

Qualidade no Ensino Superior a Distância: avaliação discente

  **Roberta Souza Santos**

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil

roberta.sm21@gmail.com

  **Kelmara Mendes Vieira**

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil

kelmara.veira@ufsm.br

Resumo: O objetivo deste estudo é analisar a qualidade dos cursos a distância por meio da avaliação dos discentes, contemplando várias dimensões como: professores, *feedback* dos professores, tutores, ambiente virtual de aprendizagem, entre outras. A metodologia da pesquisa foi quantitativa, tipo *survey* com uso da estatística descritiva. Os resultados indicam que os discentes avaliam os cursos como de alta qualidade.

Palavras-chave: educação a distância; qualidade dos cursos; avaliação discente; ensino superior

Quality in Distance Higher Education: Student Evaluation

Abstract: The aim of this study is to analyze the quality of distance learning courses through the evaluation of students, considering various dimensions such as: teachers, teacher feedback, tutors, virtual learning environment, among others. The research methodology was quantitative, using a survey type with descriptive statistics. The results indicate that students evaluate the courses as being of high quality.

Keywords: distance education; course quality; student evaluation; higher education

Calidad en la Educación Superior a Distancia: evaluación discente

Resumen: El objetivo de este estudio es analizar la calidad de los cursos a distancia mediante la evaluación de los estudiantes, contemplando varias dimensiones como: profesores, retroalimentación



de los profesores, tutores, entorno virtual de aprendizaje, entre otras. La metodología de la investigación fue cuantitativa, tipo encuesta con uso de estadística descriptiva. Los resultados indican que los estudiantes evalúan los cursos como de alta calidad.

Palabras clave: educación a distancia; calidad de los cursos; evaluación estudiantil; educación superior

Recebido em: 16/08/2024

Aceito em: 24/10/2024



1 INTRODUÇÃO

A avaliação da qualidade no ensino superior não é uma atividade fácil, pois demanda uma visão ampla da gestão (Silva, 2016). Nesse sentido, um dos entraves operacionais para a avaliação dos cursos é a falta padronização (Ortiz-López; Olmos-Migueláñez; Sánchez-Prieto, 2021). Apesar das dissonâncias, as práticas que visam contribuir para a qualidade dos cursos têm sido debatidas de forma intensiva pelas instituições de educação superior (IES).

Ainda nas últimas décadas, houve alterações nas formas da aprendizagem tradicional, o que fez surgirem modalidades educativas mais plurais, dinâmicas e reflexivas, as quais, de certa forma, são uma resposta às necessidades da sociedade (Oliveira; Nascimento, 2020). Com isso, a educação a distância (EaD) assume importante lugar no ensino superior, na medida em que promove o desenvolvimento profissional, social e de instrução (Santos; Giraffa, 2017).

A EaD é uma modalidade de ensino e aprendizagem em que docentes e discentes estão separados geograficamente; além disso, abrange a educação continuada, o treinamento para o trabalho, a formação complementar ou profissional, a qualificação de professores, a especialização discente e, até mesmo, complemento de cursos presenciais (Moran, 2009). A EaD está associada ao desenvolvimento das tecnologias, ou seja, a ferramentas contemporâneas que estão cada vez mais inseridas no ambiente de ensino, tais como redes sociais, *WhatsApp*, *Facebook*, *Instagram*, dinamizando a transmutação digital educacional (Barrichello *et al.*, 2021).

Apesar da importância das tecnologias, a EaD é estigmatizada por passar a percepção de baixa qualidade (Hodges *et al.*, 2020). De acordo com dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), constatou-se que um terço dos cursos EaD obtiveram conceitos 1 e 2, ou seja, foram avaliados como de baixa qualidade (Brasil, 2023). Essa situação se torna ainda mais preocupante num país onde a EaD está em considerável expansão em número de matrículas e vagas. Os cursos em EaD são possuidores de uma estrutura complexa, pois a condução do processo de ensino-aprendizagem necessita das variáveis de espaço-tempo e de profissionais capacitados como professores, tutores, coordenadores (Hodges *et al.*, 2020). Terçariol *et al.* (2016) mencionam que os cursos on-line, em vista de sua organização diversa e dos desafios que possuem, devem ser constantemente monitorados e avaliados. Assim, é necessário que o sistema de avaliação para EaD atenda as suas particularidades, com parâmetros que sejam responsivos (Netto; Giraffa, 2015). A EaD encontra-se globalizada e as pessoas buscam nela formação profissional e continuada visando

melhores oportunidade no mercado de trabalho (Fratucci, 2015; Ribeiro; Freitag; Sellitto, 2018). Desse modo, essas questões constituem provocações para avaliação da qualidade dos cursos na EaD.

Portanto, este estudo tem como objetivo investigar, a partir das avaliações discentes, a qualidade dos cursos EaD. Assim, este trabalho baseia-se no uso da escala de avaliação discente para o educação superior à distância (Avead) proposta por Santos (2023). O artigo justifica-se pelo fato de a IES pesquisada não possuir um modelo de avaliação ainda consolidado para seus cursos EaD, o qual permita um diagnóstico pormenorizado. Dessa forma, compreende-se que o desenvolvimento de uma metodologia de avaliação possa auxiliar a compreensão dos cenários, por vezes confusos, e não aparentes. Nesse caso, instrumentos válidos são soluções para se chegar a uma visão mais realista dos problemas, em especial quando se fala em qualidade dos cursos.

2 DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A qualidade, em geral, é um conceito intensamente debatido nas mais diversas áreas do conhecimento (Mangini; Urdan; Santos, 2017). Na educação, o tema se constitui premissa indispensável para as proposituras de políticas educacionais no Brasil (Pimentel; Nonato; Sales, 2021). Entretanto, a qualidade não pode ser considerada como um abstrato sem a conexão com a realidade. Assim, é importante destacar que os sujeitos partícipes da avaliação não podem ser vistos como clientes ou consumidores, pois a educação não pode ser considerada um produto (Moraes; Kalnin, 2018).

Na senda da perspectiva de muitas acepções sobre qualidade na educação, pode-se admitir cinco possibilidades para o ensino superior: a primeira definição é tratada como fenômeno de excelência ou de superação de padrões; a segunda diz respeito ao cumprimento de especificações; a terceira aborda conceitos ligados a propósitos de conformidades ou finalidades concebidas de acordo com objeto ou serviço; a quarta se firma no binômio custo-benefício, no uso de recursos públicos; a última afirma que a qualidade na educação deverá ser transformadora (Souza, 2017). Desse modo, visualizam-se significados e dimensões complexas, em que cada uma pode abranger diversas variáveis. Ao que tudo indica, as acepções envolvem cunhos técnicos, científicos, sociais, políticos e, também, econômicos.

No que tange à ordem legal, no ensino superior brasileiro, tanto presencial quanto a distância, a qualidade está regulamentada por diretrizes expressas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), o qual tem as funções de avaliação, regulação e supervisão (Brasil, 2004).

O sistema basicamente possui três fases de avaliação institucional interna e externa, dos cursos e dos discentes, além de indicadores utilizados como parâmetros para auxiliar as decisões dos gestores e garantir a expressão de resultados para sociedade (Lopes; Guimarães, 2023).

Além do Sinaes, a EaD possui especificamente um instrumento direcionador, denominado ‘Referencias de Qualidade para Educação Superior’, que foi concebido em 2003 e atualizado em 2007 (Brasil, 2007). Esse documento é orientador nas questões de supervisão, regulação, avaliação e estruturação da EaD e apresenta as dimensões básicas para fomentar a qualidade dos cursos a distância (Brasil, 2007). Nesse sentido, é por meio da avaliação da qualidade que se externalizam os dados e as informações para o planejamento educacional adequado. Com isto, tem-se diversas dimensões para a qualidade no processo de avaliação, as quais dependem das finalidades, dos métodos e das ferramentas de aplicação (Moraes; Kalnin, 2018).

Dentre outros modelos de avaliação recentes e adaptados ao cenário EaD, tem-se a escala de avaliação Avead, desenvolvida por Santos (2023), que é um instrumento multidimensional, contemplando a avaliação de professores, *feedback* dos professores, tutores, ambiente virtual de aprendizagem, polo de apoio presencial, materiais didáticos, encontros presenciais, serviços das coordenações, benefícios da EaD, autorregulação discente e satisfação.

Apesar do crescimento verificado na EaD e das transformações tecnológicas que a acompanham, esta ainda carece de avaliações de qualidade devido às suas peculiaridades. Analisar os atributos dos cursos é um fator relevante que possibilita contribuir para a retenção de discentes, fomentar políticas de capacitação para que os atores educacionais revejam suas práticas e promover o incentivo à participação dos discentes. Além disso, avaliações contínuas podem permitir a criação de indicadores acadêmicos inovadores.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A investigação foi realizada na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que possui um total de 23.818 discentes e oferece 265 cursos entre graduação e pós-graduação, nas modalidades presencial e a distância (UFSM, 2024). O tipo de pesquisa caracteriza-se por ser descritiva, sendo a coleta de dados realizada por meio de uma *survey*. A técnica de análise de dados é a estatística descritiva, que descreve e organiza as características do conjunto observado, facilitando ao pesquisador um exame eficiente no entendimento e desempenho dos dados (Fávero; Belfiori, 2022).

A escala Aved¹, proposta por Santos (2023), ficou disponível de maio a setembro de 2023 para uma população de 1.162 discentes ativos e regulares dos cursos superiores em EaD, via Sistema de Questionários da UFSM. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CAAE: 63224022.2.0000.5346), e os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O tempo médio de respostas ao questionário foi de 15 minutos.

O instrumento foi estruturado em 12 blocos, sendo que o primeiro e o segundo tratavam de questões envolvendo a atuação dos professores e os *feedbacks* deles. O terceiro bloco, sobre tutores, apresenta afirmações sobre o desempenho deles. O quarto e o quinto blocos dizem respeito às condições de infraestrutura tecnológica e física (ambiente virtual de aprendizagem e polos de apoio presencial), respectivamente. O sexto bloco discorre sobre materiais didáticos, enquanto o sétimo avalia os encontros presenciais nos polos. O oitavo bloco contém questões relativas à atuação dos serviços das coordenações. Os blocos nono, décimo e décimo primeiro mensuram questões que envolvem aspectos intrínsecos dos discentes, como crenças sobre os benefícios da EaD, autorregulação durante o curso e satisfação em relação aos demais aspectos. Por fim, o último bloco trata do perfil sociodemográfico dos respondentes. Foi utilizada uma escala do tipo Likert, com grau de concordância de 5 níveis, sendo: 1 – discordo totalmente, 2 – discordo, 3 – indiferente, 4 – concordo, 5 – concordo totalmente.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Do total de 1.162 discentes integrantes dos cursos superiores da EaD da UFSM, obtiveram-se 337 respostas válidas. Com a intenção de conhecer melhor as características sociodemográficas dos discentes, elaborou-se a Tabela 1.

Tabela 1 – Perfil dos respondentes conforme sexo, faixa etária, estado civil, grupo étnico, renda mensal e ocupação

Itens	Alternativas	Frequência	(%)
Sexo	Masculino	85	25,20
	Feminino	251	74,50
	Prefiro não responder	1	0,30
Faixas etárias	De 19 a 29 anos	62	18,50
	De 30 a 39 anos	145	43,20
	De 40 a 49 anos	89	26,50
	De 50 a 64 anos	40	11,90

¹ Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1-WpRvjvyyv7f06lX5F94OkLM3XsE30G_Qgvd1xEhU/edit



Itens	Alternativas	Frequência	(%)
Estado civil	Solteiro(a)	129	38,30
	Casado(a)/relação estável	188	55,80
	Separado(a)/divorciado(a)	18	5,30
	Viúvo(a)	1	0,30
Grupo étnico	Branco(a)	262	77,70
	Preto(a)	19	5,60
	Pardo(a)	54	16,00
	Indígena	1	0,30
	Outro	1	0,30
Renda mensal bruta	Até R\$ 1.320,00	74	22,00
	Entre R\$ 1.320,01 e R\$ 2.640,00	87	25,80
	Entre R\$ 2.640,01 e R\$ 3.960,00	57	16,90
	Entre R\$ 3.960,01 e R\$ 5.280,00	49	14,50
	Entre R\$ 5.280,01 e R\$ 6.600,00	22	6,50
	Entre R\$ 6.600,01 e R\$ 9.240,00	28	8,30
	Entre R\$ 10.560,00 e R\$ 13.200,00	10	3,00
	Entre R\$ 13.200,01 e R\$ 26.400,00	8	2,40
Ocupação	Acima de R\$ 26.400,00	2	0,60
	Funcionário(a) público(a)	179	53,30
	Empregado(a) assalariado(a)	66	19,60
	Profissional liberal	9	2,70
	Autônomo(a)	25	7,40
	Proprietário de empresa	2	0,60
	Outra ocupação	28	8,30
	Não trabalho	27	8,00

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Grande parte dos respondentes é do sexo feminino (74,50%), casada (55,80%), branca (77,70%), exerce alguma ocupação (91,90%) e (79,20%) possui renda mensal bruta de um a quatro salários mínimos. O elevado índice de mulheres na EaD pode estar associado à existência de cursos de licenciatura, foco da política pública do governo federal, que são menos procurados pelos homens (Brasil, 2022). No que se refere à idade, mais da metade dos discentes se enquadra na faixa etária entre 30 e 49 anos, o que sugere que os cursos a distância podem oportunizar o retorno aos estudos para esse grupo (Ishida; Stefano; Andrade, 2013).

Quanto ao perfil acadêmico, parte significativa dos discentes pertence aos cursos de licenciatura (63,20%). A maioria iniciou os estudos no segundo semestre de 2022 e no primeiro semestre de 2023 (75%), e mais da metade (51,30%) ingressou na UFSM por meio de vestibular. Destaque para os cursos de Pedagogia (16,90%), seguido por Educação do Campo (13,10%), sendo que as especializações representaram 36,80% dos alunos. As demais licenciaturas, como Ciências da Religião, Educação Especial, Computação, Física, Geografia, Letras Português e Letras Espanhol, juntas, abrangeram 33,20% dos respondentes.



Para responder ao objetivo do estudo, avaliou-se a qualidade dos cursos dentro do escopo da escala Avead. Com isso, foi realizada a estatística descritiva com os graus de concordância e a média de cada item, começando pela análise da dimensão “Professores”, conforme a Tabela 2.

Tabela 2 – Estatística descritiva da dimensão professores

Itens	(%)					
	Média	12	22	32	42	52
Os materiais didáticos disponibilizados pelos professores são satisfatórios para o processo de ensino-aprendizagem.	4,06	3,90	7,10	13,10	31,50	44,50
Em geral, os professores são didáticos na apresentação dos conteúdos, contribuindo para o meu entendimento.	3,95	4,20	11,90	11,60	29,40	43,00
Os professores utilizam metodologias diversificadas, favorecendo a aprendizagem em EaD.	3,92	6,20	9,80	14,20	25,50	44,20
Os professores utilizam diversas formas metodológicas para aprendizagem como animações, vídeos, áudio, textos, simulações, questionários, avaliações etc.	3,99	5,30	8,90	11,00	31,50	43,30
Os professores motivam os discentes a participar ativamente das atividades.	3,93	5,00	10,10	14,80	27,30	42,70
Os professores mantêm interações construtivas com os discentes.	3,83	4,20	13,10	16,30	28,50	38,00
Os professores estabelecem relações entre os conteúdos das suas disciplinas com os conteúdos do curso.	4,24	1,80	3,90	11,00	35,30	48,10
Os professores cumprem os programas das disciplinas apresentados.	4,23	1,80	5,90	8,90	34,70	48,70
Os professores demonstram preocupação com o processo de ensino-aprendizagem na EaD.	3,86	6,50	9,80	16,30	25,50	41,80
Os professores demonstram domínio dos conteúdos ministrados.	4,51	0,90	1,50	6,20	28,80	62,60
Os professores elaboram as avaliações compatíveis com os conteúdos das disciplinas.	4,09	4,50	8,00	9,20	30,90	47,50
Os professores apresentam de forma adequada os programas das disciplinas.	4,14	2,10	8,00	8,30	37,10	44,50
Os professores participam ativamente das disciplinas.	3,85	5,60	11,60	13,90	30,00	38,90
Os professores se mostram abertos ao diálogo no atendimento aos discentes.	4,09	4,20	6,20	12,50	30,30	46,90
Os professores seguem os critérios estabelecidos nas avaliações de aprendizagem (provas, atividades avaliativas, exames etc.).	4,28	2,70	4,20	8,60	31,50	53,10
Os professores costumam fomentar um clima de respeito, preservando a imagem da instituição, dos colegas e dos acadêmicos.	4,49	1,50	0,90	7,10	27,90	62,60
Os professores incentivam as atividades de pesquisa e extensão.	3,75	8,60	11,30	16,30	24,00	39,80

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

² Graus de concordâncias: 1 – discordo totalmente, 2 – discordo, 3 – indiferente, 4 – concordo, 5 – concordo totalmente.



A maioria dos discentes tende a concordar com a atuação dos docentes, pois as médias dos itens foram superiores a quatro. Merecem destaque os itens “os professores demonstram domínio dos conteúdos ministrados” e “os professores costumam fomentar um clima de respeito, preservando a imagem da instituição, dos colegas e dos acadêmicos”, que foram avaliados satisfatoriamente por mais de 90,00% dos discentes. Os professores são atores essenciais para o sucesso da aprendizagem, especialmente em ambientes on-line, nos quais é crucial exercer uma maior disponibilidade de tempo para o atendimento e interações com os alunos, que muitas vezes se sentem solitários ao longo do percurso dos estudos (Liaw; Huang; Chen, 2007).

Em seguida, avalia-se questões sobre os *feedbacks* dos professores, na Tabela 3.

Tabela 3 – Estatística descritiva da dimensão feedback dos professores

Itens	Média (%)					
	Média	1	2	3	4	5
Após as atividades, os professores apresentam <i>feedbacks</i> destas.	3,78	7,10	9,50	14,80	35,00	33,50
Após as avaliações, os professores apresentam <i>feedbacks</i> destas.	3,69	8,60	10,10	18,10	30,00	33,20
Os professores respondem aos questionamentos de forma rápida.	3,77	5,60	10,70	18,40	32,00	33,20

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Evidenciou-se que, para todos os itens, as médias foram superiores a 3,50, representando níveis de concordância acima de 60,00%. Os *feedbacks* são fundamentais para motivar os discentes na realização das atividades e outras tarefas, visto que o contato físico e visual é limitado no ambiente a distância. Dessa forma, professores e tutores devem instigar a participação dos alunos (Vieira, 2021). Nesse sentido, as avaliações dos discentes sobre os *feedbacks* permitem ampliar as noções dos educadores sobre o que deve ser mantido e o que pode ser melhorado.

Dando continuidade, a fim de verificar a atuação dos tutores, organizou-se a Tabela 4.

Tabela 4 – Estatística descritiva da dimensão tutores

Itens	Média (%)					
	Média	1	2	3	4	5
Os tutores estimulam de forma satisfatória a realização das atividades.	4,01	5,60	5,60	16,90	25,20	46,60

Os tutores transmitem confiança aos discentes.	4,11	2,70	5,90	14,20	31,80	45,40
Os tutores são eficientes na busca de soluções dos problemas, quando demandados pelos discentes.	4,08	3,90	6,20	15,10	27,30	47,50
Os tutores esclarecem as demandas, questionamentos e dúvidas dos discentes, através das ferramentas de comunicação (fóruns, <i>Google Meet</i> , grupo de <i>WhatsApp</i> , redes sociais).	4,17	3,00	4,20	14,50	29,70	48,70
Os tutores utilizam recursos tecnológicos para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.	3,88	5,30	10,70	16,00	26,40	41,50
Os tutores estão disponíveis para sessões de tutoria síncronas.	3,96	5,30	8,00	16,90	24,90	44,80
Os tutores demonstram compreensão do conteúdo, durante o processo de ensino-aprendizagem.	4,18	2,10	3,30	16,90	29,70	48,10
Os tutores dão <i>feedbacks</i> em tempo hábil sobre questionamentos e dúvidas dos discentes.	3,99	4,70	7,40	13,90	31,80	42,10

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Os discentes avaliaram satisfatoriamente o desempenho dos tutores, com médias superiores a 4,00. Os itens que receberam um elevado grau de concordância dos respondentes, mais de 75,00% cada, foram: “os tutores demonstram compreensão do conteúdo durante o processo de ensino-aprendizagem”, “os tutores esclarecem as demandas/questionamentos/dúvidas dos discentes por meio das ferramentas de comunicação (fóruns, *Google Meet*, grupo de *WhatsApp*, redes sociais)” e “os tutores são eficientes na busca de soluções para os problemas, quando demandados pelos discentes”. Um estudo com 585 discentes, oriundos de instituições públicas e privadas, constatou, por meio de análise de menções, que os tutores são primordiais no ensino, e sua função está diretamente relacionada às ações pedagógicas que estimulam o discente a aprender a aprender (Ferreira; Mourão, 2020).

As menores avaliações, embora ainda satisfatórias, recaíram nos itens “Os tutores utilizam recursos tecnológicos para melhorar o processo de ensino-aprendizagem” e “Os tutores dão *feedbacks* em tempo hábil sobre questionamentos e dúvidas dos discentes”. Em relação aos *feedbacks* dos tutores, entende-se que são fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem. Além disso, é necessário acrescentar que o *feedback* não é apenas um direito do discente, mas uma necessidade primária a ser atendida, pois é um critério para a promoção de uma aprendizagem afetiva, seja presencial ou a distância (Santos; Fialho; Sousa, 2020).

Na sequência, tem-se a avaliação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que contemplou o exame dos recursos tecnológicos. A Tabela 5 apresenta os resultados.

Tabela 5 – Estatística descritiva da dimensão AVA

Itens	(%)					
	Média	1	2	3	4	5
Encontro no AVA as informações de que necessito para aprendizagem.	4,23	1,50	2,40	12,80	38,30	45,10
As várias tecnologias de informação e comunicação existentes no AVA são eficientes.	4,23	1,20	2,70	12,80	38,60	44,80
O AVA propicia interação entre os tutores, professores, colegas via chat, fóruns, grupos de discussão etc.	4,28	1,20	3,00	10,40	37,70	47,80
Considero o AVA adequado para o processo de ensino-aprendizagem.	4,39	0,90	2,70	8,30	32,30	55,80
As notificações do AVA facilitam a organização das minhas atividades.	4,25	2,40	2,70	11,60	34,40	49,00
O Suporte Técnico do AVA é responsivo quando necessito de auxílio.	4,14	1,50	1,20	21,70	32,90	42,70
O uso do sistema de avaliação de plágios do AVA contribui para o processo de ensino-aprendizagem.	4,20	1,80	1,20	19,00	31,50	46,60
As ferramentas síncronas do AVA (chats, <i>Big Blue Button</i>); do <i>Google</i> (<i>Google Meet</i>), grupo de <i>WhatsApp</i> e as assíncronas (e-mails, vídeos, aulas gravadas etc.) cumprem com os objetivos de aprendizagem.	4,23	2,70	2,70	10,70	37,10	46,90
O AVA possui uma interface intuitiva, que facilita a navegação.	4,24	2,10	4,70	11,00	31,20	51,00
O Ambiente Virtual de Aprendizagem é estável.	4,39	0,30	1,50	9,80	35,90	52,50
Os professores e tutores organizam a estrutura de informações, no AVA, em sentido lógico.	4,11	3,00	6,50	12,80	32,30	45,40

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Como os cursos de EaD se apoiam fortemente na tecnologia, o ambiente virtual, no qual se processam praticamente todas as atividades do curso, deve oferecer aos discentes condições suficientes para que o processo de aprendizagem seja efetivo. Dessa forma, mais de 80,00% dos alunos da UFSM avaliaram positivamente questões sobre a estabilidade, adequabilidade e navegabilidade do AVA. O menor nível de concordância desse conjunto, embora ainda aceitável, recaiu sobre o item “o Suporte Técnico do AVA é responsivo quando necessito de auxílio”, que recebeu 42,70% de concordância total dos respondentes e uma média de 4,14. Um estudo comparativo realizado por Stricker, Weibel e Wissmath (2011) com alunos que dispunham de suporte com AVA e outros que não o tinham, verificou que os primeiros apresentaram melhores resultados no processo de aprendizagem.

Na educação que envolve o uso de ferramentas *web*, são essenciais indicadores que promovam o processo de ensino, como suporte técnico, *design* do ambiente e motivação (Cidral *et al.*, 2018). O AVA deve gerar entusiasmo, especialmente entre os discentes que estudam totalmente à distância.

Com a maior parte dos estudos ocorrendo por meio das plataformas, é necessário um acompanhamento e auxílio constantes para evitar eventuais problemas com essa ferramenta.

Na próxima etapa, houve avaliação sobre os recursos físicos, ou seja, mais especificamente sobre o polo de apoio presencial (PAP), conforme Tabela 6.

Tabela 6 – Estatística descritiva da dimensão PAP

Itens	(%)					
	Média	1	2	3	4	5
Os recursos tecnológicos do polo de apoio presencial são adequados (laboratórios de informática, data show, entre outros).	4,16	2,70	2,40	20,80	24,90	49,30
O polo de apoio presencial possui recursos (mobiliários, computadores, salas de aula, biblioteca, sala de estudos etc.) adequados para atendimento aos discentes.	4,23	3,00	1,80	16,00	27,90	51,30
No polo de apoio presencial, a conexão com a Internet é boa.	4,12	4,20	2,70	19,00	25,20	49,00
O polo de apoio presencial possui horários adequados para atendimento dos discentes.	4,26	1,80	0,90	20,50	23,40	53,40
Os funcionários do polo de apoio presencial prestam um bom atendimento.	4,45	1,80	0,30	12,80	22,00	63,20
O polo de apoio presencial possui acessibilidade facilitada quanto ao deslocamento.	4,16	3,00	2,70	19,60	24,60	50,10
As instalações sanitárias e banheiros do polo de apoio presencial apresentam boa higienização.	4,28	2,10	0,60	18,40	25,20	53,70
O acervo da biblioteca do polo de apoio presencial atende às necessidades do curso.	3,93	3,60	2,10	31,80	22,80	39,80

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Os PAPs receberam, em sua maioria, um relevante grau de concordância, com médias acima de 4,00. Os itens melhor avaliados, cada um com mais de 70,00% de concordância entre os discentes, referem-se ao suporte, como salas de aula, computadores disponíveis, mobiliário, instalações sanitárias adequadas, atendimento, horários e localização do polo. Apenas o item “o acervo da biblioteca do polo de apoio presencial atende às necessidades do curso” recebeu uma concordância menor (39,80%), com média de 3,93.

De acordo com Souza Júnior *et al.* (2022), é importante a melhoria contínua de aspectos relacionados à manutenção do PAP, como bibliotecas, conexão e velocidade da internet, e condições para a realização de atividades práticas e laboratórios de pesquisa. Dessa forma, o PAP, como ambiente facilitador de relacionamento interpessoal entre docentes, tutores e discentes, deve propiciar as condições ambientais necessárias para que haja um maior pertencimento dos discentes ao

município, uma vez que a abertura de um PAP pode estar aliada ao desenvolvimento socioeconômico da região (Diana, 2015).

Em seguida, na Tabela 7, tem-se os resultados em relação à dimensão materiais didáticos.

Tabela 7 – Estatística descritiva da dimensão materiais didáticos

Itens	Média (%)					
	Média	1	2	3	4	5
Os materiais didáticos apresentam linguagem clara, contribuindo para meu aprendizado.	4,13	3,00	5,00	11,60	36,50	43,90
Os materiais didáticos são específicos para a modalidade a distância, atendendo aos objetivos do curso.	4,11	2,70	8,00	10,10	33,80	45,40
Os materiais didáticos apresentam referências atualizadas.	4,14	3,90	6,50	9,80	31,80	48,10

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Observou-se uma média de 4,00 em todos os itens relativos aos materiais didáticos. Todas as questões receberam avaliação de concordância, com cerca de 80,00% dos discentes afirmando estar satisfeitos em relação a aspectos como objetivos, atualização e linguagem dos materiais. Esse resultado corrobora os achados de Souza Júnior *et al.* (2022), em que mais de 75% dos educandos avaliaram a qualidade dos materiais didáticos como suficiente. O estudo de Silveira e Giacomazzo (2021) sobre tipos de materiais didáticos, que abrangeu 145 acadêmicos da EaD na disciplina de Metodologia da Pesquisa Científica, evidenciou a satisfação geral dos discentes com os materiais didáticos, alinhando-se a questões semelhantes abordadas nesta pesquisa.

Na sequência, a Tabela 8 mostra os resultados da avaliação dos encontros presenciais realizados nos PAPs.

Tabela 8 – Estatística descritiva da dimensão encontros presenciais

Itens	Média (%)					
	Média	1	2	3	4	5
A participação nos encontros presenciais é produtiva.	3,83	8,60	5,90	20,80	23,10	41,50
Os encontros presenciais são importantes para estimular o relacionamento interpessoal da turma.	4,05	6,50	6,20	14,80	20,50	51,90

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

As duas questões foram avaliadas de forma positiva pelos alunos. Destaca-se que 72,40% deles consideraram relevante a necessidade dos encontros presenciais para motivar a turma, verificando-se uma média de 4,05. Sabe-se que os encontros presenciais são reduzidos nos cursos de EaD; no entanto, o contexto relacional deve ser considerado no processo de ensino-aprendizagem para que haja estímulos e motivação, sendo que o apoio por parte de docentes e tutores são essenciais (Aguilera-Hermida, 2020).

O estudo de Bittencourt e Mercado (2014) mostrou que cerca de 45,00% dos alunos tiveram problemas com os encontros presenciais em relação ao não atendimento das demandas, bem como a pouca constância desses encontros. Por outro lado, os graus de indiferença em relação aos dois itens avaliados, conforme afirmam Bezerra, Martins e Boyadjian (2019), podem ser devido à adaptação à EaD, fazendo com que o ambiente AVA se sobreponha nas interações, ou seja, um novo habitat se forma: o social virtual, em vez do presencial.

Posteriormente, a Tabela 9 mostra os resultados em relação à análise dos serviços das coordenações.

Tabela 9 – Estatística descritiva da dimensão serviços das coordenações

Itens	(%)					
	Média	1	2	3	4	5
A Coordenação do Curso realiza atendimento adequado.	4,36	3,30	3,90	8,00	22,80	62,00
A Coordenação do Polo de Apoio Presencial responde satisfatoriamente as demandas dos discentes.	4,39	1,80	1,80	12,20	24,60	59,60
A Coordenação do Polo de Apoio Presencial realiza atendimento adequado.	4,38	1,80	1,80	13,10	23,40	59,90
A Coordenação do Curso responde satisfatoriamente as demandas dos discentes.	4,29	4,50	3,60	9,50	23,10	59,30
A Coordenação do Polo de Apoio Presencial é atenciosa com os discentes.	4,44	2,10	1,50	10,70	22,00	63,80
A Coordenação do Curso é atenciosa com os discentes.	4,36	3,90	2,70	8,90	22,80	61,70

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Em observância, a atuação dos coordenadores dos cursos e dos PAPs recebeu elevada concordância dos discentes, com mais de 80,00% deles respondendo favoravelmente, e médias superiores a 4,00 em relação ao atendimento, respostas às demandas e atenção. Os resultados apontam que essa dimensão foi a mais bem avaliada. Destacam-se as médias mais altas de 4,39 e 4,44 para as

demandas e a atenção aos alunos pela Coordenação de Polo, respectivamente. Resultados semelhantes foram observados por Sarquis *et al.* (2018), que identificaram uma avaliação satisfatória em quesitos semelhantes em um estudo com 459 discentes em cursos de EaD.

A seguir, a Tabela 10 revela os resultados em relação aos benefícios da EaD.

Tabela 10 – Estatística descritiva da dimensão benefícios da EaD

Itens	(%)					
	Média	1	2	3	4	5
A modalidade EaD me estimulou além do esperado.	4,20	4,20	5,60	10,40	26,10	53,70
Eu recomendaria as pessoas a fazer esse curso EaD.	4,44	2,70	2,70	7,40	22,60	64,70
Acredito que a EaD é uma modalidade que atende às minhas necessidades.	4,52	1,50	2,10	3,60	29,10	63,80
Acredito que cursar a distância tem vantagens, como maior autonomia e flexibilidade, por exemplo.	4,58	1,50	1,20	2,70	27,30	67,40
Acredito que experiências anteriores com o uso das tecnologias me auxiliaram a optar por esse curso.	4,35	1,20	3,90	10,40	27,90	56,70
Acredito que os conteúdos das disciplinas em EaD correspondem às minhas expectativas.	4,11	2,40	8,30	10,10	34,70	44,50

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Sobre os benefícios da EaD, 94,70% dos discentes afirmaram acreditar que estudar a distância traz vantagens, como autonomia e flexibilidade, e 87,30% recomendariam o curso a outras pessoas. No estudo de Souza Júnior *et al.* (2022), que considerou as respostas de 46.459 indivíduos, 82% afirmaram que aconselhariam o curso. Okagawa e Cunha (2023) realizaram uma verificação mais ampla de percepção envolvendo alunos, professores e tutores, dos quais a maioria atribuiu nota média superior a 9,00 em uma escala que variou de 0 a 10 para a chance de indicar o curso.

Na sequência, verifica-se a percepção dos alunos sobre a autorregulação na trajetória do curso, de acordo com a Tabela 11.

Tabela 11 – Estatística descritiva da dimensão autorregulação discente

Itens	(%)					
	Média	1	2	3	4	5
Eu me esforço para que as minhas atividades sejam entregues.	4,57	0,30	0,90	4,50	30,00	64,40

Eu me esforço em obter boas notas, mesmo que não aprecie algumas disciplinas.	4,56	0,30	0,30	4,20	33,50	61,70
Desejo terminar o curso, pois é importante para mim.	4,81	0,30	0,00	2,10	13,60	84,00

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A autorregulação pode ser compreendida como uma forma de o discente se organizar e se autoperceber eficaz na realização das tarefas e atividades (Eom, 2012; Aguilera-Hermida, 2020; Ho; Cheong; Weldon, 2021). De acordo com os autores, alunos autoeficazes têm uma percepção satisfatória durante a aprendizagem on-line. Nesse sentido, revela-se uma alta concordância com o desejo de concluir o curso, com 97,60% dos discentes expressando esse desejo, o que corresponde a uma média de 4,81.

Em etapa posterior, foram analisados os resultados da dimensão satisfação, que contemplou a avaliação geral em relação às demais dimensões, conforme Tabela 12.

Tabela 12 – Estatística descritiva da dimensão satisfação

Itens	(%)					
	Média	1	2	3	4	5
Estou satisfeito com a atuação dos professores.	4,02	3,30	11,00	11,30	29,40	45,10
Estou satisfeito com a metodologia de ensino empregada no processo de ensino-aprendizagem.	4,05	4,50	9,80	10,40	27,30	48,10
Estou satisfeito com meu curso EaD.	4,22	3,30	6,80	8,30	27,90	53,70
Estou satisfeito com a qualidade dos materiais didáticos.	4,17	2,70	7,10	7,70	35,60	46,90
Estou satisfeito com a atuação dos tutores.	4,11	4,70	5,00	13,90	27,30	49,00
Estou satisfeito com a atuação das coordenações.	4,27	3,60	3,90	10,10	27,30	55,20

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Demonstrou-se que 81,60% dos discentes afirmaram estar satisfeitos com o curso, com uma média de 4,22. Também se destacou uma elevada satisfação em relação aos itens do PAP, AVA, materiais didáticos e coordenações, cada um apresentando estimativas de respostas acima de 80,00% dos respondentes e médias superiores a 4,00. Na região Sul, os índices de satisfação com cursos de EaD são maiores quando comparados às demais regiões do Brasil (Souza Júnior *et al.*, 2022). Ressalta-se que a satisfação é uma constante a ser verificada em cursos de EaD, pois, em diversos modelos analisados, esse tema é central em estudos que discutem as percepções discentes.

Por fim, foi estimada a avaliação geral em relação às dimensões da escala Avead. Para tanto a Tabela 13 expõe os resultados.

Tabela 13 – Estatística descritiva com as médias, desvio-padrão (DP) e valores mínimos e máximos das dimensões da Avead

Dimensões	Média	DP	Mínimo	Máximo
Professores	4,06	0,92	1	5
Feedbacks dos Professores	3,75	1,10	1	5
Tutores	4,06	0,99	1	5
Ambiente virtual de aprendizagem	4,24	0,73	1	5
Polo de apoio presencial	4,20	0,86	1	5
Materiais didáticos	4,13	0,97	1	5
Encontros presenciais	3,94	1,18	1	5
Serviços das coordenações	4,37	0,86	1	5
Benefícios da EaD	4,36	0,73	1	5
Autorregulação discente	4,64	0,52	1	5
Satisfação	4,13	0,95	1	5

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Em síntese, a maioria dos discentes atribuiu avaliações positivas às dimensões da Avead, uma vez que, em geral, as médias ficaram acima de 4,00, significando uma boa concordância para os itens. Portanto, houve uma percepção satisfatória da qualidade dos cursos de EaD ofertados pela UFSM.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo avaliar, a partir dos questionamentos feitos aos discentes da UFSM, a qualidade dos cursos de EaD. Os resultados mostraram avaliações favoráveis nas dimensões professores, tutores, serviços das coordenações, PAP, AVA e materiais didáticos, dimensões sem as quais o processo de estruturação de qualquer curso de EaD pode se tornar inexecutável.

Destacam-se as médias iguais a 4,06 tanto para os professores quanto para os tutores, evidenciando a importância conjugada desses atores na visão dos discentes. Em relação ao AVA e aos PAPs, uma situação semelhante foi percebida, pois as médias de 4,24 e 4,20, respectivamente, foram próximas. Isso sugere que os discentes reconhecem esses espaços como necessários ao processo de ensino-aprendizagem. Mussio (2019) lembra que a EaD se desenvolve em dois ambientes característicos, ou seja, o AVA e o município onde se localiza o PAP. Outro ponto importante foram os materiais didáticos, que receberam uma média de 4,13, mantendo coerência com a satisfação.

Ressalta-se a essencialidade dos serviços das coordenações (curso e PAP), cuja média foi de 4,37, relativamente alta. Compreende-se a importância dessas duas lideranças na condução dos processos de ensino, na gestão acadêmica, no suporte, na atenção, na prestação de auxílios e no

incentivo aos discentes. Já as menores médias observadas foram de 3,75 para os *feedbacks* dos professores e de 3,94 em relação aos encontros, embora esses valores não discrepem de uma moderada concordância dos itens. As maiores médias avaliativas foram de 4,64 para a autorregulação discente e 4,36 para os benefícios da EaD, os quais podem ser considerados mais como um contexto subjetivo dos discentes.

Assim, o estudo se propôs a analisar dimensões importantes no contexto da EaD e, para isso, nada melhor do que capturar, primeiramente, a avaliação do discente. As dimensões da Avead são consideradas cruciais para a gestão da UFSM, uma vez que, dentro de cada uma delas, há questões que envolvem o processo pedagógico de ensino-aprendizagem, mas também pontos que o superam, como aparato tecnológico e infraestrutura física, por exemplo. Na EaD, o papel central não recai mais somente no professor, mas em uma equipe multidisciplinar que deverá ser coordenada no sentido de garantir um fluxo eficiente do processo maior. Esta pesquisa ainda foi mais além, ao contemplar dimensões que fazem o aluno refletir sobre si, em relação à sua organização pessoal para o pleno desenvolvimento dentro do curso, a fim de extrair e entender nuances importantes do sujeito aluno.

No que se refere às limitações do estudo, uma delas é o levantamento tipo *survey*, que está sujeito a vieses dos respondentes, tais como o fornecimento de respostas socialmente desejáveis. Além disso, a pesquisa foi concebida apenas com o grupo dos discentes, o que sugere que professores e técnicos-administrativos possam ser contemplados, desde que se faça uma adequação na Avead.

REFERÊNCIAS

AGUILERA-HERMIDA, P. Uso e aceitação do aprendizado on-line de emergência por estudantes universitários devido ao COVID-19. **Revista Internacional de Pesquisa Educacional Aberta**, v. 1, art.100011, 2020. Disponível em: <https://doaj.org/article/95075dfe482147c4af2b31b4c5692597>. Acesso em: 10 out. 2023.

BARRICHELLO, A. *et al.* Avaliação educacional nas graduações tecnológicas: desafios durante a pandemia. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 3-27, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/8254>. Acesso em: 10 out. 2023.

BEZERRA, C. A.; MARTINS, O. F.; BOYADJIAN, A. M. A percepção dos webestudantes sobre as práticas nos polos de educação a distância. **Revista EDaPECI**, São Cristóvão, v. 2, pág.177-186, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/edapeci/article/view/11419>. Acesso em: 12 set. 2024.

BITTENCOURT, I. M.; MERCADO, L. P. L. Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 83, pág. 465-503, 2014. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362014000300005. Acesso em: 05 nov. 2023.

BRASIL. **Lei 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 21 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencias de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília, DF: MEC, 2007.

Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Notas técnicas do censo da educação superior 2022**. Brasília, DF: INEP, [2022]. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 19 out. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resultados**, [2023]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade/resultados>. Acesso em: 7 nov. 2023.

CIDRAL, WA *et al.* Determinantes do sucesso do e-learning: estudo empírico brasileiro. **Computadores e Educação**, v. 122, p. 273-290, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/151415>. Acesso em: 10 ago. 2023.

DIANA, J. O desenvolvimento socioeconômico no entorno dos polos de apoio presencial. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 21., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Abed, 2015. Disponível em: <https://www.abed.org.brcongresso2015/anais>. Acesso em: 12 ago. 2023.

EOM, S. B. Effects of LMS, self-efficacy, and self-regulated learning on LMS effectiveness in business education. **Journal of International Education in Business**, v. 5, n. 2, p. 129-144, 2012. DOI: 10.1108 /18363261211281744 . Disponível em: <https://www.ingentaconnect.com/content/mcb/jieb/2012/00000005/00000002/art00003>. Acesso em: 02 ago. 2023.

FÁVERO, L. P.; BELFIORI, P. **Manual de análise de dados**: estatística e modelagem multivariada com Excel®, SPSS® e Stata®. Rio de Janeiro: LTC, 2022.

FERREIRA, D. M.; MOURÃO, L. Papel de professor tutor na percepção de discentes e dos próprios tutores. **EaD em Foco**, v. 2, e1274, 2020. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/download/1274/624/6525>. Acesso em: 15 set. 2023.

FRATUCCI, M. V. B. **Ensino a distância como estratégia de educação permanente em saúde**: impacto da capacitação da equipe de estratégia de saúde da família na organização dos serviços. 2015. Tese (Doutorado em Ciências Odontológicas) – Faculdade de Odontologia, Universidade de

São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/>. Acesso em: 12 mar. 2023.

HO, I. M. K.; CHEONG, K. Y.; WELDON, A. Prever a satisfação dos alunos com o aprendizado remoto emergencial no ensino superior durante o COVID-19 usando técnicas de aprendizado de máquina. **PloS Um**, v. 4, e0249423, 2021. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0249423> Acesso em: 14 nov. 2023.

HODGES, C. B.; MOORE, S.; BOND, M. A. A diferença entre ensino remoto de emergência e aprendizagem online. **Educause Review**, Louisville, v. 55, n. 2, p. 1-8, 2020. Disponível em: <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/104648>. Acesso em: 02 fev. 2023.

ISHIDA, J. S.; STEFANO, S. R.; ANDRADE, S. M. Avaliação da satisfação no ensino de pós à distância: a visão dos tutores e alunos do PNAP/UAB. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas/SP, v. 3, p. 749-772, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/KCV78MZK9Lk5G3nMvGqZvcp/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2023.

LIAW, S. S.; HUANG, H. M.; CHEN, G. D. Surveying instructor and learner attitudes toward e-learning. **Computers & Education**, v. 49, n. 4, p. 1066-1080, 2007. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ773936>. Acesso em: 14 out. 2023.

LOPES, M. V. S.; GUIMARÃES, J. C. Indicadores de qualidade na educação superior brasileira: uma análise do ENADE nos cursos EAD/UFPI. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 1, p. 465-492, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/2925>. Acesso em: 01 ago. 2024.

MANGINI, E. R.; URDAN, A. T.; SANTOS, A. Da qualidade em serviços à lealdade: perspectiva teórica do comportamento do consumidor. **Revista Brasileira de Marketing**, v. 2, pág. 207-217, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/remark/article/view/10942>. Acesso em: 12 out. 2023.

MORAIS, M. C. B.; KALNIN, G. F. Qualidade na educação superior: uma revisão teórica da evolução conceitual no campo da educação superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 530-551, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/2QH46tXvQgMwX8ZdTQ9fTks/?lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2023.

MORAN, J. M. Modelos e avaliação do ensino superior a distância no Brasil. **ETD – Educação Temática Digital, Campinas**, v. 2, p. 54-70, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/977>. Acesso em: 12 mar. 2024.

MUSSIO, S. C. Reflexões sobre as modalidades de estudo na educação a distância: benefícios e limitações. **Revista EDaPECI**, v. 1, p. 119-129, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/edapeci/article/view/12187>. Acesso em: 04 abr. 2024.

NETO, C.; GIRAFFA, L. Avaliação dos cursos de graduação a distância no contexto brasileiro: a excelência como garantia de padrão de qualidade. **RIED: Revista Iberoamericana de Educação a Distância**, v. 1, pág. 91-108, 2015. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331343404005>. Acesso em: 21 jun. 2024.

OKAGAWA, F. S.; CUNHA, I. C. K. O. Construção e validação de um instrumento de avaliação de cursos na modalidade a distância. **Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR**, v. 5, p. 2981-2993, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/50451>. Acesso em: 25 jul. 2024.

OLIVEIRA, E. R; NASCIMENTO, C. O. Os novos desafios da educação a distância no Brasil. **Revista Sul-Americana de Educação Básica, Técnica e Tecnológica**, v.1, p. 512-524, 2020. Disponível em: <https://eventos.pgsscogna.com.br/anais/trabalho/5152>. Acesso em: 21 jun. 2023.

ORTIZ-LÓPEZ, A.; OLMOS-MIGUELÁÑEZ, S.; SÁNCHEZ-PRIETO, J. C. Qualidade em e-learning: identificação de suas dimensões, proposta e validação de um modelo para sua avaliação em educação superior. **RIED: Revista Iberoamericana de Educação a Distância**, v. 2, p. 225-244, 2021. Disponível em: <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/29073>. Acesso em: 21 out. 2023.

PIMENTEL, G. S. R.; NONATO, E. R. S.; SALES, M. V. S. Ensino remoto emergencial e qualidade na educação. **Revelli**, v. 13, p. 1-8, 2021. Disponível em: <https://www.sciencegate.app/document/10.51913/revelli.v13i0.11849>. Acesso em: 13 out. 2023

RIBEIRO, S. P.; FREITAG, V. C.; SELLITTO, M. A. Instrumento de mensuração de qualidade de materiais didáticos para a educação à distância. **RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 1, p. 239-259, 2018. Disponível em: <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/17157>. Acesso em: 09 out. 2024.

SANTOS, D. C; FIALHO, L. M. F.; SOUSA, F. G. A. Tutoria em educação à distância. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 21, p. 397-425, 2020. Disponível em: <https://www.revistaeducacao.univasf.edu.br>. Acesso em: 12 out. 2024.

SANTOS, P. K.; GIRAFFA, L. M. M. Permanência na educação superior à distância. **RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v.1, p. 305-321, 2017. Disponível em: <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/16808>. Acesso em: 12 abr. 2024.

SANTOS, R. S. **Escala de Avaliação Discente para Educação Superior a Distância**: proposição de uma metodologia. 2023. 235 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações Públicas) – Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/30700>. Acesso em: 1 out. 2023.

SARQUIS, A. B *et al.* Avaliação da qualidade dos serviços de educação a distância no ensino superior: proposta e avaliação de escala de mensuração. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, v. 3, p. 305-328, 2018. Disponível em: <https://doaj.org/article/844939209db3432aa57725e2902facaf>. Acesso em: 02 jun. 2024.



SILVA, C. M. Avaliação do ensino superior: entre a teoria e a prática. **FaSci-Tech**, v. 4, p. 21-35, 2016. Disponível em: <https://docplayer.com.br/32112421-Fasci-tech-avaliacao-do-ensino-superior-entre-a-teoria-e-a-pratica.html>. Acesso em: 13 mar. 2023.

SILVEIRA, K. M. P.; GIACOMAZZO, G. F. Material didático digital na educação a distância: percepção dos acadêmicos de MCP da UNESC. **Revista Saberes Pedagógicos**, v.1, p. 249-270, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/pedag/article/view/6644>. Acesso em: 26 abr. 2024.

SOUZA, V. C. Qualidade na educação superior: uma visão operacional do conceito. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 2, p. 332-357, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/H83FLW5r2kSPtRghs8TJ6kL/?lang=pt>. Acesso em: 17 mar. 2024.

SOUZA JÚNIOR, A. A *et al.* Avaliação dos cursos do sistema Universidade Aberta do Brasil sob a perspectiva dos estudantes. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 4, p. 59-82, 2022. Disponível em: <https://seer.atitus.edu.br/index.php/REBES/article/view/4229>. Acesso em: 13 out. 2024.

STRICKER, D.; WEIBEL, D.; WISSMATH, B. Efficient learning using a virtual learning environment in a university class. **Computers & Education**, v. 56, n. 2, p. 495-504, 2011. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131510002221>. Acesso em: 24 out. 2024.

TERÇARIOL, A. A. L. *et al.* As dimensões da avaliação em cursos online: reflexões e importância. RIED. **Revista Iberoamericana de Educação a Distância**, v. 2, p. 283-300, 2016. Disponível em: <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/14753>. Acesso em: 31 out. 2024.

UFSM. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **UFSM em Números**. Disponível em: <https://portal.ufsm.br/ufsm-em-numeros/publico/index.html>. Acesso em: 2 mar. 2024.

VIEIRA, V. M. A importância do “feedback” na educação a distância. **Revista Primeira Evolução**, v. 20, p. 97-107, 2021. Disponível em: <https://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/134>. Acesso em: 30 out. 2024.