sucesso em ambientes de aprendizado autodirigidos e *online*, aumentando o grau de eficácia dos indivíduos na intenção de continuar cursando inglês *online*, já que a autoeficácia é a crença pessoal na capacidade de obter bons resultados por meio de ações (FARMER; XU; DUPRE, 2019). Em ambientes tecnológicos, ela motiva o comportamento do consumidor (GAN; BALAKRISHNAN, 2017) e é crucial para o sucesso em experiências educacionais *online*, influenciando a aceitação da tecnologia (ALBELBISI; YUSOP, 2019). Alunos que percebem sua autoeficácia têm maior probabilidade de continuar utilizando sistemas *online*, aumentando a confiança na tecnologia (ALBELBISI; YUSOP, 2019).

Em relação à terceira hipótese (H3a e H3b), que previa que a consciência de preço influenciaria significativamente a qualidade educacional e a qualidade de conteúdo e informação, os resultados obtidos foram mistos. As análises realizadas através do método de Equações Estruturais Estimadas (MEE) indicaram que, ao contrário do esperado, a consciência de preço não teve uma influência significativa na qualidade educacional. No entanto, confirmou-se que ela impacta significativamente na qualidade de conteúdo e informação.

A não confirmação da hipótese H3a é particularmente reveladora e sugere que a relação entre consciência de preço e qualidade educacional pode ser mais complexa do que a sugerida pela literatura existente. Estudos anteriores, como os de Littenberg-Tobias e Reich (2020), Protopsaltis e Baum (2019) e Di Xu e Ying Xu (2019), argumentaram que a uso de tecnologia pelas instituições de ensino pode difundir educação de alta qualidade a um custo reduzido, o que deveria, em teoria, vincular positivamente a consciência de preço à qualidade educacional. No entanto, esses estudos focaram em contextos mais amplos do uso de tecnologia e não necessariamente na percepção de qualidade educacional individualizada dentro do nicho de cursos de inglês *online*.

A divergência encontrada neste estudo pode ser atribuída a várias causas. Primeiramente, o tamanho e a composição da amostra deste estudo podem ter influenciado os resultados, pois diferem significativamente dos estudos comparativos. Além disso, fatores específicos como a localização geográfica da pesquisa e o tipo específico de curso investigado poderiam ter contribuído para essa discrepância. Este estudo focou exclusivamente na intenção dos consumidores em relação a cursos de inglês *online*, uma área que pode ter dinâmicas distintas em relação a outras formas de educação *online*.

Do ponto de vista gerencial, esses resultados sugerem que as instituições de ensino *online* podem precisar revisar suas estratégias de precificação e comunicação para melhor alinhar as expectativas de qualidade educacional com a percepção de valor dos consumidores. É possível que uma segmentação de mercado mais cuidadosa e estratégias de precificação diferenciada sejam necessárias para atender às variadas percepções de valor entre os consumidores potenciais. Adicionalmente, para os fornecedores de cursos de inglês *online*, seria prudente desenvolver estratégias mais robustas para comunicar os benefícios e justificar os custos dos programas, de modo a alinhar melhor as expectativas dos consumidores com os preços praticados.

Diante desses resultados, recomenda-se que futuras pesquisas explorem mais profundamente os aspectos que podem influenciar a relação entre consciência de preço e qualidade educacional em cursos de inglês *online*, considerando variáveis como metodologias de ensino, estrutura curricular, e suporte ao estudante, para

fornecer uma compreensão mais completa de como esses fatores interagem nesse contexto específico.

As hipóteses quarta e quinta (H4 e H5) do estudo postulavam que tanto a qualidade educacional quanto a qualidade de conteúdo e informação influenciam significativamente a atitude dos alunos. Os resultados obtidos através da metodologia de Modelagem de Equações Estruturais (MEE) mostraram que enquanto a qualidade educacional possui uma influência significativa sobre a atitude dos estudantes (confirmando H4), a qualidade de conteúdo e informação não demonstrou ter um impacto positivo significativo (não confirmando H5).

Academicamente, a confirmação de H4 e a rejeição de H5 levantam questões interessantes. Embora os alunos reconheçam e valorizem a qualidade educacional, ele não parece se aplicar à qualidade de conteúdo e informação. Este resultado contraria estudos anteriores como os de Wang, Dong e Zhang (2020), Seta *et al.* (2018) e Mohammadi (2015), que identificaram uma influência positiva de ambos os aspectos (educacional e de conteúdo) sobre a atitude dos alunos em ambientes de aprendizado *online*. Estes estudos sugerem que a qualidade do conteúdo é tão crucial quanto à qualidade educacional para fomentar uma atitude positiva entre os estudantes em relação aos cursos *online*.

A divergência nos resultados pode ser explicada por vários fatores, incluindo a composição da amostra deste estudo, que é notavelmente diversa em termos de níveis de escolaridade, variando de ensino fundamental a pós-graduação. Isso pode indicar que a percepção da qualidade de conteúdo e informação varia significativamente entre diferentes níveis educacionais. Além disso, a localização geográfica e o contexto específico em que a pesquisa foi realizada também podem ter afetado as percepções dos participantes, o que sugere que os resultados podem não ser generalizáveis para outras configurações ou populações.

No âmbito gerencial, esses achados indicam que desenvolvedores e administradores de plataformas de aprendizado *online* devem considerar essas nuances ao projetar e implementar seus cursos. Eles devem focar não apenas em manter um alto padrão de qualidade educacional, mas também em garantir que o conteúdo e as informações fornecidas sejam percebidos como valiosos e relevantes pelos alunos com diferentes níveis de escolaridade. Isso pode envolver a

personalização do conteúdo para atender às necessidades específicas de diferentes grupos de estudantes e garantir que o conteúdo seja claro, acessível e engajador.

Além disso, é crucial que futuras pesquisas explorem mais profundamente quais aspectos da qualidade de conteúdo e informação são mais valorizados por diferentes segmentos de alunos. Investigar como essas percepções variam com base em variáveis demográficas e educacionais pode fornecer *insights* valiosos para melhorar a eficácia dos ambientes de aprendizado *online* e aumentar a satisfação dos alunos com esses cursos.

As hipóteses sexta (H6a e H6b) investigavam se a utilidade percebida e a facilidade de uso percebida influenciariam significativamente a atitude dos alunos em relação aos cursos *online*. Os resultados obtidos através da Modelagem de Equações Estruturais (MEE) confirmaram a hipótese H6a, que propõe que a utilidade percebida tem uma influência significativa na atitude, enquanto a hipótese H6b, que relacionava a facilidade de uso percebida com a atitude, não foi confirmada.

Academicamente, a não confirmação de H6b contrasta com as descobertas de estudos anteriores, como os de Usman *et al.* (2020), Nayanajith, Damunupola e Ventayen (2019) e Indarsin e Ali (2017), que identificaram tanto a utilidade quanto a facilidade de uso como fatores significativos na formação da atitude dos alunos em relação ao uso de sistemas de ensino *online*. Esses estudos sugerem que a facilidade de uso é crucial para a aceitação tecnológica e pode influenciar positivamente a atitude dos alunos em relação a tecnologias educacionais, reforçando a importância de interfaces amigáveis e sistemas intuitivos para o sucesso continuação do uso de novas tecnologias no ensino (ALFADDA; MAHDI, 2020).

A diferença nos resultados pode ser explicada considerando-se o contexto específico da amostra deste estudo. Fatores como diferenças culturais, econômicas, tecnológicas e políticas podem ter impactado a percepção de facilidade de uso dos respondentes. Além disso, a composição da amostra, que pode incluir uma variedade maior de *background* educacional e familiaridade com tecnologia, sugere que a facilidade de uso pode não ser percebida da mesma maneira por todos os usuários.

Do ponto de vista gerencial, esses achados oferecem implicações importantes para os desenvolvedores e gestores de plataformas de ensino *online*. Embora a utilidade percebida seja um fator motivador forte, a falta de uma interface fácil de usar pode impedir que os usuários percebam plenamente o valor desses sistemas.

Portanto, é essencial que as plataformas não só destaquem suas funcionalidades como também se empenhem em melhorar a usabilidade para garantir uma experiência de usuário positiva.

Para futuras pesquisas, seria benéfico investigar mais a fundo quais elementos específicos da usabilidade apresentam maiores desafios para os usuários e quais medidas podem ser tomadas para mitigar essas dificuldades. Examinar como as percepções de facilidade de uso variam entre diferentes demografias pode ajudar a adaptar melhor as soluções de ensino *online* para atender às necessidades de um público mais amplo. Por fim, é crucial que os educadores e desenvolvedores trabalhem juntos para garantir que as ferramentas de aprendizado *online* sejam acessíveis, eficazes e engajadoras para todos os alunos, independentemente de sua proficiência tecnológica.

Em relação a sétima hipótese (H7) previa-se que a atitude influencia significativamente na intenção de continuar estudando inglês *online*. A hipótese foi testada por meio da MEE e os resultados confirmaram que há uma influência significativa do constructo atitude com a intenção de continuar estudando inglês *online*.

Academicamente, o resultado vai ao encontro dos estudos de Jena (2020), Petzold e Moog (2018), Chang *et al.* (2017), Ifnedo (2017), Joo, So e Kim (2018) e Mouakket (2015), onde estes estudos apresentaram uma forte influência da atitude em relação a intenção dos indivíduos em relação a tecnologia nos estudos. Estes resultados corroboram pesquisas anteriores como dos autores Jena (2020), Petzold e Moog (2018), Lai, Wang e Lei (2012), Cheon *et al.* (2012) e Park, Nam e Cha (2012), apontam que a atitude dos indivíduos em usar tecnologias, como computadores, é um motivador essencial para a intenção do consumidor e crucial para o sucesso em ambientes de aprendizado *online*. Eles destacam que a percepção de atitude não só aumenta a aceitação tecnológica, mas também eleva a probabilidade de intenção de continuar usando estes sistemas, devido a confiança na tecnologia.

A intenção de uso de tecnologia na educação é fortemente influenciada pela utilidade percebida e facilidade de uso, como mostrado por Cheon *et al.* (2012) e Lai, Wang e Lei (2012). Esses estudos destacam que a percepção positiva desses fatores pelos alunos impacta diretamente suas atitudes e intenções de continuar o aprendizado *online*. Cheon *et al.* (2012) observaram que tanto a utilidade quanto a

facilidade de uso contribuem para atitudes favoráveis, que por sua vez influenciam a intenção de continuar o uso de tecnologias durante o aprendizado. Lai, Wang e Lei (2012) reforçaram essa ideia, identificando a utilidade percebida como um preditor direto da intenção de continuar usando a tecnologia, embora com impacto limitado. Além disso, Park, Nam e Cha (2012) confirmaram que a utilidade percebida tem um papel direto na formação de atitudes positivas em relação ao aprendizado móvel, servindo como um preditor direto da intenção comportamental de continuar usando a tecnologia em ambientes educacionais. Essas descobertas sublinham a importância de gestores educacionais reconhecerem e promoverem tecnologias que sejam percebidas como úteis e fáceis de usar para maximizar o uso contínuo e o engajamento dos alunos.

5.2 Limitações do estudo e sugestões para pesquisas futuras

A limitação geográfica do estudo, realizado exclusivamente no Brasil, é uma consideração fundamental ao interpretar os resultados. O Brasil, como um país em desenvolvimento, possui características socioeconômicas específicas que podem influenciar os resultados de pesquisas no campo da educação *online*. Com um mercado de cursos *online* em rápido crescimento e expansão, conforme reportado pela revista Forbes (ADAMS, 2020), o cenário brasileiro pode apresentar dinâmicas únicas não necessariamente replicáveis em outros contextos. Visto que esta pesquisa focou no estudo da continuação do uso de tecnologia para o estudo de inglês *online*, outras pesquisas poderiam ser realizadas em outros nichos, que possuem grande possibilidade de expansão, para verificar se os consumidores possuem as mesmas percepções sobre os construtos analisados. Da mesma forma, o estudo poderia ser aplicado em outros países que não possuem a língua inglesa como de origem, mas possui tanta importância quanto no Brasil, assim seria possível realizar uma comparação das percepções sobre os construtos em diversas culturas. Pesquisas futuras também poderiam ser realizadas para analisar a percepção dos indivíduos no Brasil para a continuação do uso de tecnologia no ensino de outros idiomas, como espanhol e francês.

Uma limitação adicional está relacionada ao tamanho da amostra de participantes, que poderia ser aumentado em estudos subsequentes para uma melhor

generalização dos resultados. O uso de uma amostra não probabilística também pode ter sido uma restrição, sugerindo que pesquisas futuras podem se beneficiar de amostras probabilísticas para verificar a consistência dos resultados. Além disso, a incorporação de métodos de pesquisa qualitativos, como entrevistas, pode ser considerada para reforçar e validar os achados da pesquisa.

Conforme identificado nos resultados da pesquisa, em torno de 60% dos respondentes não possuía nem mesmo ensino superior completo, o que pode ter influenciado de alguma forma os resultados encontrados. Pesquisas futuras poderiam ser realizadas apenas com respondentes que já estão, pelo menos cursando o ensino superior, garantindo uma maior familiaridade com a tecnologia. O estudo também poderia ser aplicado longitudinalmente com alunos dentro de uma universidade.

Finalmente, este estudo poderia ser reaplicado buscando entender o comportamento de diferentes públicos, separando as pesquisas por escolaridade, classe social e renda.

REFERÊNCIAS

ABDULLAH, Fazil; WARD, Rupert. Developing a General Extended Technology Acceptance Model for E-Learning (GETAMEL) by analysing commonly used external factors. **Computers in human behavior**, v. 56, p. 238-256, 2016. DOI <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.036>

ABOU-SHOUK, Mohamed; SOLIMAN, Mohammad. The impact of gamification adoption intention on brand awareness and loyalty in tourism: The mediating effect of customer engagement. **Journal of Destination Marketing & Management**, v. 20, p. 100559, 2021. DOI 10.1016/j.jdmm.2021.100559

ADAMS, Susan. Startup de educação Udey já vale US\$ 2 bilhões. **Revista Forbes**, online, 1º nov., 2020. Disponível em: <https://forbes.com.br/negocios/2020/11/startup-de-educacao-udemy-ja-vale-us-2-bilhoes/> Acesso em: 17 out. 2023.

AHMED, Selim et al. The intricate relationships of consumers' loyalty and their perceptions of service quality, price and satisfaction in restaurant service. **The TQM Journal**, v. 35, n. 2, p. 519-539, 2023. DOI 10.1108/TQM-06-2021-0158.

ALAUDDIN, Mohammad; NGHIEM, Hong Son. Do instructional attributes pose multicollinearity problems? An empirical exploration. **Economic Analysis and Policy**, v. 40, n. 3, p. 351-361, 2010. DOI <https://doi.org/10.1007/s11135-006-9018-6>.

ALDHOLAY, Adnan et al. An extension of Delone and McLean IS success model with self-efficacy: Online learning usage in Yemen, **International Journal of Information and Learning Technology**, v. 35 n. 4, p. 285-304, 2018. DOI <https://doi.org/10.1108/IJILT-11-2017-0116>

ALFADDA, Hind Abdulaziz; MAHDI, Hassan Saleh. Measuring Students' Use of Zoom Application in Language Course Based on the Technology Acceptance Model (TAM). **J Psycholinguist Res.** 2021 Aug; 50(4):883-900. DOI 10.1007/s10936-020-09752-1.

ALLENDER, William J. et al. Price fairness and strategic obfuscation. **Marketing Science**, v. 40, n. 1, p. 122-146, 2021. DOI <https://doi.org/10.1287/mksc.2020.1244>

AJZEN, Icek. **Attitudes, personality and behavior**. Dorsey Press, 1988.

AJZEN, Icek. **Attitudes, personality and behavior**. 2. Ed. New York: Open University Press, 2005.

AJZEN, Icek. **Behavioral interventions based on the theory of planned behavior**. Interventions with the TPB, University of Massachusetts, Amherst, Massachusetts, 2006.

AJZEN, Icek. The theory of planned behavior: Frequently asked questions. **Human Behavior and Emerging Technologies**. 2020. DOI 2.10.1002/hbe2.195.

AJZEN, Icek. The theory of planned behaviour is alive and well, and not ready to retire: A commentary on Sniehotta, Pesseau, and Araújo-Soares. **Health Psychology Review**, 9(2), 131–137. 2015. DOI <https://doi.org/10.1080/17437199.2014.883474>

AJZEN, Icek. From intentions to actions: A theory of planned behavior. *In*: KUHL, J.; BECKMANN, J. (ed.). **Action Control: from cognition to behavior**. Springer, Berlin, Heidelberg, 1985.

AJZEN, Icek. The theory of planned behavior. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, v. 50, n. 2, p. 179-211, 1991.

AJZEN, Icek. Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. **Journal of applied social psychology**, v. 32, n. 4, p. 665-683, 2002.

AJZEN, Icek; ALBARRACIN, Dolores; HORNIK, Robert. (ed.). **Prediction and change of health behavior: Applying the reasoned action approach**. Psychology Press, 2007.

AJZEN, Icek; FISHBEIN, Martin. The prediction of behavior from attitudinal and normative variables. **Journal of Experimental Social Psychology**, v. 6, n. 4, p. 466-487, 1970.

AJZEN, Icek; FISHBEIN, Martin. **Understanding attitudes and predicting social behavior**. Englewood-Cliffs: Prentice-Hall, 1980.

AJZEN, Icek; MADDEN, Thomas J. Prediction of goal-directed behavior: attitudes, intentions, and perceived behavioral control. **Journal of Experimental Social Psychology**, n. 22, p. 453- 474, 1986.

AKTHER, Taslima; NUR, Tasnima. A model of factors influencing COVID-19 vaccine acceptance: A synthesis of the theory of reasoned action, conspiracy theory belief, awareness, perceived usefulness, and perceived ease of use. **PLoS One**, v. 17, n. 1, p. e0261869, 2022. DOI <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0261869>

AL-ABYADH, Mohammed Hasan Ali; ABDEL AZEEM, Hani Abdel Hafeez. Academic achievement: influences of university students' self-management and perceived self-efficacy. **Journal of Intelligence**, v. 10, n. 3, p. 55, 2022.

AL-ADWAN, Ahmad Samed et al. Novel extension of the UTAUT model to understand continued usage intention of learning management systems: the role of learning tradition. **Education and Information Technologies**, p. 1-27, 2022. DOI <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10758>

AL-ADWAN, Ahmad Samed et al. Developing a holistic success model for sustainable e-learning: A structural equation modeling approach. **Sustainability**, v. 13, n. 16, p. 9453, 2021.

AL-BASHAYREH, Mahmood et al. An empirical investigation of reasons influencing student acceptance and rejection of mobile learning apps usage. **Sustainability**, 14, 4325, 2022. DOI <https://doi.org/10.3390/su14074325>

ALBELBISI, Nour Awni; YUSOP, Farrah Dina. Factors influencing learners' self-regulated learning skills in a massive open online course (MOOC) environment. **Turkish Online Journal of Distance Education**, v. 20, n. 3, p. 1-16, 2019.

ALEM, Farid et al. Measuring e-learning readiness concept: scale development and validation using structural equation modeling. **International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning**, v. 6, n. 4, p. 193, 2016. DOI <https://doi.org/10.17706/ijeeee.2016.6.4.193-207>.

ALFADDA, Hind Abdulaziz; MAHDI, Hassan Saleh. Measuring Students' Use of Zoom Application in Language Course Based on the Technology Acceptance Model (TAM). **J Psycholinguist Res**. 2021 Aug;50(4):883-900. DOI 10.1007/s10936-020-09752-1. Epub 2021 Jan 5. PMID: 33398606; PMCID: PMC7781650.

AL-FRAIHAT, Dimah et al. Evaluating E-learning systems success: An empirical study. **Computers in human behavior**, v. 102, p. 67-86, 2019. DOI 10.1016/j.chb.2019.08.004

ALMAZOVA, Nadezhda et al. Challenges and Opportunities for Russian Higher Education amid COVID-19: **Teachers' Perspective**. **Educ. Sci.** 2020, 10, 368. DOI <https://doi.org/10.3390/educsci10120368>

ALSHURAFAT, Hashem et al. Factors affecting online accounting education during the COVID-19 pandemic: an integrated perspective of social capital theory, the theory of reasoned action and the technology acceptance model. **Educ Inf Technol**, v. 26, p. 6995–7013, 2021.

ALZHRANI, Ahmed Ibrahim et al. Modelling digital library success using the DeLone and McLean information system success model. **Journal of Librarianship and Information Science**, v. 51, n. 2, p. 291-306, 2019.

ALZOUBI, Haitham M. et al. Do perceived service value, quality, price fairness and service recovery shape customer satisfaction and delight? A practical study in the service telecommunication context. **Uncertain Supply Chain Management**, v. 8, n. 3), p. 579-588, 2020.

AMORIM, Leila Denise Alves Ferreira et al. **Modelagem com equações estruturais**: princípios básicos e aplicações. Relatório de pesquisa. Salvador: UFBA, 2012.

ARIFIN, Arifin; NORAIN, Siti; RIDWAN, Ridwan. Esp Course Design: The Need Analysis On English For Tourism Book For Travel Business Department Of Eleventh Grade Students At Smkn 1 Tarakan. **Technium Education and Humanities**, v. 2, n. 2, p. 1-7, 2022.

BAGHERI, Asghar; EMAMI, Naier; DAMALAS, Christos A. Farmer's Behavior Towards Safe Pesticide Handling: An Analysis with the Theory of Planned Behavior. **Science of the Total Environment**, v, 751, 141709, 2021.

BANDURA, Albert. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, v. 84, p. 191-215, 1977.

BANDURA, Albert. **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.

BIERSTAKER, James; JANVRIN, Diane; LOWE, D. Jordan. What factors influence auditors' use of computer assisted audit techniques? **Advances in Accounting**, v. 30, n. 1, p. 67-74, 2014.

BOUBKER, Omar; ARROUD, Maryem; OUAJDOUNI, Abdelaziz. Entrepreneurship education versus management students' entrepreneurial intentions. A PLS-SEM approach. **The International Journal of Management Education**, v. 19, n. 1, p. 100450, 2021. DOI 10.1016/j.ijme.2020.100450

BUABENG-ANDOH, Charles. Exploring University students' intention to use mobile learning: A research model approach. **Education and information technologies**, v. 26, n. 1, p. 241-256, 2020. DOI 10.1007/s10639-020-10267-4

CAFFARO, Federica et al. Drivers of farmers' intention to adopt technological innovations in Italy: The role of information sources, perceived usefulness, and perceived ease of use. **Journal of Rural Studies**, v. 76, p. 264-271, 2020. DOI 10.1016/j.jrurstud.2020.04.028

CASTIBLANCO JIMENEZ, Ivonne Angelica et al. Commonly used external TAM variables in e-learning, agriculture and virtual reality applications. **Future Internet**, v. 13, n. 1, p. 7, 2020.

CASTRO, Mayleen Dorcas B.; TUMIBAY, Gilbert M. A literature review: efficacy of online learning courses for higher education institution using meta-analysis. **Educ Inf Technol** 26, 1367–1385 (2021). DOI <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10027-z>

ÇELİK, Kamil; AYAZ, Ahmet. Validation of the Delone and McLean information systems success model: a study on student information system. **Educ Inf Technol** 27, 4709–4727, 2022. DOI <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10798-4>

CHANG, Chiao-Chen. Exploring the determinants of e-learning systems continuance intention in academic libraries. **Library Management**, v. 34, n. 1-2, p. 40–55, 2013.

CHANG, Ching-Ter; HAJIYEV, Jeyhun; SU, Chia-Rong. Examining the students' behavioral intention to use e-learning in Azerbaijan? The general extended

technology acceptance model for e-learning approach. **Computers & Education**, v. 111, p. 128-143, 2017. DOI <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.04.010>.

CHANG, Ting-Yi; CHEN, Yi-Ting. Cooperative learning in E-learning: A peer assessment of student-centered using consistent fuzzy preference. **Expert Systems with Applications**, v. 36, n. 4, p. 8342-8349, 2009.

CHEN, Lijun; AKLIKOKOU, Apetogbo Komlan. Determinants of e-government adoption: Testing the mediating effects of perceived usefulness and perceived ease of use. **International Journal of Public Administration**, v. 43, n. 10, p. 850-865, 2020.

CHEN, Hong-Ren; TSENG, Hsiao-Fen. Factors that influence acceptance of web-based e-learning system for the in-service education of junior high school teachers in Taiwan. **Evaluation and Program Planning**, v. 35, p. 398–406, 2012.

CHEN, Yu-Hui. Testing the impact of an information literacy course: Undergraduates' perceptions and use of the university libraries' web portal. **Library & Information Science Research**, v. 37, n. 3, p. 263-274, 2015.

CHENG, Pi-Yueh; CHU, Mei-Chin. Behavioral Factors Affecting Students' Intentions to Enroll in Business Ethics Courses: A Comparison of the Theory of Planned Behavior and Social Cognitive Theory Using Self-Identity as a Moderator. **Journal of Business Ethics**, v. 124, p. 35–46. 2014. DOI <https://doi.org/10.1007/s10551-013-1858-0>

CHEON, Jongpil et al. An investigation of mobile learning readiness in higher education based on the theory of planned behavior. **Computers & education**, v. 59, n. 3, p. 1054-1064, 2012.

CHEUNG, Gordon W. et al. Reporting reliability, convergent and discriminant validity with structural equation modeling: A review and best-practice recommendations. **Asia Pacific Journal of Management**, p. 1-39, 2023. DOI <https://doi.org/10.1007/s10490-023-09871-y>.

CHIU, Chao-Min et al. Determinants of customer repurchase intention in online shopping, **Online Information Review**, v. 33, n. 4, p. 761-784, 2009. DOI <https://doi.org/10.1108/14684520910985710>

CHOE, Ja Young; KIM, Jinkyung Jenny; HWANG, Jinsoo. Innovative marketing strategies for the successful construction of drone food delivery services: Merging TAM with TPB. **Journal of Travel & Tourism Marketing**, v. 38, n. 1, p. 16-30, 2021.

CHU, Tsai-Hsin; CHEN, Yi-Ying. With good we become good: Understanding e-learning adoption by theory of planned behavior and group influences. **Computers & Education**, v. 92, p. 37-52, 2016.

CHUNG, Jin Young; PETRICK, James F. Price Fairness of Airline Ancillary Fees: An Attributional Approach. **Journal of Travel Research**, 52(2), 168-181. 2013. DOI <https://doi.org/10.1177/0047287512457261>

CONNER, Mark. Theory of planned behavior. In G. Tenenbaum, R. C. Eklund, & N. Boiangin (Eds.), **Handbook of sport psychology: Social perspectives, cognition, and applications** (4th ed., pp. 3–18). John Wiley & Sons, Inc. 2020. DOI <https://doi.org/10.1002/9781119568124.ch1>

CONNER, Mark; SPARKS, Paul. The theory of planned behaviour and reasoned action approach. In M. Conner and P. Norman (Eds.), **Predicting and changing health behaviour: Research and practice with social cognition models** (3rd ed., pp. 142–188). Maidenhead: Open University Press. 2015.

ÇOKER, Elif Naz; VAN DER LINDEN, Sander. Fleshing out the theory of planned of behavior: Meat consumption as an environmentally significant behavior. **Current Psychology**, v. 41, n. 2, p. 681-690, 2022.

DAS, Anupam Kumar et al. Fighting ahead: Adoption of social distancing in COVID-19 outbreak through the lens of theory of planned behavior. **Journal of Human Behavior in the Social Environment**, v. 31, n. 1-4, p. 373-393, 2021.

DAVIS, Fred D. Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. **MIS Quarterly**, v. 13, n. 3, p. 319-341, 1989.

DAVIS, Fred D.; BAGOZZI, Richard P.; WARSHAW, Paul R. User acceptance of computer technology: A comparison of two theoretical models. **Management Science**, v. 35, n. 8, p. 982-1003, 1989.

DELONE, William H.; MCLEAN, Ephraim R. Information systems success: The quest for the dependent variable. **Information Systems Research**, v. 3, n. 1, p. 60–95. 1992.

DELONE, William H.; MCLEAN, Ephraim R. The DeLone and McLean model of information systems success: A ten year update. **Journal of Management Information Systems**, v. 19, n. 4, p. 9–30, 2003.

DEVANEY, James et al. Higher ed needs a long-term plan for virtual learning. **Harvard Business Review [online]**, 5 maio 2020. Disponível em: <https://hbr.org/2020/05/highered-needs-a-long-term-plan-for-virtual-learning> Acesso em 19 out. 2023.

DUMPIT, Duvince Zhalimar; FERNANDEZ, Cheryl Joy. Analysis of the use of social media in Higher Education Institutions (HEIs) using the Technology Acceptance Model. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, v. 14, n. 1, art. 5, 2017.

EFFENDI, Ihsan et al. The application of the theory of reasoned action on services of Islamic rural banks in Indonesia. **Journal of Islamic Marketing**, v. 12, n. 5, p. 951-976, 2021.

ELKASEH, Ali Mohamed; WONG, Kok Wai; FUNG, Chun Che. Perceived ease of use and perceived usefulness of social media for e-learning in Libyan higher education: A structural equation modeling analysis. **International Journal of**

Information and Education Technology, v. 6, n. 3, p. 192, 2016. DOI 10.7763/IJNET.2016.V6.683.

ELNADI, Moustafa; GHEITH, Mohamed Hani. Entrepreneurial ecosystem, entrepreneurial self-efficacy, and entrepreneurial intention in higher education: Evidence from Saudi Arabia. **The International Journal of Management Education**, v. 19, n. 1, p. 100458, 2021. DOI 10.1016/j.ijme.2021.100458.

ERASLAN YALCIN, MUYESSER; KUTLU, BIRGUL. Examination of students' acceptance of and intention to use learning management systems using extended TAM. **British Journal of Educational Technology**, v. 50, n. 5, p. 2414-2432, 2019. DOI 10.1111/bjet.12798.

ESCHENBRENNER, BRENDA; NAH, FIONA FUI-HOON. Mobile technology in education: uses and benefits. **International Journal of Mobile Learning and Organisation**, v.1, n. 2, p. 159-183, 2007. DOI 10.1504/IJMLO.2007.012676

FARMER, HEATHER; XU, HANZHANG; DUPRE, MATTHEW E. Self-Efficacy. *In*: GU, D.; DUPRE, M.E. (ed.). **Encyclopedia of Gerontology and Population Aging**. Springer, Cham, 2019.

FEARNLEY, MARISSA R.; AMORA, JOHNNY T. Learning Management System Adoption in Higher Education Using the Extended Technology Acceptance Model. **IAFOR Journal of Education**, v. 8, n. 2, p. 89-106, 2020.

FERGUSON, JODIE L.; ELLEN, PAM SCHOLDER; BEARDEN, WILLIAM O. Procedural and distributive fairness: Determinants of overall price fairness. **Journal of Business Ethics**, v. 121, n. 2, p. 217–231, 2014. DOI <http://www.jstor.org/stable/42921378>

FERRER, JUSTINE ET AL. Students' motivation and engagement in higher education: The importance of attitude to online learning. **Higher Education**, v. 83, n. 2, p. 317-338, 2022. DOI <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00657-5>

FLOCK, HOLLY. Designing a community of inquiry in online courses. **The International Review of Research in Open and Distributed Learning** 21.1, 2020. 135-153.

FISHBEIN, MARTIN. An investigation of the relationships between beliefs about an object and the attitude toward that object. **Human relations**, v. 16, n. 3, p. 233-239, 1963.

FISHBEIN, MARTIN; AJZEN, İÇEK. Attitudes towards objects as predictors of single and multiple behavioral criteria. **Psychological review**, v. 81, n. 1, p. 59, 1974.

FISHBEIN, MARTIN; AJZEN, İÇEK. **Belief, attitude, intention and behavior**: an introduction to theory and research. Nova York: John Wiley, 1975.

FISHBEIN, MARTIN; AJZEN, İÇEK. **Predicting and changing behavior**: The reasoned action approach. New York, NY: Psychology Press, 2010.

FORNELL, Claes; LARCKER, David F. Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. **Journal of marketing research**, 18(1), 39-50. 1981. DOI <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>.

FORTIN, Anne et al. Accounting students' choice of blended learning format and its impact on performance and satisfaction. **Accounting Education**, v. 28, n. 4, p. 353-383, 2019.

FOURWEEKMBA. **O modelo de negócios da Udegy em poucas palavras**. FourWeekMBA [online], 30 jul. 2023. Disponível em: <https://fourweekmba.com/pt/modelo-de-neg%C3%B3cios-da-udemy/> Acesso em 19 nov. 2023.

GAN, Chin Lay; BALAKRISHNAN, Vimala. Predicting acceptance of mobile technology for aiding student-lecturer interactions: an empirical study. **Australasian Journal of Educational Technology**, v. 33, n. 2, p. 143-158, 2017.

GARDNER, Josh; BROOKS, Christopher. Student success prediction in MOOCs. **User Modeling and User-Adapted Interaction**, v. 28, p. 127–203, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GOOGLE. **Google for startups**. Relatório apresentado na Conferência Brazil at Silicon Valley, 2020, Disponível em: <https://www.brazilatsiliconvalley.com/> Acesso em 9 set. 2020.

GRAHAM, Suzanne. Self-efficacy and language learning – what it is and what it isn't. **The Language Learning Journal**, 50(2), 186–207. 2022. DOI <https://doi.org/10.1080/09571736.2022.2045679>

GREENER, Sue. Attendance and attention. **Interactive learning environments**, v. 28, n. 1, p. 1-2, 2020.

GÜRKUT, Cannur; NAT, Muesser. Important factors affecting student information system quality and satisfaction. **EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education**, v. 14, n. 3, p. 923-932, 2017.

HAIR, Joseph F. et al. **A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)**. Sage publications. 2017.

HAIR, Joseph F et al. **Multivariate Data Analysis**. 7. ed. Essex, UK: Pearson, 2014.

HA, Sejin; STOEL, Leslie. Consumer e-shopping acceptance: Antecedents in a technology acceptance model. **Journal of Business Research**, v. 62, n. 5, p. 565-571, 2009.

HASSANZADEH, Alireza; KANAANI, Fatemeh; ELAHI, Shában. A model for measuring e-learning systems success in universities. **Expert Systems with Applications**, v. 39, p. 10959–10966, 2012.

HEESUP, Han. Consumer behavior and environmental sustainability in tourism and hospitality: a review of theories, concepts, and latest research, **Journal of Sustainable Tourism**, 29:7, 1021-1042, 2021. DOI 10.1080/09669582.2021.1903019

HENSELER, Jörg; HUBONA, Geoffrey; RAY, Pauline Ash. Using PLS path modeling in new technology research: updated guidelines. **Industrial management & data systems**, v. 116, n. 1, p. 2-20, 2016. DOI <https://doi.org/10.1108/IMDS-09-2015-0382>.

HENSELER, Jörg; RINGLE, Christian M.; SARSTEDT, Marko. Testing measurement invariance of composites using partial least squares. **International marketing review**, v. 33, n. 3, p. 405-431, 2016. DOI <https://doi.org/10.1108/IMR-09-2014-0304>.

HERRMANN, Andreas et al. The influence of price fairness on customer satisfaction: an empirical test in the context of automobile purchases. **Journal of Product & Brand Management**, v. 16, n. 1, p. 49-58, 2007. DOI <https://doi.org/10.1108/10610420710731151>

HIDAYAT, Rachmat; WULANDARI, Patricia. Data analysis procedures with structural equation modelling (SEM): Narrative literature review. **Open Access Indonesia Journal of Social Sciences**, v. 5, n. 6, p. 859-865, 2022. DOI <https://doi.org/10.37275/oaijss.v5i6.142>.

HINTON, Perry R., et al. **SPSS explained**. East Sussex, England, Routledge Inc. 2004.

HSU, Chia-Lin et al. Investigating the determinants of e-book adoption. **Program: electronic library and information systems**, v. 51, n.1, p. 2– 16, 2017.

HU, Li-tze; BENTLER, Peter M. Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. **Psychological methods**, v. 3, n. 4, p. 424, 1998. DOI <https://doi.org/10.1037/1082-989X.3.4.424>.

IBILI, Emin; RESNYANSKY, Dmitry; BILLINGHURST, Mark. Applying the technology acceptance model to understand maths teachers' perceptions towards an augmented reality tutoring system. **Education and Information Technologies**, v. 24, p. 2653-2675, 2019.

IFNEDO, Princely. Examining students' intention to continue using blogs for learning: Perspectives from technology acceptance, motivational, and social-cognitive frameworks. **Computers in Human Behavior**, 72, 189–199. 2017. DOI <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.049>.

INDARSIN, Tjuk; ALI, Hapzi. Attitude toward using m-commerce: The analysis of perceived usefulness perceived ease of use, and perceived trust: case study in Ikens Wholesale Trade, Jakarta – Indonesia. **Saudi Journal of Business and Management Studies**, v. 2, n. 11, p. 995-1007, 2017.

IWAYA, Gabriel Horn et al. Predictors of the intention to purchase organic food in the Brazilian context. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 22, n. 2, p. 1943-1952, 2022.

JANSEN, Renée S. et al. Supporting learners' self-regulated learning in massive open online courses. **Computers & Education**, v. 146, art. 103771, 2020.

JAVADI, Mohammad Hossein Moshref et al. An analysis of factors affecting on online shopping behavior of consumers. **International Journal of Marketing Studies**, v. 4, n. 5, 2012.

JECKELLS, Harriet. An investigation into the influential factors that impact consumer decision-making among prospective online MBA students. **Journal of Marketing for Higher Education**, v. 32, n. 2, p. 278-304, 2022.

JENA, Roomesh Kumar. Measuring the Impact of Business Management Student's Attitude towards Entrepreneurship Education on Entrepreneurial Intention: A Case Study. **Computers in Human Behavior**, 106275. 2020. DOI 10.1016/j.chb.2020.106275

JOO, Young Ju; SO, Hyo-Jeong; KIM, Nam Hee. Examination of relationships among students' self-determination, technology acceptance, satisfaction, and continuance intention to use K-MOOCs. **Computers & Education**, 122, 260–272. 2018. DOI <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.01.003>

JOSHI, Ankur et al. Likert scale: Explored and explained. **Current Journal of Applied Science & Technology**, v. 7, n. 4, p. 396-403, 2015.

KAABACHI, Souheila; BEN MRAD, Selima; O'LEARY, Bay. Consumer's initial trust formation in job's acceptance: The role of social influence and perceived compatibility. **International Journal of Bank Marketing**, v. 37, n. 2, p. 507–530, 2019.

KAMAL, Syeda Ayesha; SHAFIQ, Muhammad; KAKRIA, Priyanka. Investigating acceptance of telemedicine services through an extended technology acceptance model (TAM). **Technology in Society**, v. 60, p. 101212, 2020. DOI 10.1016/j.techsoc.2019.101212

KHAFIT, Abdul; SULASTRI, Sulastri; FAUZAN, Slamet. Technology Acceptance Model (TAM): measurement of e-learning use by accounting students at Malang State University. **Asia Pacific Journal of Management and Education (APJME)**, v. 3, n. 3, p. 64-72, 2020.

KIM, Eun-Jung; KIM, Jinkyung Jenny; HAN, Sang-Ho. Understanding Student Acceptance of Online Learning Systems in Higher Education: Application of Social Psychology Theories with Consideration of User Innovativeness. **Sustainability**, 2021, 13, 896. DOI <https://doi.org/10.3390/su13020896>

KNABE, Ann. **Applying Ajz'n's Theory of Planned Behavior to a study of online course adoption in Public Relations education**. Tese. [Doutorado Interdisciplinar], Marquette University, Milwaukee, Wisconsin, Estados Unidos, 2012.

KONUK, Faruk Anil. F. A. Price fairness, satisfaction, and trust as antecedents of purchase intentions towards organic food. **Journal of Consumer Behaviour**, 17(2), 141–148. 2017. DOI 10.1002/cb.1697

KRATH, Jeanine; SCHÜRMAN, Linda; VON KORFLESCH, Harald FO. Revealing the theoretical basis of gamification: A systematic review and analysis of theory in research on gamification, serious games and game-based learning. **Computers in Human Behavior**, v. 125, p. 106963, 2021. DOI 10.1016/j.chb.2021.106963.

KYRIAZOS, Theodoros; POGA, Mary. Dealing with multicollinearity in factor analysis: the problem, detections, and solutions. **Open Journal of Statistics**, v. 13, n. 3, p. 404-424, 2023. DOI <https://doi.org/10.4236/ojs.2023.133020>

LAI, Chun; WANG, Qiu; LEI, Jing. What factors predict undergraduate students' use of technology for learning? A case from Hong Kong. **Computers & Education**, v. 59, n. 2, p. 569-579, 2012.

LI, Cathy; LALANI, Farah. The COVID-19 pandemic has changed education forever. In: **World economic forum**. 2020. Disponível em: <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/> Acesso em 19 out. 2023.

LI, Yan et al. An empirical study on behavioral intention to reuse e-learning systems in rural China. **British Journal of Educational Technology**, v. 43, n. 6, p. 933–948, 2012.

LIM, Weng Marc; WEISSMANN, Marc Arul. Toward a theory of behavioral control. **Journal of Strategic Marketing**, v. 31, n. 1, p. 185-211, 2023. DOI 10.1080/0965254x.2021.1890190

LITTENBERG-TOBIAS, J.; REICH, Justin. Evaluating access, quality, and equity in online learning: A case study of a MOOC-based blended professional degree program. **The Internet and Higher Education**, v. 47, art. 100759, 2020.

LIU, I.-Fan et al. Extending the TAM model to explore the factors that affect intention to use an online learning community. **Computers & education**, v. 54, n. 2, p. 600-610, 2010.

LOPES, Luis Felipe Dias et al. Analysis of well-being and anxiety among university students. **International journal of environmental research and public health**, v. 17, n. 11, p. 3874, 2020. DOI <https://doi.org/10.3390/ijerph17113874>.

LWOGA, Edda. Critical success factors for adoption of web-based learning management systems in Tanzania. **International Journal of Education and Development using ICT**, v. 10, n. 1, 2014.

MAHESHWARI, Greeni. Factors affecting students' intentions to undertake online learning: an empirical study in Vietnam. **Education and information technologies**, v. 26, n. 6, p. 6629-6649, 2021.

MAHZAN, Nurmazilah; LYMER, Andy. Examining the adoption of computer-assisted audit tools and techniques: Cases of generalized audit software use by internal auditors, **Managerial Auditing Journal**, v. 29, n. 4, p. 327-349, 2014.

MALHOTRA, Naresh K.; BIRKS, David. **Marketing Research: an applied approach**. 3ª edição. Essex, UK: Pearson Education, 2007.

MALIK, Garima; RAO, A. Sajeevan. Extended expectation-confirmation model to predict continued usage of ODR/ride hailing apps: role of perceived value and self-efficacy. **Information Technology & Tourism**, v. 21, p. 461–482, 2019. DOI <https://doi.org/10.1007/s40558-019-00152-3>

MCCLURE, Clair; SEOCK, Yoo-Kyoung. The role of involvement: Investigating the effect of brand's social media pages on consumer purchase intention. **Journal of retailing and consumer services**, v. 53, p. 101975, 2020. DOI [10.1016/j.jretconser.2019.101975](https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2019.101975).

MELNYK, Vladimir; CARRILLAT, François A.; MELNYK, Valentyna. The influence of social norms on consumer behavior: A meta-analysis. **Journal of Marketing**, v. 86, n. 3, p. 98-120, 2022. doi:10.1177/00222429211029199

MOHAMMADI, Hossein. Investigating users' perspectives on e-learning: an integration of TAM and IS success model, **Computers in Human Behavior**, v. 45, p. 359–374, 2015.

MOORE, Gary C.; BENBASAT, Izak. Development of an instrument to measure the perceptions of adopting an information technology innovation. **Information Systems Research**, v. 2, n. 3, p. 192-222, 1991.

MOTAGHIAN, Hedyeh; HASSANZADEH, Alireza; MOGHADAM, Davood Karimzadgan. Factors affecting university instructors' adoption of web-based learning systems: Case study of Iran. **Computers & Education**, v. 61, p. 158-167, 2013.

MOUAKKET, Samar. Factors influencing continuance intention to use social network sites: The Facebook case. **Computers in Human Behavior**, v. 53, p. 102-110, 2015. DOI <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.06.045>.

MOULOUDJ, Kamel; BOUARAR, Ahmed C.; STOJCZEW, Karolina. Analyzing the students' intention to use online learning system in the context of Covid-19 pandemic: A theory of planned behavior approach. In: JAMES, W. B.; COBANOGLU, C.; CAVUSOGLU, M (ed.). **Advances in global education and research**. USF M3 Publishing, 2021. Vol. 4, p. 1–17).

NAJMUL ISLAM, A. K. M. Sources of satisfaction and dissatisfaction with a learning management system in post-adoption stage: A critical incident technique approach. **Computers in Human Behavior**, v. 30, p. 249–261, 2014.

NAYANAJITH, Gayan; DAMUNUPOLA, K.A.; VENTAYEN, Randy Joy. Impact of Innovation and Perceived Ease of Use on E-Learning Adoption. **Asian J. Bus. Technol. Stud.**, v. 2, p. 19–27, 2019.

NIE, Jia et al. Intention to Use Mobile English Learning Check-In Services--Model. **Computers & Education**, 2020. DOI <https://doi.org/10.1037/t80663-000>

NIQUE, Walter Meucci; LADEIRA, Wagner. **Como fazer pesquisa de marketing: um guia prático para a realidade brasileira**. São Paulo: Editora Atlas, 2017.

NOE, Raymond A.; SCHMITT, Neal. The influence of trainee attitudes on training effectiveness: test of a model. **Personnel Psychology**, v. 39, p. 497-523, 1986.

NOE, Raymond A.; WILK, Steffanie L. Investigation of the factors that influence employe's' participation in development activities. **Journal of Applied Psychology**, v. 78, n. 2, p. 291-302, 1993.

NUSEIR, Mohammed T.; EL REFAE, Ghaleb A. Factors influencing the choice of studying at UAE universities: an empirical research on the adoption of educational marketing strategies. **Journal of Marketing for Higher Education**, v. 32, n. 2, p. 215-237, 2022.

OJO, Adebowale I. Validation of the DeLone and McLean information systems success model. **Healthcare Informatics Research**, v. 23, n. 1, p. 60-66, 2017.

OPOKU, Maxwell Peprah et al. Applying the theory of planned behaviour in assessments of teachers' intentions towards practicing inclusive education: A scoping review. **European Journal of Special Needs Education**, v. 36, n. 4, p. 577-592, 2021.

PADLEE, Siti Falindah; REIMERS, Vaughan. International student satisfaction with, and behavioural intentions towards, universities in Victoria. **Journal of Marketing for Higher Education**, v. 25, n.1, p. 70-84, 2015.

PAN, Yingying et al. Factors influencing students' intention to adopt online interactive behaviors: merging the theory of planned behavior with cognitive and motivational factors. **The Asia-Pacific Education Researcher**, v. 32, p. 27–36, 2023.

PARK, Sung Youl; NAM, Min-Woo; CHA, Seung-Bong. University students' behavioral intention to use mobile learning: Evaluating the technology acceptance model. **British journal of educational technology**, v. 43, n. 4, p. 592-605, 2012.

PARKER, Geoffrey G.; VAN ALSTYNE, Marshall W.; CHOUDARY, Sangeet Paul. **Plataforma: a revolução da estratégia**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2019.

PARVEEN, Sumbal; ABBAS, Furrakh; RANA, Abdul Majid Khan. What determines the perceived ease of the use of an online learning system. **PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology**, v. 19, n. 1, p. 1679-1696, 2022. Disponível em: <https://archives.palarch.nl/index.php/jae/article/view/10948> Acesso em 29 out. 2023.

PETZOLD, Knut; MOOG, Petra. What shapes the intention to study abroad? An experimental approach. **Higher Education**, v. 75, p. 35-54, 2018.

PETTER, Stacie; DELONE, William; MCLEAN, Ephraim. Measuring information systems success: Models, dimensions, measures, and interrelationships. **European Journal of Information Systems**, v. 17, p. 236–263, 2008.

PROTOPSALTIS, Spiros; BAUM, Sandy. **Does online education live up to its promise?** A look at the evidence and implications for federal policy. Center for Educational Policy Evaluation, 2019. Disponível em: <https://jesperbalslev.dk/wp-content/uploads/2020/09/OnlineEd.pdf>, Acesso em: 26 set. 2023.

QUINTANA, Chris. College closings: More than 100 colleges cancel in-person classes and move online. **USA Today**, 2020. Disponível em: <https://www.usatoday.com/story/news/education/2020/03/11/coronavirus-college-closings-list-online-classes/5022256002/> Acesso em: 26 set. 2023.

RAJEH, Mona T. et al. Students' satisfaction and continued intention toward e-learning: A theory-based study. **Medical education online**, v. 26, n. 1, p. 1961348, 2021.

RANA, Nripendra P. et al. Investigating success of an e-government initiative: Validation of an integrated IS success model. **Information systems frontiers**, v. 17, p. 127-142, 2015.

RAUSCH, Theresa Maria; KOPPLIN, Cristopher Siegfried. Bridge the gap: Consumers' purchase intention and behavior regarding sustainable clothing. **Journal of Cleaner Production**, v. 278, p. 123882, 2021.

REEVE, Johnmarshall; TSENG, Ching-Mei. Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. **Contemporary educational psychology**, v. 36, n. 4, p. 257-267, 2011.

REHMAN, Mohsin Abdur et al. The influence of course experience, satisfaction, and loyalty on students' word-of-mouth and re-enrolment intentions. **Journal of Marketing for Higher Education**, v. 32, n. 2, p. 259-277, 2022.

RINGLE, Christian M.; DA SILVA, Dirceu; DE SOUZA BIDO, Diógenes. Modelagem de equações estruturais com utilização do SmartPLS. **REMark-Revista Brasileira de Marketing**, v. 13, n. 2, p. 56-73, 2014.

RINGLE, Christian M.; WENDE, Sven; BECKER, Jan-Michael. **SmartPLS 4**. Bönningstedt: SmartPLS. 2022.

ROGERS, Everett M. **Diffusion of innovation**. Nova York: The Free Press, 2003.

ROKHMANN, Fathur et al. E-learning evaluation during the COVID-19 pandemic era based on the updated of Delone and McLean information systems success model. **Cogent education**, v. 9, n. 1, p. 2093490, 2022. DOI 10.1080/2331186X.2022.2093490.

SABA, Tanzila. Implications of e-learning systems and self-efficacy on students outcomes: A model approach. **Human-centric Computing and Information Science**, v. 2, n. 6, p. 2–11, 2013.

SAMSUDEEN, Sabraz Nawaz; MOHAMED, Rusith. University students' intention to use e-learning systems: A study of higher educational institutions in Sri Lanka. **Interactive Technology and Smart Education**, v. 16, n. 3, p. 219-238, 2019.

SCHUNK, Dale H.; DIBENEDETTO, Maria K. Self-Efficacy Theory in Education. *In*: WENTZEL, K.L.; MIELE, D.B. (ed.). **Handbook of Motivation at School**. Nova York: Routledge, 2016. p. 34-54.

SETA, Henki Bayu et al. E-Learning success model: an extension of Delone & McLean IS' success model. **Indonesian Journal of Electrical Engineering and Informatics (IJEEI)**, v. 6, n. 3, art. 505, 2018.

SHARMA, Pratyush Nidhi et al. Prediction-oriented model selection in partial least squares path modeling. **Decision Sciences**, v. 52, n. 3, p. 567-607, 2021. DOI <https://doi.org/10.1111/dec.12329>.

SHENG, Hong; SIAU, Keng; NAH, Fiona Fui-Hoon. Understanding the values of mobile technology in education: a value-focused thinking approach. **ACM SIGMIS Database: the DATABASE for Advances in Information Systems**, v. 41, n. 2, p. 25-44, 2010. DOI [10.1145/1795377.1795380](https://doi.org/10.1145/1795377.1795380)

SHETH, Jagdish N.; MITTAL, Banwari; NEWMAN, Bruce I. **Comportamento do cliente: indo além do comportamento do consumidor**. Atlas, 2001.

SHUAI, Chunyan et al. Relationship analysis of short-term origin–destination prediction performance and spatiotemporal characteristics in urban rail transit. **Transportation Research Part A: Policy and Practice**, v. 164, p. 206-223, 2022. DOI <https://doi.org/10.1016/j.tra.2022.08.006>.

SIAU, Keng. Education in the age of artificial intelligence: How will technology shape learning? **The Global Analyst**, 7(3), 22–24. 2018.

SIMIYU, Gabriel; BONUKE, Ronald; KOMEN, Joyce. Social media and students' behavioral intentions to enroll in postgraduate studies in Kenya: a moderated mediation model of brand personality and attitude. **Journal of Marketing for Higher Education**, v. 30, n. 1, p. 66-86, 2019.

SMIDT, Esther et al. The meaning of quality in online/blended courses to American and Malaysian administrators, faculty, and students. **International Journal of Distance Education Technologies (IJDET)**, v. 17, n. 2, p. 45-58, 2019.

SON, Hyojoo et al. Toward an understanding of construction professionals' acceptance of mobile computing devices in South Korea: An extension of the technology acceptance model. **Automation in construction**, v. 28, p. 82-90, 2012. DOI <https://doi.org/10.1016/j.autcon.2012.07.002>

STEVENS, John M. et al. Symbolic or substantive document? The influence of ethics codes on financial executives' decisions. **Strategic Management Journal**, v. 26, n. 2, p. 181-195, 2005.

STRAUB, Detmar; BOUDREAU, Marie-Claude; GEFEN, David. Validation guidelines for IS positivist research. **Communications of the Association for Information systems**, v. 13, n. 1, p. 24, 2004.

SUMAK, Boštjan; HERICKO, Marjan; PUSNIK, Maja. A meta-analysis of e-learning technology acceptance: The role of user types and e-learning technology types. **Computers in human behavior**, v. 27, n. 6, p. 2067-2077, 2011.

SUN, Yanyan; GAO, Fei. An investigation of the influence of intrinsic motivation on students' intention to use mobile devices in language learning. **Educational Technology Research and Development**, v. 68, n. 3, p. 1181-1198, 2019. DOI 10.1007/s11423-019-09733-9

TANG, Tao et al. Efficiency of flipped classroom with online-based teaching under COVID-19. **Interactive Learning Environments**, v. 31, n. 2, p. 1077-1088, 2023. DOI 10.1080/10494820.2020.1817761

TANG, Yuk Ming et al. Comparative analysis of Student's live online learning readiness during the coronavirus (COVID-19) pandemic in the higher education sector. **Computers & education**, v. 168, p. 104211, 2021. DOI <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104211>

TAO, Da et al. Key characteristics in designing massive open online courses (MOOCs) for user acceptance: An application of the extended technology acceptance model. **Interactive Learning Environments**, v. 30, n. 5, p. 882-895, 2019. DOI 10.1080/10494820.2019.1695214

TARHINI, Ali; HONE, Kate; LIU, Xiaohui. A cross-cultural examination of the impact of social, organisational and individual factors on educational technology acceptance between British and Lebanese university students. **British Journal of Educational Technology**, v. 46, n. 4, p. 739-755, 2015. DOI <https://doi.org/10.1111/bjet.12169>

TAUFIQUE, Khan Md Raziuddin; VAITHIANATHAN, Sridhar. A fresh look at understanding Green consumer behavior among young urban Indian consumers through the lens of Theory of Planned Behavior. **Journal of cleaner production**, v. 183, p. 46-55, 2018.

TEO, Timothy et al. Factors that influence university students' intention to use Moodle: A study in Macau. **Educational Technology Research and Development**, v. 67, p. 749-766, 2019. DOI 10.1007/s11423-019-09650-x

TEO, Timothy; NOYES, Jan. An assessment of the influence of perceived enjoyment and attitude on the intention to use technology among pre-service teachers: A structural equation modeling approach. **Computers & education**, v. 57, n. 2, p. 1645-1653, 2011. DOI <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.03.002>

TENEBRUSO, Joe. Why zoom stock rocketed to a new all-time high today. **Yahoo News**. 2020. Disponível em: <https://www.yahoo.com/news/why-zoom-stock-rocketed-time-194300535.html>. Acesso em 25 nov. 2023.

TRIFILETTI, Elena et al. Psychological predictors of protective behaviours during the Covid-19 pandemic: Theory of planned behaviour and risk perception. **Journal of community & applied social psychology**, v. 32, n. 3, p. 382-397, 2022.

TURNBULL, Darren; CHUGH, Ritesh; LUCK, Jo. Issues in learning management systems implementation: A comparison of research perspectives between Australia and China. **Education and Information Technologies**, v. 26, n. 4, p. 3789-3810, 2021. DOI <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10431-4>

TSAI, Ya-hsun et al. The effects of metacognition on online learning interest and continuance to learn with MOOCs. **Computers & Education**, v. 121, p. 18-29, 2018. DOI <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.02.011>

UNAL, Erhan; UZUN, Ahmet Murat. Understanding university students' behavioral intention to use Edmodo through the lens of an extended technology acceptance model. **British Journal of Educational Technology**, v. 52, n. 2, p. 619-637, 2021. DOI <https://doi.org/10.1111/bjet.13046>

UNRAU, Norman J. et al. Can reading self-efficacy be modified? A meta-analysis of the impact of interventions on reading self-efficacy. **Review of Educational Research**, v. 88, n. 2, p. 167-204, 2018. DOI <https://doi.org/10.3102/0034654317743199>

USMAN, Osly et al. The effect of computer self-efficacy and subjective norm on the perceived usefulness, perceived ease of use and behavioural intention to use technology. **Journal of Southeast Asian Research**, v. 11, p. 6662-6673, 2020.

VAIDYANATHAN, Rajiv; AGGARWAL, Praveen. Who is the fairest of them all? An attributional approach to price fairness perceptions. **Journal of Business Research**, v. 56, n. 6, p. 453-463, 2003.

VAMVAKA, Vasiliki et al. Attitude toward entrepreneurship, perceived behavioral control, and entrepreneurial intention: dimensionality, structural relationships, and gender differences. **Journal of Innovation and Entrepreneurship**, v. 9, p. 1-26, 2020.

VENKATESH, Viswanath; DAVIS, Fred D. A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. **Management science**, v. 46, n. 2, p. 186-204, 2000.

VENKATESH, Viswanath et al. User acceptance of information technology: Toward a unified view. **MIS quarterly**, p. 425-478, 2003.

WALLIMAN, Nicholas. **Métodos de pesquisa**. São Paulo: Saraiva, 2015.

WANG, Chih-Hsuan; SHANNON, David M.; ROSS, Margaret E. Students' characteristics, self-regulated learning, technology self-efficacy, and course outcomes in online learning. **Distance education**, v. 34, n. 3, p. 302-323, 2013. DOI 10.1080/01587919.2013.835779

WANG, Hei Chia; CHIU, Yi Fang. Assessing e-learning 2.0 system success. **Computers & Education**, v. 57, n. 2, p. 1790-1800, 2011.

WANG, Lillian-Yee-Kiaw; LEW, Sook-Ling; LAU, Siong-Hoe. An Empirical Study of Students' Intention to Use Cloud E-Learning in Higher Education. **International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)**, 15(09), pp. 19–38. 2020. DOI <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i09.11867>

WANG, Liz C. et al. Individual attitudes and social influences on college students' intent to participate in study abroad programs. **Journal of Marketing for Higher Education**, v. 26, n. 1, p. 103-128, 2016.

WANG, Yanrong; DONG, Chunyu; ZHANG, Xiaowen. Improving MOOC learning performance in China: An analysis of factors from the TAM and TPB. **Computer Applications in Engineering Education**, v. 28, n. 6, p. 1421-1433, 2020.

WANG, Yanrong. A comparative study of Chinese and American preservice teachers' intention to teach online based on the Theory of Planned Behavior. **Education and Information Technologies**, v. 28, p. 6391–6405, 2023.

WARDANA, Ludi Wishnu et al. The impact of entrepreneurship education and students' entrepreneurial mindset: the mediating role of attitude and self-efficacy. **Heliyon**, v. 6, n. 9, 2020. DOI 10.1016/j.heliyon.2020.e04922.

WIETHOFF, Carolyn. Motivation to learn and diversity training: Application of the theory of planned behavior. **Human Resource Development Quarterly**, v. 15, n. 3, p. 263-278, 2004.

WONG, Ken Kwong-Kay. Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) techniques using SmartPLS. **Marketing bulletin**, v. 24, n. 1, p. 1-32, 2013.

XIE, Xin; SIAU, Keng; NAH, Fiona Fui-Hoon. COVID-19 pandemic—online education in the new normal and the next normal. **Journal of information technology case and application research**, v. 22, n. 3, p. 175-187, 2020. DOI: 10.1080/15228053.2020.1824884

XU, Di; XU, Ying. The Promises and Limits of Online Higher Education: Understanding How Distance Education Affects Access, Cost, and Quality. **American Enterprise Institute**, 2019.

YADAV, Rajan; SHARMA, Sujeet Kumar; TARHINI, Ali. A multi-analytical approach to understand and predict the mobile commerce adoption. **Journal of enterprise information management**, v. 29, n. 2, p. 222-237, 2016.

YAO, Yuna et al. Innovative online learning strategies for the successful construction of student self-awareness during the COVID-19 pandemic: Merging TAM with TPB. **Journal of Innovation & Knowledge**, v. 7, n. 4, p. 100252, 2022. DOI <https://doi.org/10.1016/j.jik.2022.100252>

YEAP, Jasmine AL; RAMAYAH, Thurasamy; SOTO-ACOSTA, Pedro. Factors propelling the adoption of m-learning among students in higher education. **Electronic Markets**, v. 26, p. 323-338, 2016. DOI [10.1007/s12525-015-0214-x](https://doi.org/10.1007/s12525-015-0214-x)

ZHENG, Juan; LI, Shan. What drives students' intention to use tablet computers: An extended technology acceptance model. **International Journal of Educational Research**, v. 102, p. 101612, 2020. DOI <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101612>

ZUBAŞCU, F. **Mass closure of universities to prevent spread of COVID-19 in Europe**. Science Business [online], 12 mar. 2020. Disponível em: <https://sciencebusiness.net/news/mass-closure-universities-prevent-spread-covid-19-europe>. Acesso em: 15 dez. 2023.

APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Pesquisa sobre o comportamento do consumidor na escolha de cursos de inglês online

Prezado(a),

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa sobre comportamento do consumidor na escolha de cursos de inglês online, de autoria do mestrando Jonas Maurente da Rosa sob orientação do Professor Dr. Fernando de Oliveira Santini, do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (PPGAdm/UNISINOS). Esta pesquisa está sendo realizada como parte das exigências de obtenção do título de Mestre pelo PPGAdm Unisinos.

É importante destacar que as informações coletadas serão tratadas de forma estritamente confidencial e com objetivos exclusivamente acadêmicos, sendo que o preenchimento do questionário não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para os respondentes. Os sujeitos da pesquisa não terão suas informações pessoais identificadas em nenhum momento nos relatórios do estudo ou futuras publicações científicas, de modo a garantir a privacidade dos mesmos.

Por favor, leia atentamente todas as questões e responda de acordo com a sua opinião. É importante salientar que não existem respostas certas ou erradas, porém é imprescindível que todas as questões sejam respondidas.

Agradecemos antecipadamente a sua colaboração com esta pesquisa.

Mestrando Jonas Maurente da rosa (jonas-maurente@hotmail.com)

Primeira Etapa (validação dos respondentes)

Q1. Atualmente você estuda Inglês de maneira online?

sim

não

Segunda Etapa (avaliações e percepções dos respondentes)

As perguntas a seguir estão sendo feitas referente a influência das normas subjetivas na escolha de cursos de inglês online. Não há respostas certas ou erradas, estamos apenas interessados em suas opiniões pessoais.

Por favor, indique a sua resposta a todas as perguntas/declarações que serão apresentadas na sequência...

Por favor, responda o seu grau de concordância para as afirmações abaixo.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Q2. Pessoas que são importantes para mim acreditam que eu deveria utilizar a internet para aprender inglês.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q3. Pessoas que são influentes para mim acreditam que eu deveria aprender inglês.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q4. Pessoas com opiniões valiosas para mim acreditam que o ensino online é eficaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q5. Pessoas ao meu redor me incentivam para aprender inglês através do ensino online.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q6. A maioria das pessoas ao meu redor utilizam a internet para aprender inglês online.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

As perguntas a seguir estão sendo feitas referente a influência da autoeficácia na escolha de cursos de inglês online. Não há respostas certas ou erradas, estamos apenas interessados em suas opiniões pessoais.

Por favor, indique a sua resposta a todas as perguntas/declarações que serão apresentadas na sequência...

Por favor, responda o seu grau de concordância para as afirmações abaixo.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Q7. Eu acredito que eu poderia ter um resultado satisfatório na realização do meu curso de inglês online.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q8. Eu poderia aprender inglês online se eu visse alguma pessoa realizando anteriormente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q9. Eu poderia aprender inglês online independente da dificuldade do material e do curso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q10. Eu poderia aprender inglês online através do conteúdo que é ensinado nas aulas online.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q11. Considerando minhas habilidades, eu acredito que eu poderia aprender inglês de maneira online.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

As perguntas a seguir estão sendo feitas referente a influência da consciência de preço na escolha de cursos de inglês online. Não há respostas certas ou erradas, estamos apenas interessados em suas opiniões pessoais.

Por favor, indique a sua resposta a todas as perguntas/declarações que serão apresentadas na sequência...

Por favor, responda o seu grau de concordância para as afirmações abaixo.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Q12. O preço de um curso de inglês online é relativamente apropriado à performance esperada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q13. O preço de um curso de inglês online está de acordo com minhas expectativas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q14. O preço de um curso de inglês online é mais atrativo do que um curso presencial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q15. O preço de um curso de inglês online está de acordo com seus respectivos custos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

As perguntas a seguir estão sendo feitas referente a influência da utilidade percebida da tecnologia na escolha de cursos de inglês online. Não há respostas certas ou erradas, estamos apenas interessados em suas opiniões pessoais.

Por favor, indique a sua resposta a todas as perguntas/declarações que serão apresentadas na sequência...

Por favor, responda o seu grau de concordância para as afirmações abaixo.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Q16. Usar plataformas online durante os estudos melhoram minha performance no aprendizado de inglês.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q17. Usar plataformas para estudar inglês online é útil durante o meu processo de aprendizado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q18. Usar plataforma de aprendizado online é útil na compreensão de matérias mais complexas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q19. Usar plataformas online para aprender inglês colabora na otimização dos meus estudos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

As perguntas a seguir estão sendo feitas referente a influência da facilidade de uso percebida da tecnologia na escolha de cursos de inglês online. Não há respostas certas ou erradas, estamos apenas interessados em suas opiniões pessoais.

Por favor, indique a sua resposta a todas as perguntas/declarações que serão apresentadas na sequência...

Por favor, responda o seu grau de concordância para as afirmações abaixo.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Q20. Considero fácil fazer meus exercícios de inglês depois de assistir as aulas de maneira online.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q21. Considero fácil o uso de plataformas online para aprendizado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q22. Considero que as aulas online facilitam no meu processo de aprendizado de inglês..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q23. Considero fácil aprender diferentes conteúdos de inglês utilizando plataformas online durante os estudos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

As perguntas a seguir estão sendo feitas referente a influência da atitude na escolha de cursos de inglês online. Não há respostas certas ou erradas, estamos apenas interessados em suas opiniões pessoais.

Por favor, indique a sua resposta a todas as perguntas/declarações que serão apresentadas na sequência...

Por favor, responda o seu grau de concordância para as afirmações abaixo.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Q24. Eu sempre gosto de utilizar plataformas online para aprendizado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q25. Eu sou a favor de utilizar plataformas online para aprendizado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q26. Acredito que utilizar plataformas online para aprendizado é uma boa ideia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q27. Eu quero estar junto da primeira pessoa que testar novas funcionalidades online para facilitar o aprendizado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q28. Eu sempre considero plataformas online como minha primeira escolha no aprendizado de inglês.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

As perguntas a seguir estão sendo feitas referente a qualidade educacional na escolha de cursos de inglês online. Não há respostas certas ou erradas, estamos apenas interessados em suas opiniões pessoais.

Por favor, indique a sua resposta a todas as perguntas/declarações que serão apresentadas na sequência...

Por favor, responda o seu grau de concordância para as afirmações abaixo.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Q29. O aprendizado online é adequado ao meu estilo de aprendizagem, pois facilita a minha comunicação e interação com outros alunos, melhorando a qualidade dos estudos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q30. O ensino online tem uma estrutura que me possibilita ter uma maior frequência nas aulas, garantindo que eu absorva mais conteúdo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q31. O ensino online permite o aprendizado colaborativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q32. O sistema de aprendizado online facilita a realização das tarefas e testes durante o curso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q33. O ensino online me permite uma maior facilidade no armazenamento e compartilhamento das informação com meus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

As perguntas a seguir estão sendo feitas referente a qualidade da informação na escolha de cursos de inglês online. Não há respostas certas ou erradas, estamos apenas interessados em suas opiniões pessoais.

Por favor, indique a sua resposta a todas as perguntas/declarações que serão apresentadas na sequência...

Por favor, responda o seu grau de concordância para as afirmações abaixo.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Q34. O ensino online fornece informações relevantes para as minhas necessidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q35. O ensino online me fornece conteúdo e informações organizadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q36. O ensino online me fornece informações atualizadas referentes ao que preciso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q37. O aprendizado online me permite ter acesso as informações que eu preciso a qualquer momento e em qualquer lugar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

As perguntas a seguir estão sendo feitas referente a intenção pela escolha de cursos de inglês online. Não há respostas certas ou erradas, estamos apenas interessados em suas opiniões pessoais.

Por favor, indique a sua resposta a todas as perguntas/declarações que serão apresentadas na sequência...

Por favor, responda o seu grau de concordância para as afirmações abaixo.

Terceira Etapa (características dos respondentes)

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Q38. Definitivamente irei continuar usando plataformas online para o aprendizado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q39. Eu usarei plataformas online de aprendizado no futuro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q40. Eu espero que as plataformas online facilitem o aprendizado no futuro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q41. Vale a pena usar plataformas online para aprendizado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Para fins de **classificação**, as pergunta a seguir referem-se ao curso de Inglês que você **está** cursando.

Q42. Em qual instituição de ensino você está estudando inglês?

Wizard

Wise up

- Yázigi
- Professor (a) particular
- outros

Q43. Há quanto tempo você estuda inglês de maneira online?

- menos de 06 meses
- entre 06 meses e 1 ano
- entre 1 e 3 anos
- Acima de 3 anos

Q44. Qual a carga horária semanal do curso de inglês que você está cursando?

- 1 hora
- 2 horas
- 3 horas
- 4 horas
- 5 horas ou mais

Q45. As aulas acontecem de qual maneira?

- Em tempo real com o professor (a)
- Aulas gravadas
- Aulas gravadas com conversação ao vivo

Q46. Qual o investimento mensal?

- Menos de R\$ 500,00
- De R\$ 501,00 à R\$ 1.000,00
- De R\$ 1.001,00 à R\$ 1.500,00
- De R\$ 1.501,00 à R\$ 2.000,00
- Acima de R\$ 2.000,00

Q47. Qual o tipo de curso de inglês online você está cursando?

- Inglês completo
- Inglês para viagens
- Inglês para negócios
- Inglês acadêmico
- Outros

Perfil Demográfico

Q48. Sexo

- Homem
- Mulher

Q49. Idade

- Até 18 anos
- De 18 a 22 anos
- De 23 a 27 anos
- De 28 a 32 anos
- De 33 a 37 anos
- De 38 a 42 anos
- De 43 a 47 anos
- De 48 a 52 anos
- De 53 a 57 anos
- De 58 a 62 anos
- Acima de 63 anos

Q50. Status civil

- Solteiro (a)
- Namorando
- Casado (a)/ União estável
- Divorciado (a)
- Viúvo (a)

Q51. Possui filhos

- Sim
- Não

Q52. Renda Familiar Mensal

- Até 1 salário mínimo (R\$1.320)
- De 1 a 2 salários mínimos (Até R\$2.640)
- De 3 a 4 salários mínimos (Até R\$5.280)
- De 5 a 6 salários mínimos (Até R\$7.920)
- De 7 a 8 salários mínimos (Até R\$10.560)
- De 8 a 9 salários mínimos (Até R\$13.200)
- De 9 a 10 salários mínimos (Até R\$15.840)
- De 11 a 12 salários mínimos (Até R\$18.480)
- De 13 a 14 salários mínimos (Até R\$21.120)
- Acima de 14 salários mínimos (Acima de R\$21.121)

Q53. Ocupação

- Estudante
- Profissional autônomo
- Funcionário público
- Funcionário empresa privada
- Empresário

Q54. Nível de escolaridade

- Ensino Fundamental Incompleto
- Ensino Fundamental Completo
- Ensino Médio Incompleto
- Ensino Médio Completo
- Ensino Técnico
- Ensino Superior Incompleto
- Ensino Superior Completo
- Pós-Graduação Incompleta (Especialização, MBA, Mestrado ou Doutorado)
- Pós-Graduação Completa (Especialização, MBA, Mestrado ou Doutorado)

Q55. Em qual estado você mora?

- Acre (AC)
- Alagoas (AL)
- Amapá (AP)
- Amazonas (AM)
- Bahia (BA)
- Ceará (CE)
- Distrito Federal (DF)
- Espírito Santo (ES)
- Goiás (GO)
- Maranhão (MA)
- Amazonas (AM)
- Mato Grosso (MT)
- Mato Grosso do Sul (MS)
- Minas Gerais (MG)
- Pará (PA)
- Paraíba (PB)
- Paraná (PR)
- Pernambuco (PE)
- Piauí (PI)
- Rio de Janeiro (RJ)
- Rio Grande do Norte (RN)
- Rio Grande do Sul (RS)
- Rondônia (RO)
- Roraima (RR)
- Santa Catarina (SC)
- São Paulo (SP)
- Sergipe (SE)
- Tocantins (TO)

ANEXO A – QUESTIONÁRIO MODELO 1

Normas Subjetivas

ALSHURAFAT, Hashem et al. Factors affecting online accounting education during the COVID-19 pandemic: an integrated perspective of social capital theory, the theory of reasoned action and the technology acceptance model. **Education and Information Technologies**, v. 26, n. 6, p. 6995-7013, 2021.

Table 3 Measurement model results

Construct	Code	Loadings	VIF	P-value	CA	CR	AVE
Social trust	ST-1	0.861	1.798	<0.000	0.797	0.881	0.711
	ST-2	0.874	1.893	<0.000			
	ST-3	0.793	1.533	<0.000			
Subjective norms	SN-1	0.862	3.209	<0.000	0.867	0.909	0.715
	SN-2	0.858	3.220	<0.000			
	SN-3	0.838	2.019	<0.000			
	SN-4	0.823	1.893	<0.000			
Perceived usefulness	PU-1	0.837	1.949	<0.000	0.825	0.884	0.657
	PU-2	0.706	1.441	<0.000			
	PU-3	0.866	2.155	<0.000			
	PU-4	0.823	1.803	<0.000			
Perceived ease of use	PEU-1	0.880	2.510	<0.000	0.908	0.936	0.785
	PEU-2	0.904	3.399	<0.000			
	PEU-3	0.902	3.222	<0.000			
	PEU-4	0.856	2.286	<0.000			
Attitude toward use	AT-1	0.856	2.798	<0.000	0.911	0.934	0.739
	AT-2	0.901	3.769	<0.000			
	AT-3	0.890	3.200	<0.000			
	AT-4	0.814	2.050	<0.000			
	AT-5	0.834	2.312	<0.000			
Intention to use	INT-1	0.828	1.942	<0.000	0.871	0.911	0.720
	INT-2	0.858	2.351	<0.000			
	INT-3	0.851	2.094	<0.000			
	INT-4	0.857	2.442	<0.000			
Actual usage	AU-1	0.936	1.435	<0.000	0.710	0.867	0.765
	AU-2	0.810	1.435	<0.000			

Autoeficácia

WANG, Chih-Hsuan; SHANNON, David M.; ROSS, Margaret E. Students' characteristics, self-regulated learning, technology self-efficacy, and course outcomes in online learning. **Distance education**, v. 34, n. 3, p. 302-323, 2013. DOI [10.1080/01587919.2013.835779](https://doi.org/10.1080/01587919.2013.835779)

Measure	Cronbach's alpha	M	SD
Motivation		100.14	16.73
Self-efficacy	.95	46.83	8.59
Test anxiety	.85	18.39	7.66
Task value	.95	34.92	7.19
Learning strategies		138.77	24.56
Elaboration	.87	44.61	8.22
Time management	.82	35.09	7.92
Self-regulated learning and metacognition	.81	35.81	8.96
Critical thinking	.84	23.26	6.13
Technology self-efficacy		111.46	9.43
General	.96	66.34	4.96
Online	.94	45.12	5.28
Course satisfaction	.97	116.00	24.82
Performance (GPA)		3.67	0.68

Consciência de preço

CHUNG, Jin Young; PETRICK, James F. Price fairness of airline ancillary fees: An attributional approach. **Journal of Travel Research**, v. 52, n. 2, p. 168-181, 2013. DOI <https://doi.org/10.1177/0047287512457261>

Table 1. Reliability and Factor Loadings of Measurement Model

	Composite Reliability	Standard Factor Loadings	Standard Error	t Value
Attribution (ATT) ^a	.45			
cau1: The cause(s) of price changes is something inside/outside the airlines.		.877	—	—
cau2: The cause(s) of price changes is something about the airlines/other situations.		.890	.038	26.34***
cau3: The cause(s) of price changes is something that reflects an aspect of the airlines/the situation.		.860	.042	23.16***
con1: The cause(s) of price changes is something controllable/uncontrollable by the airlines.		.766	.039	20.96***
con2: The cause(s) of price changes is something intended/unintended by the airlines.		.724	.043	19.28***
Price fairness (PF) ^b	.85			
dpf1: The price changes were clearly understandable.		.630	—	—
dpf3: The price changes were fair.		.888	.085	16.45***
dpf4: The price changes were acceptable.		.864	.085	16.12***
ppf1: The airline's pricing decision processes and procedures were fair.		.856	.073	18.22***
ppf2: The airline's pricing decision processes and procedures were reasonable.		.902	.085	16.61***
ppf3: The airline's pricing decision processes and procedures were acceptable.		.874	.086	16.25***
Emotion (EMO) ^c	.90			
emo1: How angry were you at the company for the airfare changes or extra fees?		.894	—	—
emo2: How disappointed were you that the company changed the airfare or charged extra fees?		.895	.033	29.35***
emo3: How much distress did you feel because the company changed the airfare or charged extra fees?		.887	.035	28.88***
Price comparison (FEE) ^d	.76			
fee1: The fees I paid were (less/more) than what I paid for my previous flights.		.746	—	—
fee2: The fees I paid were (less/more) than other passengers on the flight.		.548	.049	11.08***
fee3: The fees I paid were (less/more) than the fees of other competitive airlines toward the same destination.		.717	.071	14.03***
fee4: The fees I paid were (less/more) than what I thought it would be appropriate prices.		.732	.070	14.21***
Behavioral loyalty (LOY) ^e	.87			
loy1: I will say (said) positive things about the airline to other people.		.851	—	—
loy2: I will recommend (recommended) the airline to someone who seeks my advice.		.938	.030	37.27***
loy3: I will encourage (encouraged) friends and relatives to use the airline.		.936	.038	29.28***
loy4: I will consider the airline my first choice to take future leisure flights.		.818	.045	23.33***
loy5: I will use the airline more in the next few years.		.741	.047	19.99***
Willingness to pay (WTP) ^f	.74			
wtp1: I am willing to continue to use the airline if its prices increase somewhat.		.885	—	—
wtp2: I am willing to pay a higher price than competitors charge for the benefits I will receive from the airline.		.678	.049	16.16***
Complaining (COM) ^g	.74			
com2: I will complain (complained) the airfares and/or extra fees from my most recent trip to external agencies, such as the Better Business Bureau.		.905	—	—
com3: I will complain (complained) about the airfares and/or extra fees from my most recent trip to the airlines' employees.		.810	.043	21.05***
rev4: I will report (reported) the airfares and/or extra fees from my most recent trip to the media.		.701	.043	17.56***
rev5: I will report (reported) the airfares and/or extra fees from my most recent trip to legal and regulatory agencies (e.g., Federal Aviation Administration).		.716	.042	18.09***
Revenge (REV) ^h	.65			
rev1: I will switch to other competitors because of the price changes on the most recent trip with the airline.		.854	—	—
rev2: I will use the airlines less in the next few years.		.698	.055	15.53***
rev3: I will use other competitors that offer better prices.		.657	.052	14.61***

Utilidade Percebida

LWOGA, Edda. Critical success factors for adoption of web-based learning management systems in Tanzania. **International Journal of Education and Development using ICT**, v. 10, n. 1, 2014.

	Internal reliability Cronbach alpha	Factor loadings
learning system		
17. Overall, the instructor's attitude is conducive to learners' learning via the e-learning system.		0.758
Perceived usefulness (PU)	0.913	
18. Using E-learning would increase my productivity in my course work		0.853
19. Using the e-learning system gives me greater control over learning		0.867
20. Using E-learning would enhance my effectiveness in learning.		0.858
21. By using the functions of the e-learning system I can concentrate more on my other studies		0.831
User Satisfaction (US)	0.839	
22. I am satisfied with the effectiveness of e-learning system		0.819
23. I am satisfied with the performance of e-learning		0.781
24. In general, using the e-Learning tool would give me a sense of satisfaction		0.880
Continual usage intention (CUI)	0.905	
25. I intend to continue using the e-learning system for knowledge construction and sharing		0.970
26. I intend to continue using the e-learning system for my coursework frequently		0.804
27. I intend to continue using e-learning system for my coursework more in the next semester		0.917

Facilidade de uso percebida

ELKASEH, Ali Mohamed; WONG, Kok Wai; FUNG, Chun Che. Perceived ease of use and perceived usefulness of social media for e-learning in Libyan higher education: A structural equation modeling analysis. **International Journal of Information and Education Technology**, v. 6, n. 3, p. 192, 2016. DOI 10.7763/IJiet.2016.V6.683.

TABLE II: CONSTRUCT RELIABILITY FOR STUDENT

Factor	Item	Factor Loading	CR	AVE	Cronbach's alpha
Social media	SM1	0.897	0.847	0.650	0.829
	SM2	0.734			
	SM3	0.668			
	SM4	0.633			
Perceived Ease of Use	EASE1	0.675	0.819	0.533	0.828
	EASE2	0.831			
	EASE3	0.659			
	EASE4	0.745			
Perceived Usefulness	USEF3	0.541	0.768	0.533	0.770
	USEF4	0.810			
	USEF5	0.807			
Attitude	ATT3	0.691	0.763	0.517	0.768
	ATT4	0.737			
	ATT5	0.730			
Behavioral Intention	INT1	0.778	0.831	0.623	0.832
	INT2	0.713			
	INT3	0.878			

Atitude

ALSHURAFAT, Hashem et al. Factors affecting online accounting education during the COVID-19 pandemic: an integrated perspective of social capital theory, the theory of reasoned action and the technology acceptance model. **Education and Information Technologies**, v. 26, n. 6, p. 6995-7013, 2021. DOI <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10550-y>

Table 3 Measurement model results

Construct	Code	Loadings	VIF	P-value	CA	CR	AVE
Social trust	ST-1	0.861	1.798	<0.000	0.797	0.881	0.711
	ST-2	0.874	1.893	<0.000			
	ST-3	0.793	1.533	<0.000			
Subjective norms	SN-1	0.862	3.209	<0.000	0.867	0.909	0.715
	SN-2	0.858	3.220	<0.000			
	SN-3	0.838	2.019	<0.000			
	SN-4	0.823	1.893	<0.000			
Perceived usefulness	PU-1	0.837	1.949	<0.000	0.825	0.884	0.657
	PU-2	0.706	1.441	<0.000			
	PU-3	0.866	2.155	<0.000			
	PU-4	0.823	1.803	<0.000			
Perceived ease of use	PEU-1	0.880	2.510	<0.000	0.908	0.936	0.785
	PEU-2	0.904	3.399	<0.000			
	PEU-3	0.902	3.222	<0.000			
	PEU-4	0.856	2.286	<0.000			
Attitude toward use	AT-1	0.856	2.798	<0.000	0.911	0.934	0.739
	AT-2	0.901	3.769	<0.000			
	AT-3	0.890	3.200	<0.000			
	AT-4	0.814	2.050	<0.000			
	AT-5	0.834	2.312	<0.000			
Intention to use	INT-1	0.828	1.942	<0.000	0.871	0.911	0.720
	INT-2	0.858	2.351	<0.000			
	INT-3	0.851	2.094	<0.000			
	INT-4	0.857	2.442	<0.000			
Actual usage	AU-1	0.936	1.435	<0.000	0.710	0.867	0.765
	AU-2	0.810	1.435	<0.000			

Qualidade Educacional

LWOGA, Edda. Critical success factors for adoption of web-based learning management systems in Tanzania. **International Journal of Education and Development using ICT**, v. 10, n. 1, 2014.

Table 3: Result of confirmatory factor analysis for measurement model

	Internal reliability Cronbach alpha	Factor loadings
Information quality (InfoQual)	0.862	
1. The chosen e-Learning tool provides important and helpful knowledge and information for my study.		0.777
2. Overall knowledge or information provided by the chosen e-Learning tool is satisfactory		0.793
3. This e-learning tool makes it easy for me to share ideas with my group mates		0.643
4. The knowledge or information provided from the e-learning system (Moodle) is available at a time suitable for its use		0.761
5. The information provided by the e-learning system appears readable, clear and well formatted		0.751
System quality (SysQual)	0.874	
6. The e-learning system can give the means for taking tests and turning in assignments.		0.697
7. The e-learning system enables interactive communication between the instructor and learners		0.664
8. The response time of the e-learning system is consistent.		0.778
9. The response time of the e-learning system is reasonable		0.813
10. The layout of the e-learning system is user-friendly		0.721
11. The layout of the e-learning system is in good structure.		0.724
Service quality (ServQual)	0.791	
12. A specific person (or group) is available for assistance with system difficulties		0.781
13. ICT staff respond promptly		0.911
14. Overall, support services of the e-learning system are satisfactory		0.765
Instructor quality (InstQual)	0.860	
15. The instructor promptly responds to learners' questions via the e-learning system.		0.847
16. The instructor communicates well with learners via the e-		0.908

Qualidade da informação

ALDHOLAY, Adnan et al. An extension of Delone and McLean IS success model with self-efficacy: Online learning usage in Yemen. **The International Journal of Information and Learning Technology**, v. 35, n. 4, p. 285-304, 2018. DOI <https://doi.org/10.1108/IJILT-11-2017-0116>

First-order constructs	Second-order construct	Item	Loading (> 0.5)	M	SD	α (> 0.7)	CR (> 0.7)	AVE (> 0.5)
System quality (SYSQ)		SYSQ1	0.878	4.773	1.601	0.848	0.851	0.656
		SYSQ2	0.871					
		SYSQ3	0.867					
Information quality (INFQ)		INFQ1	0.914	5.088	1.447	0.888	0.898	0.637
		INFQ2	0.925					
		INFQ3	0.914					
		INFQ4	0.925					
		INFQ5	0.914					
Service quality (SERQ)		SERQ1	0.858	4.824	1.504	0.874	0.878	0.707
		SERQ2	0.876					
		SERQ3	0.790					
Overall quality (QUL)		SYSQ	0.842	4.930	1.327	0.926	0.899	0.749
		INFQ	0.880					
		SERQ	0.825					
Self-efficacy (SE)		SE1	0.842	4.140	1.466	0.857	0.858	0.668
		SE2	0.880					
		SE3	0.825					
User satisfaction (SAT)		SAT1	0.933	4.679	1.560	0.913	0.914	0.780
		SAT2	0.941					
		SAT2	0.941					
Actual usage (USE)		USE1	0.915	4.286	1.223	0.818	0.818	0.692
		USE2	0.879					
Performance impact (PI)		PI1	0.816	4.747	1.382	0.959	0.959	0.702
		PI2	0.885					
		PI3	0.848					
		PI4	0.563					
		PI5	0.816					
		PI6	0.885					
		PI7	0.848					
		PI8	0.563					
		PI9	0.848					
		PI10	0.563					

Intenção

ALSHURAFAT, Hashem et al. Factors affecting online accounting education during the COVID-19 pandemic: an integrated perspective of social capital theory, the theory of reasoned action and the technology acceptance model. **Education and Information Technologies**, v. 26, n. 6, p. 6995-7013, 2021. DOI <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10550-y>

Table 3 Measurement model results

Construct	Code	Loadings	VIF	P-value	CA	CR	AVE
Social trust	ST-1	0.861	1.798	<0.000	0.797	0.881	0.711
	ST-2	0.874	1.893	<0.000			
	ST-3	0.793	1.533	<0.000			
Subjective norms	SN-1	0.862	3.209	<0.000	0.867	0.909	0.715
	SN-2	0.858	3.220	<0.000			
	SN-3	0.838	2.019	<0.000			
	SN-4	0.823	1.893	<0.000			
Perceived usefulness	PU-1	0.837	1.949	<0.000	0.825	0.884	0.657
	PU-2	0.706	1.441	<0.000			
	PU-3	0.866	2.155	<0.000			
	PU-4	0.823	1.803	<0.000			
Perceived ease of use	PEU-1	0.880	2.510	<0.000	0.908	0.936	0.785
	PEU-2	0.904	3.399	<0.000			
	PEU-3	0.902	3.222	<0.000			
	PEU-4	0.856	2.286	<0.000			
Attitude toward use	AT-1	0.856	2.798	<0.000	0.911	0.934	0.739
	AT-2	0.901	3.769	<0.000			
	AT-3	0.890	3.200	<0.000			
	AT-4	0.814	2.050	<0.000			
	AT-5	0.834	2.312	<0.000			
Intention to use	INT-1	0.828	1.942	<0.000	0.871	0.911	0.720
	INT-2	0.858	2.351	<0.000			
	INT-3	0.851	2.094	<0.000			
	INT-4	0.857	2.442	<0.000			
Actual usage	AU-1	0.936	1.435	<0.000	0.710	0.867	0.765
	AU-2	0.810	1.435	<0.000			