



SATISFAÇÃO COM O CURSO EAD: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS EGRESSOS DA UFSM

SATISFACTION WITH THE DISTANCE EDUCATION COURSE: AN ANALYSIS FROM THE GRADUATES OF UFSM

ÁREA TEMÁTICA: ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO

Vanessa da Silva Pontes, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Brasil, Email: vanessa-spontes@hotmail.com

Taiane Keila Matheis, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Brasil, Email: taiane.keila@acad.ufsm.br

Kelmara Mendes Vieira, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Brasil, Email: kelmara.vieira@ufsm.br

Reisoli Bender Filho, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Brasil, Email: reisolibender@yahoo.com.br

Victor Matheus Portela Ribeiro, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Brasil, Email: vitomatheus@gmail.com

Resumo

O objetivo foi analisar quão satisfeitos os egressos da modalidade Ensino a Distância (EAD) da Universidade de Santa Maria (UFSM) estão com os seus cursos e os determinantes que contribuem para isso. Estudo quantitativo, realizado com 712 egressos do ensino superior. Utilizou-se a estatística descritiva, análise fatorial e análise de regressão para tratamento dos dados. Conclui-se que a maioria dos egressos está muito satisfeita com o curso. A qualidade da didática impacta positivamente a satisfação ao passo que os egressos que pensaram em desistir do curso e da raça não branca estão menos satisfeitos. Espera-se que o conhecimento dos determinantes da (in)satisfação dos egressos possa contribuir para o estabelecimento de estratégias que busquem ampliar a satisfação dos alunos, além de aumentar a retenção dos alunos.

Palavras-chave: Educação a Distância; Satisfação com curso; Egressos; Ensino Superior.

Abstract

The objective was to analyze how satisfied the graduates of the Distance Learning modality (EAD) of the University of Santa Maria (UFSM) are with their courses and the determinants that contribute to this. Quantitative study, carried out with 712 graduates of higher education. Descriptive statistics, factor analysis and regression analysis were used for data processing. It is concluded that most graduates are very satisfied with the course. The quality of teaching has a positive impact on satisfaction, while graduates who thought about dropping out of the course and who are non-white are less satisfied. It is expected that knowledge of the determinants of (dis)satisfaction of graduates can contribute to the establishment of strategies that seek to increase student satisfaction, in addition to increasing student retention

Keywords: Distance Education; Satisfaction with the course; Graduates; University education.

1. INTRODUÇÃO

A qualificação educacional da população tem sido cada vez mais exigida pelo mercado de trabalho (Vieira et al., 2022). Dessa forma, a oferta de cursos de nível superior na modalidade Ensino a Distância (EAD) têm se mostrado uma alternativa viável para a qualificação e formação continuada frente às novas exigências do mundo dos negócios (Mauro et al., 2017).

Os primeiros registros do EAD ocorreram ainda no início do século XX e foram se expandindo com a evolução das mídias de comunicação, dos meios tecnológicos e da rede mundial de computadores (Fernandes et al., 2020), tomando grandes proporções a partir da segunda metade dos anos 1990.

No Brasil, a modalidade de EAD teve início legal com a edição da Lei n.º 9.394, de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), onde foi reconhecida e autorizada. Mais tarde, o ensino a distância foi regulamentado através do Decreto n.º 5.622, de 2005, em que também restou definido como modalidade educacional com processo de ensino e aprendizagem através da utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação.

Ainda, com o processo de expansão do ensino superior no país, criou-se por meio do Decreto n.º 5.800, de 08 de junho de 2006, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que tem por finalidade possibilitar acesso a cursos e programas de educação superior na modalidade a distância ao público que se encontra distante dos centros urbanos (Ferreira & Carneiro, 2015). Torres (2019) destaca a capacidade dessa modalidade em atender a população dispersa geograficamente e sem acesso a espaços de ensino, possibilitando, assim, que o estudante acesse ao nível superior de ensino sem mudar seu contexto social.

Atualmente, o EAD vem adquirindo cada vez mais relevância no panorama educacional com o aumento da oferta de cursos e do expressivo número de novos graduados. Segundo dados do Censo da Educação Superior, entre os anos de 2011 e 2021, o número de ingressantes no ensino superior na modalidade a distância saltou 474%, atingindo o percentual de 62,8% do total de alunos (Inep, 2021). Ainda, essa modalidade contribui para a democratização do ensino no país, pois como ela confere maior comodidade ao aluno, acaba tendo maior alcance e inclusão da população (Dos Santos et al., 2020).

Nesse contexto de expansão de cursos na modalidade a distância, Oliveira e Santos (2019) elucidam o quanto é importante a busca pela redução da desigualdade de acesso ao ensino superior. Nesse sentido, a UAB favorece a ampliação e a interiorização da oferta de cursos (Hayashi et al., 2020), fazendo necessária a discussão sobre o resultado do programa, sendo a avaliação da satisfação dos alunos uma importante ferramenta.

Estabelecer indicadores que possibilitem avaliar os cursos, segundo Da Costa e Castanhar (2003), colabora de forma positiva no processo de aprimoramento, acompanhamento, monitoramento e também para a tomada de decisões das instituições. Nesse mesmo sentido, para Bender Filho e Saldanha (2020), a avaliação permite que a instituição possa conhecer de forma efetiva a situação dos seus cursos. Para os autores, as informações coletadas e corretamente avaliadas e aplicadas permitem a melhor execução da política pública de educação, contribuindo com o alinhamento das estratégias e aprimorando o programa.

Nesse sentido, a satisfação ou insatisfação dos alunos podem ser identificadas por intermédio das avaliações discentes. Essa satisfação discente pode ser influenciada por muitos fatores, sendo para Appleton-Knapp e Krentler (2006), dois principais, os determinantes pessoais, ou seja, relacionados ao próprio estudante, e os determinantes institucionais, relacionados com a

experiência educacional. A satisfação tem papel relevante pois resulta do julgamento a partir da realidade percebida pelo aluno (Souza & Reinert, 2010).

Além do discente que está cumprindo as atividades referentes ao curso superior, é fundamental o entendimento de como esse aluno mensura o curso após a sua conclusão (Espartel, 2009). A avaliação do curso pelo egresso se mostra interessante, vez que em sua atividade profissional cotidiana e, principalmente diante de situações complexas, faz possível confrontar suas competências adquiridas durante o curso de formação com as exigidas pelo mercado de trabalho (Meira & Kurcgant, 2009).

Dessa forma, a presente pesquisa se propõe a responder o seguinte problema: Quão satisfeitos os egressos da modalidade EAD da Universidade Federal de Santa Maria estão com os seus cursos? Diante dessa questão, o objetivo geral da pesquisa é analisar a satisfação dos alunos egressos com os cursos EAD da UFSM. Também, busca-se avaliar de que forma os determinantes da decisão de realizar do curso e as condições da oferta contribuem para a satisfação.

Este trabalho inova ao analisar a satisfação com os cursos EAD da UFSM a partir da opinião dos egressos, tendo sido encontrado apenas estudos com as percepções de egressos da modalidade presencial. Investigar essa temática se torna importante em um cenário de crescente demanda por cursos EAD, pois será possível fornecer elementos para que as instituições, professores e gestores aperfeiçoem os cursos EAD, visando manter ou aumentar a retenção dos alunos e reduzir a desistência, além de ampliar a satisfação dos alunos (Reinhart & Schneider, 2001).

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Satisfação dos egressos com a educação a distância

A educação a distância é uma modalidade de ensino que vem ganhando adeptos, mas teve sua origem no Brasil no início do século XX (Alves, 2011). O EAD passou a ganhar espaço no país com iniciativas do Estado, com apoio de universidades e parceiros privados, a partir do oferecimento de cursos e formação com recursos audiovisuais televisivos. Nesse sistema, a formação se dava de maneira massiva e o aluno não tinha efetiva interação com o tutor, utilizando apenas o material didático impresso como apoio. É a partir de 1996 que o Ensino a Distância se consolida como modalidade de ensino, impulsionada pelo avanço das tecnologias, como o computador, e da expansão do acesso à internet. Esses dois fatores permitiram que muitas pessoas acessassem a modalidade, o que também motivou políticas, programas e ações de incentivo do por parte do Estado (Cruz & Lima, 2019).

É nesse contexto que o EAD aparece pela primeira vez na legislação brasileira com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.394/1996, incluindo como alternativa de modalidade de sistema de ensino. Assim, por meio do Decreto n.º 5.800 de 08 de junho de 2006, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criado, em busca de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no Brasil, por meio da educação a distância, cursos de graduação e aperfeiçoamento gratuitos à população. Com essas características, a UAB é vista como uma política assertiva, em que o governo, através do EAD possibilitou o ingresso ao ensino superior de pessoas residentes em cidades do interior, que só poderiam acessar as universidades caso dispusessem de recursos financeiros para procurar e residir em grandes centros. Além disso, a UAB também exerce papel fundamental na economia dessas regiões, pois notoriamente o aumento da escolaridade dos indivíduos de determinada localidade fomenta a economia (Santos et al., 2020).

A UAB é uma política que permanece ativa até os dias atuais e os cursos na modalidade a distância continuam em expansão tanto no setor público como no privado. Ainda que não seja novidade, o EAD é considerado um novo paradigma educacional. Esse fato ocorre principalmente pelo uso e avanço nas tecnologias da informação e comunicação na modalidade. Assim, o EAD tem sido cada vez mais utilizado pelas universidades como estratégia de disponibilizar educação de forma mais acessível (Sohrabi et al., 2019).

Tendo ganhado ainda mais notoriedade durante a pandemia da COVID-19, em que as medidas de controle de mobilidade social para combate e contenção da doença impediram que os estudantes estivessem presencialmente nas salas de aula. O ensino a distância foi então a escolha de muitos, pois exige apenas o uso de internet e um computador ou similar (França et al., 2022).

Diante desse cenário de expansão, torna-se importante investigar a satisfação com o curso, principalmente aquela feita pelo seu público-alvo, os estudantes e egressos. Essa informação pode auxiliar na tomada de decisão para aperfeiçoamento e melhoria contínua dos cursos (Souza et al., 2015). A satisfação do egresso pode ser definida como a percepção relacionada às experiências de aprendizagem enquanto aluno e o valor atribuído ao curso a distância, sendo um importante indicador da eficácia de um curso (Kuo et al., 2014).

Para Ramos et al. (2015), a satisfação acadêmica é uma avaliação subjetiva que se refere a toda experiência vivenciada pelo aluno, definindo-a como um estado psicológico que resulta da confirmação, ou não, de todas as expectativas do discente com a realidade vivenciada.

Além disso, embora seja uma tarefa bastante complexa mensurar a satisfação, pois essa depende, além de fatores institucionais, de fatores pessoais do indivíduo, essas informações são bastante consideradas pelas instituições como um fator chave para a avaliação dos serviços prestados.

2.2 Determinantes da satisfação dos cursos EAD

Estudos de Souza e Reinert (2010) indicam que há diferenças nos determinantes para a (in)satisfação dos alunos com o curso quando comparamos a modalidade presencial e a distância. Segundo ele, entanto no curso presencial os fatores são a estrutura curricular e corpo docente, na modalidade EAD referem-se, além da estrutura curricular, a didática empregada pelos docentes e as características do curso.

Os estudos de Kuo et al. (2014) elencam como principais determinantes para satisfação com o curso EAD a interação entre alunos e entre alunos e professores, a habilidade com uso da internet e ferramentas tecnológicas, e a aprendizagem autorregulada. Esses fatores geram satisfação, pois com eles os alunos são capazes de planejar, monitorar e regular sua aprendizagem.

Segundo investigado por Andoh et al. (2020), as instalações físicas da universidade, a relação entre alunos e funcionários e a qualidade de ensino dos professores foram determinantes para a satisfação dos alunos de pós-graduação a distância. Também, ficou evidenciado que a idade, sexo e programa de estudo não foram determinantes na satisfação, mas relaciona-se com localização do centro de estudos.

Nesse mesmo sentido, Muzammil et al.(2020), afirmam que a interação entre alunos e alunos e professores tem efeito positivo na satisfação com o curso. Ainda, adiciona como fator determinante a interação do estudante com os conteúdos e observa que a satisfação com o curso é o que leva o aluno a concluir seus estudos.

Nos estudos de Schiestl et al. (2021), o principal motivo para a escolha do curso a distância é o custo benefício, seguido da possibilidade de aumento salarial. O custo benefício é um elemento importante, pois o curso presencial normalmente exige maior dispêndio de recursos por parte dos estudantes em relação a modalidade a distância. Como vantagens em fazer um curso a

distância, os autores elencam o tempo como principal motivo, seguido do custo, flexibilidade de horário e a localização.

Como os cursos EAD são promovidos por meio da utilização de tecnologias, as capacidades e a experiência prévia com tecnologia são fatores que influenciam no aproveitamento do curso pelo estudante. Corroborando com essa afirmação, em pesquisa realizada com egressos de cursos EAD, Souza et al. (2015), constataram que quanto maior o grau de habilidade do estudante com o computador, melhor é seu processo de aprendizagem e maior é a sua satisfação com o curso. Também, neste estudo foi constatado que quanto maior a satisfação em relação ao desempenho do professor e a sua atitude positiva, melhor a avaliação do estudante em relação ao seu próprio desempenho e ao curso. Ainda, nesse mesmo estudo revelou-se que a interface aprazível e a fácil e simplificada manipulação das ferramentas tecnológicas disponibilizadas interferem no nível de satisfação dos alunos com o curso.

No caso dos cursos EAD da UFSM, utiliza-se como o ambiente virtual de aprendizagem a plataforma do Moodle. Segundo Alves et al. (2009), o Moodle possui todas as funcionalidades e ferramentas que são necessárias para o processo de ensino-aprendizagem, que se aplicadas e usadas corretamente podem trazer grandes vantagens tanto para os alunos como para professores. Além das ferramentas de ensino, no Moodle, o professor também tem acesso a ferramentas de gestão (possibilidade de acompanhar quem acessa a plataforma, quanto tempo permanece, quem realiza as atividades, entre outros). Há ainda a facilidade no uso do ambiente, tanto para professores como para estudantes, bem como a possibilidade desses últimos de gerenciamento de todas as atividades do curso em um só lugar.

Importante destacar também que há evidências no sentido de que quanto mais organizado institucionalmente e operacionalmente o curso EAD, mais facilidades são alcançadas pelos alunos e, conseqüentemente mais satisfeitos eles estarão (Abbad et al., 2010).

Por fim, convém mencionar que o EAD, por tratar-se de modalidade de ensino com uso de meios tecnológicos, segundo Pereira e Rodrigues (2021), exige uma internet e acesso a meios tecnológicos de boa qualidade, sendo impossível que os alunos atinjam satisfação com o curso sem isso

3. MÉTODOS DE PESQUISA

Com a finalidade de atingir os objetivos propostos, realizou-se um estudo descritivo, através de uma abordagem quantitativa, a partir de uma pesquisa tipo *survey*.

A pesquisa foi realizada com egressos dos cursos EAD da UFSM. No período de 2015 a 2020 foram concluídos pela UFSM, no âmbito da UAB, um total de 12 cursos de graduação, representando 1597 alunos, sendo 1.427 licenciados (89,36%), 125 bacharéis (7,83%) e 45 tecnólogos (2,82%), os quais formam o público-alvo deste estudo.

Para a coleta de dados foi aplicado um questionário por meio do Google Formulários. O acesso ao instrumento foi enviado ao público-alvo por correio eletrônico, a partir das informações disponíveis no cadastro do Sistema de Informações para o Ensino (SIE) da UFSM, em 30 de abril de 2021, ficando disponível até 02 de junho de 2023. Encerrado o prazo de acesso, obteve-se 712 instrumentos válidos. O projeto foi aprovado pelo Sistema Nacional de Informações sobre Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (SISNEP) com CAAE: 45118321.3.0000.5346.

O questionário conta com um bloco de nove itens sobre a avaliação dos elementos que motivaram a escolha do curso, em uma escala tipo Likert de 5 pontos (1 – Nada importante, 2 – Pouco importante, 3 - Indiferente, 4 – Importante e 5 – Muito importante) e outro bloco com onze itens referente a oferta e as condições de estudo experimentadas durante a realização do curso (1 – Muito ruim, 2 - Ruim, 3 - Indiferente, 4 – Bom e 5 – Muito bom). A satisfação com o curso é avaliada a partir da questão “Qual o seu nível de satisfação com o curso?” a qual foi

avaliada a partir de uma escala tipo Likert de cinco pontos (1 - Totalmente Insatisfeito, 2 - Insatisfeito, 3 - Indiferente, 4 - Satisfeito e 5 - Muito Satisfeito). Finalizando o instrumento tem-se as questões de perfil do egresso.

Para o processamento dos dados, utilizou-se o software SPSS 23 (Statistical Package for the Social Sciences), que permite análise quantitativa, sendo o estudo desenvolvido em três etapas: análise descritiva, análise fatorial exploratória e análise de regressão múltipla.

Com a estatística descritiva buscou-se caracterizar o perfil dos respondentes da amostra, bem como descrever a avaliação dos egressos em relação aos elementos que motivaram a escolha do curso, da oferta e as condições de estudo experimentadas.

Na segunda etapa, objetivando conhecer as dimensões existentes nas variáveis estudadas, aplicou-se a análise fatorial exploratória, com método de rotação do tipo ortogonal de abordagem varimax, de modo a reduzir a quantidade de variáveis por meio da criação de fatores (Hair et al., 2019).

Foram aplicados dois testes com a finalidade de verificar a fatorabilidade dos dados: o teste de esfericidade de Bartlett e o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Para determinar as variáveis que deveriam permanecer na análise, aplicou-se o critério da comunalidade. Assim, as variáveis com comunalidade extraída menor que 0,5 foram excluídas sucessivamente da análise fatorial.

Na sequência, realizou-se a análise dos componentes principais para estimação das cargas fatoriais, método mais indicado para identificar a menor quantidade de fatores que juntos correspondem a variância máxima dos dados (Malhotra, 2011). Nesta pesquisa, foram utilizados os critérios dos autovalores maiores que 1,0 e porcentagem da variância explicada cumulativa de pelo menos 60% para a escolha da quantidade de fatores. Ainda, para determinar o nível de confiabilidade dos fatores gerados, utilizou-se o Alpha de Cronbach, sendo aceitáveis para estudos exploratórios valores maiores de 0,6 (Hair et al., 2019). Assim, os fatores que apresentaram Alpha de Cronbach com valor inferior a 0,6 foram excluídos do estudo.

Após realizou-se a análise de regressão múltipla, um método reconhecidamente válido e consistente para identificar o impacto de cada indicador sobre o fenômeno estudado (Malhotra, 2001). Desta forma a variável dependente refere-se à satisfação geral com o curso. Como variáveis independentes, além dos fatores obtidos (Aspectos profissionais e pessoais, Qualidade da didática e Qualidade de equipamentos e instalações) considerou-se as variáveis dummies (horas dedicadas ao estudo; tempo de formado; realização de estágio, atualmente empregado, intenção de desistir do curso) e as variáveis descritivas de perfil (renda, gênero, idade e cor). O modelo foi testado para a normalidade dos erros com o teste Kolmogorov-Smirnov e para a homocedasticidade com o teste Pesarán-Pesarán. Também foi verificada a ausência de multicolinearidade a partir dos fatores de inflação da variância (FIV).

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com a finalidade de identificar o perfil dos entrevistados, utilizou-se a estatística descritiva. Foram investigados um total de 712 egressos de cursos na modalidade EAD da Universidade Federal de Santa Maria.

Quanto ao sexo, é possível perceber que mais de dois terços dos egressos participantes da pesquisa identifica-se como mulher cisgênero (68,7%). A maioria dos respondentes estava na faixa etária de 31 até 42 anos no momento da pesquisa (52,5%). Verifica-se que há uma extensa faixa etária, em que o entrevistado(a) mais jovem tem 25 anos e o(a) mais velho(a) 70 anos, sendo 44 anos a média de idade dos respondentes. Em relação a variável cor, observa-se que a maioria da amostra se autodeclara como branco(a), correspondendo a um percentual de 83,9%.

No que diz respeito a renda mensal bruta anual, a distribuição dos entrevistados encontra-se em 20,3% com renda entre R\$2.200,01 e R\$3.300,00, seguido de 17,5% entre R\$3.300,01 e

R\$4.400,00. Ainda, verifica-se que em relação a essa variável há um número expressivo de entrevistados que optaram por não responder (77).

Salienta-se que, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), elaborada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referente ao ano de 2021, o rendimento médio habitual de todos os trabalhos é de R\$2.476,00. Ainda, segundo a mesma pesquisa, a renda domiciliar per capita para indivíduos com grau de instrução em ensino superior completo é de R\$3.928,00 para homens e R\$3.154,00 para mulheres (IBGE, 2021). A média salarial dos respondentes é de R\$ 4.872,00, portanto, acima da média nacional.

Dos participantes, os cursos com maior representatividade na amostra são: Especialização em Gestão Educacional (9,4%), Pedagogia (9%), Pós-Graduação Latu Sensu em Gestão Pública (7,6%). O menor índice de participantes é do curso de Licenciatura em Matemática, correspondendo ao percentual de 0,3% da amostra, seguido dos cursos de Licenciatura em Ciências da Religião (0,7%) e Licenciatura em Educação do Campo (1%).

As políticas públicas de expansão de acesso ao ensino superior por meio da educação a distância, como a UAB, além de buscar ampliar o número de vagas e diminuir as desigualdades, também tem como objetivo formar e qualificar professores para a educação básica de maneira que, a partir disso, os índices de educação do país também apresentem melhor desempenho (Mendonça et al., 2019). Dessa maneira, a partir da análise das respostas dos entrevistados sobre a opção de curso, pode-se verificar que um dos objetivos principais da UAB tem sido cumprido, isso, porque há expressivo número de egressos dos cursos à distância em licenciaturas e pedagogia, além de outros relacionados à educação como, por exemplo, a Especialização em Gestão Educacional.

Quanto ao ano final de formação na modalidade EAD, verifica-se que grande parte dos respondentes concluiu entre os anos de 2018 e 2020, representando um percentual de 33,1%, enquanto 28,9% afirmaram ter concluído entre o 2015 e 2017, seguido de 27% que declararam ter concluído entre 2012 e 2014 e outros 11% entre 2009 e 2011.

Em seguida, buscando conhecer os elementos que motivaram os entrevistados na escolha do curso, elaborou-se a Tabela 1. As variáveis foram organizadas em uma escala tipo Likert de cinco pontos: nada importante, pouco importante, indiferente, importante e muito importante.

VARIÁVEL	MÉDIA	1	2	3	4	5
Proximidade do polo com local de residência.	4,194	8,6	4,2	10,1	13,5	63,6
Gratuidade do curso.	4,890	0,3	0,3	1,3	6,5	91,7
Reputação da instituição de ensino.	4,904	0,3	0,0	1,0	6,5	92,3
Flexibilidade da modalidade a distância.	4,754	0,1	0,4	4,2	14,3	80,9
Curso afim com atividade profissional já exercida.	4,388	4,6	2,7	9,8	15,0	67,8
Possibilidade de especialização após a conclusão do curso.	4,279	3,2	3,9	15,7	15,9	61,2
Orientação de pais/ parentes/ conhecidos.	2,733	29,9	16,0	24,0	11,0	19,1
Possibilidade de exercer uma profissão que sempre quis.	4,012	6,6	6,5	18,0	17,0	52,0

Possibilidade de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico da minha região.	4,055	5,1	4,6	18,8	22,8	48,7
--	-------	-----	-----	------	------	------

Tabela 1 – Estatística descritiva da avaliação dos elementos que motivaram a escolha do curso.

Nota: 1 – Nada importante. 2 – Pouco importante. 3 – Indiferente. 4 – Importante. 5 – Muito importante.

As variáveis “reputação da instituição”, “gratuidade do curso” e “flexibilidade da modalidade a distância” têm grande importância para a escolha do curso segundo a amostra, pois considerando as avaliações “importante” e “muito importante, tem-se um percentual de 98,8%, 98,2% e 95,2% para as variáveis, respectivamente.

Esses resultados são corroborados pelo estudo de Ghaderizfreh e Hoover (2018), que afirmam a crescente oferta de cursos EAD, pois esses apresentam uma série de benefícios para a instituição e para os alunos, em que a flexibilidade de estudar de acordo com seus próprios horários está entre uma das principais vantagens da modalidade. Nesse mesmo sentido, verifica-se que flexibilidade da modalidade a distância está entre os fatores críticos para o sucesso dos cursos a distância (Lima et al., 2012).

Com relação a variável reputação da instituição, verifica-se que essa está associada a credibilidade e a confiança na instituição, um dos fatores mais relevantes para satisfação geral dos alunos (Milan et al., 2014), o que explica a grande atribuição de importância dada pelos entrevistados (média 4,904).

Para melhor entender a oferta e as condições de estudo experimentadas durante a realização do curso pelos egressos, elaborou-se a Tabela 2, classificada em escala tipo Likert, de cinco pontos: muito ruim, ruim, indiferente, bom e muito bom.

VARIÁVEL	MÉDIA*	1	2	3	4	5
Qualidade da aprendizagem.	4,497	0,6	0,8	7,6	30,3	60,7
Fornecimento de materiais de aprendizagem (por exemplo, livros, acesso à internet).	4,316	1,0	3,1	12,6	29,9	53,4
Qualidade de ensino dos professores.	4,525	0,6	1,3	7,6	26,3	64,3
Programas de estágio.	3,354	12,8	9,0	34,1	18,3	25,8
Contatos com outros alunos.	3,888	1,8	7,3	26,1	29,8	35,0
Oportunidade dos alunos participarem nas políticas da instituição.	3,260	10,1	13,8	36,1	20,1	19,9
Disponibilidade de equipamento técnico (por exemplo, laboratórios, equipamentos, instrumentos de medição, laboratório de informática).	3,719	4,1	9,8	27,8	26,7	31,6
Qualidade do equipamento técnico (por exemplo, laboratórios, equipamentos, instrumentos de medição, laboratório de informática).	3,697	3,4	10,0	29,1	28,8	28,8
Fornecimento de material didático.	4,115	2,0	4,9	17,0	31,9	44,2
Qualidade das instalações do polo.	4,246	0,3	2,4	15,4	36,2	45,6
Acervo da biblioteca.	3,610	4,9	8,8	32,7	27,4	26,1

Tabela 2 – Estatística descritiva da avaliação da oferta e as condições de estudo experimentadas durante a realização do curso.

Nota: 1 – Muito Ruim. 2 – Ruim. 3 – Indiferente. 4 – Bom. 5 – Muito bom.

A partir da análise da Tabela 2, é possível constatar que as variáveis “Qualidade da aprendizagem” e “qualidade do ensino dos professores”, quando adicionadas as percepções “bom” e “muito bom”, somam altos percentuais de avaliação positiva, correspondendo a 91% e 83,3%, respectivamente.

Com relação as variáveis “Fornecimento de material didático” e “Acervo da biblioteca”, 76,1% e 53,5% dos entrevistados sinalaram como fator “bom” ou “muito bom”, respectivamente. Aqui, importa mencionar que, conforme dispõe o Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o ensino à distância no país, cabe as instituições de ensino superior disponibilizar material didático e acesso a acervo bibliográfico físico, e/ou virtual aos alunos. Com relação a UFSM, além da biblioteca física, através do sítio oficial da instituição, os alunos possuem acesso aos periódicos eletrônicos, ao Repositório Digital Manancial e aos E-books mantidos pela UFSM.

Após essa análise dos dados de perfil, motivação para escolha do curso, avaliação da oferta e as condições de estudo, realizou-se a análise fatorial exploratória para definir os fatores determinantes da satisfação geral dos egressos dos cursos EAD da UFSM com seu curso.

A avaliação da motivação dos egressos pela escolha do curso é composta por nove variáveis. Para analisar a fatorabilidade dos dados, utilizou-se o Teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que apresentou valor de 0,714, considerado satisfatório, pois superior a 0,5, e o Teste de esfericidade de Bartlett apresentou valor de 596,473 com nível de significância adequado (Sig 0,000), demonstrando a fatorabilidade dos dados.

Para atender ao parâmetro de comunalidade, foram retiradas sucessivamente as variáveis “flexibilidade da modalidade a distância” (0,294) e “curso afim com a atividade profissional já exercida” (0,373), pois possuíam comunalidade extraída menor que 0,5. A partir disso, foram obtidos três fatores com autovalor maior que 1, que juntos explicam 63,04% da variância acumulada.

Analisando-se as estruturas dos fatores obtidos, o último fator extraído estava composto apenas por uma variável, de modo que não foi possível a análise de combinações linearmente correlacionadas, sendo esse fator, portanto, excluído.

Para avaliar a confiabilidade dos fatores gerados, utilizou-se o Alpha de Cronbach, que indica o grau de consistência interna. Considerando o caráter exploratório desta pesquisa, foram considerados resultados aceitáveis aqueles maiores que 0,6. Assim, analisando o segundo fator obtido, relacionado a aspectos institucionais, contendo as variáveis “gratuidade do curso” e “reputação da instituição”, optou-se por desconsiderá-lo do estudo, pois apresentou Alpha de Cronbach no valor de 0,349, indicando inconsistência interna do fator.

Para uma melhor visualização dos fatores obtidos, denominados “Aspectos profissionais e sociais”, “Aspectos institucionais” e “Aspectos de acessibilidade” elaborou-se a Tabela 3.

FATOR	CARGA FATORIAL	VARIÂNCIA EXPLICADA (%)	ALPHA DE CRONBACH
Aspectos profissionais e sociais			
Possibilidade de exercer uma profissão que sempre quis.	0,819	32,42	0,672
Possibilidade de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico da minha região.	0,743		
Orientação de pais / parentes / conhecidos.	0,610		
Possibilidade de especialização após a conclusão do curso.	0,588		

Aspectos institucionais			
Gratuidade do curso.	0,757	16,19	0,349
Reputação da instituição de ensino.	0,741		
Aspectos de acessibilidade			
Proximidade do polo com local da residência.	0,896	14,42	--

Tabela 3 – Fatores extraídos das variáveis que compõem a avaliação dos elementos que motivaram a escolha do curso, com suas cargas, variância e Alpha de Cronbach.

Analisando o fator resultante, denominado “Aspectos profissionais e sociais”, composto por quatro variáveis, duas ligadas a fatores sociais (“Possibilidade de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico da minha região” e “Orientação de pais/parentes/conhecidos”) e outras duas relacionadas a aspectos profissionais (“Possibilidade de exercer uma profissão que sempre quis” e “Possibilidade de especialização após a conclusão do curso”), observa-se que as cargas fatoriais variam de 0,588 a 0,819. Na sequência, aplicou-se uma nova fatorial com as variáveis relativas à avaliação da oferta e as condições de estudo experimentadas durante a realização do curso a distância pelos egressos da UFSM. O Teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que apresentou valor de 0,818, considerado satisfatório, pois superior a 0,5, e o Teste de esfericidade de Bartlett apresentou valor de 3217,945 com nível de significância adequado (Sig 0,000), indicando a fatorabilidade dos dados.

Para atender ao parâmetro de comunalidade, foram retiradas as variáveis “Programas de estágio” (0,371), “Contatos com outros alunos” (0,474) e “Oportunidade dos alunos participarem das políticas da instituição” (0,485), pois possuíam extração menor que 0,5. A partir dessas adequações, foram obtidos dois fatores que juntos explicam 69,62% da variância acumulada, com autovalor maior que 1. Os resultados estão detalhados na Tabela 4.

FATOR	CARGA FATORIAL	VARIÂNCIA EXPLICADA (%)	ALPHA DE CRONBACH
Qualidade de equipamentos e instalações		53,10	0,853
Qualidade do equipamento técnico (por exemplo, laboratórios, equipamentos, instrumentos de medição, laboratório de informática).	0,888		
Disponibilidade de equipamento técnico (por exemplo, laboratórios, equipamentos, instrumentos de medição, laboratório de informática).	0,879		
Qualidade das instalações do polo.	0,724		
Acervo da biblioteca.	0,716		
Qualidade da didática		16,52	0,824
Qualidade de ensino dos professores.	0,866		
Qualidade da aprendizagem.	0,851		
Fornecimento de materiais de aprendizagem (por exemplo, livros, acesso à internet).	0,765		
Fornecimento de material didático.	0,558		

Tabela 4 - Fatores extraídos das variáveis que compõem a avaliação dos elementos que motivaram a escolha do curso, com suas cargas, variância e Alpha de Cronbach.

O Alpha de Cronbach do fator denominado “Qualidade de equipamento e instalações” resultou no valor de 0,853, enquanto o do fator “Qualidade da didática”, apresentou 0,853, ambos valores superiores a 0,7, indicando alto grau de consistência interna.

As maiores cargas fatoriais estão nas variáveis qualidade e disponibilidade de equipamento técnicos (0,888 e 0,879) e qualidade do ensino dos professores e da aprendizagem (0,866 e 0,851). Nesse sentido, Gomes et al. (2020) apontam que a qualidade, estrutura do curso e capacitação do corpo docente são fatores determinantes para a satisfação geral e fidelização dos estudantes às instituições de ensino superior.

Em seguida, calculou-se a estatística descritiva dos três fatores obtidos, conforme a Tabela 5. Para cada um dos fatores foi computada a média ponderada dos itens que o compõem e para a ponderação foi utilizado o peso das cargas fatoriais. Da mesma forma, elaborou-se a Figura 1 com a finalidade de demonstrar a distribuição da frequência para cada fator.

FATORES	MÉDIA	MEDIANA	DESVIO PADRÃO	MÍNIMO	MÁXIMO
Aspectos profissionais e sociais	3,813	3,964	0,892	1,0	5,0
Qualidade de equipamentos e instalações	3,818	3,960	0,887	1,0	5,0
Qualidade da didática	4,389	4,565	0,667	1,0	5,0

Tabela 5 – Médias, mediana, desvio padrão, mínimo e máximo dos fatores

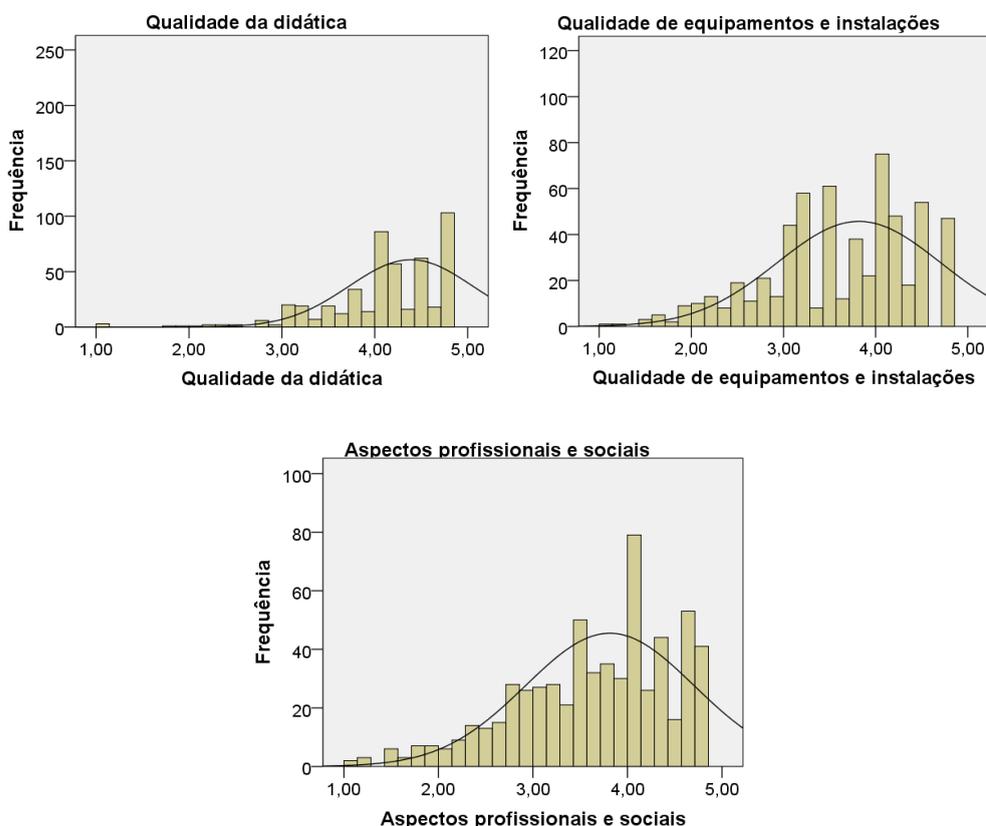


Figura 1 – Distribuição das frequências dos fatores Qualidade de equipamento e instalações, Qualidade da didática e Aspectos profissionais e sociais

Analisando a Tabela 5 e Figura 1, considerando que os fatores que avaliaram a qualidade dos equipamentos e instalações e da qualidade da didática foram medidos utilizando-se uma escala

tipo Likert que varia de 1 (nada importante) a 5 (muito importante), nota-se que os egressos dos cursos EAD da UFSM possuem avaliação considerada boa da qualidade dos equipamentos e instalações, pois a média aponta para 3,818. Já em relação a qualidade da didática, destaca-se como forte motivador, pois atingiu média de 4,389, próxima ao ponto máximo da escala, o que indicada alta qualidade percebida pelos egressos. No que diz respeito ao fator aspectos profissionais e sociais, observa-se que também possui média positiva de avaliação dos egressos (3,813), tendo sido medido originalmente e escala tipo Likert que varia de 1 (muito ruim) a 5 (muito bom). O menor desvio padrão também está nesse último fator, indicando maior homogeneidade em relação a opinião dos egressos.

Ainda, observa-se que os histogramas da Figura 1 apresentam curva crescente a direita da escala, o que significa dizer que grande parte dos respondentes tem avaliações positivas dos três fatores.

O mesmo resultado é percebido quando analisada a frequência das respostas dos egressos em relação a avaliação da satisfação geral com o curso, conforme a Figura 3.

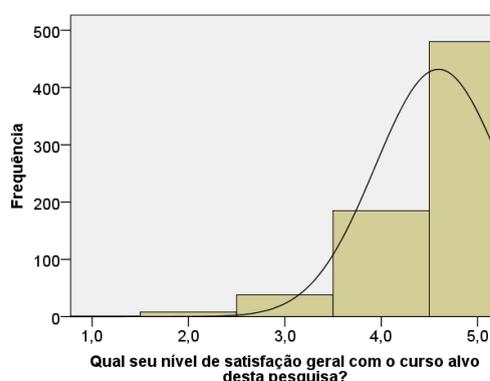


Figura 2 – Distribuição da frequência da satisfação geral com o curso.

Nota-se que a maior parte da amostra se posiciona entre 4 e 5 pontos, ou seja, alto nível de satisfação. A alta média das respostas (4,594) corrobora o que se visualiza no gráfico, e o baixo valor de desvio padrão (0,657) demonstra a população estudada tem opinião homogeneia em relação ao item.

Finalmente, com a finalidade de identificar os principais fatores que influenciam na satisfação geral dos egressos com o curso, realizou-se uma análise de regressão, pelo método stepwise. Em virtude da heterocedasticidade dos resíduos, foi utilizada a estimação robusta HCCM (*heteroskedasticity consistent covariance matrix*) (White, 1980) para cálculo do modelo de regressão desse artigo. O resultado da estimação robusta está descrito na Tabela 6.

VARIÁVEIS	COEFICIENTES PADRONIZADOS	QUI-QUADRADO DE WALD	SIG.	FIV
Qualidade da didática	0,666	319,865	0,000	1,022
Dummy Cor	-0,074	7,509	0,006	1,024
Dummy Desistir do curso	-0,067	5,470	0,019	1,001

Tabela 6 – Resultado do modelo de regressão linear múltipla estimada para a variável dependente Satisfação geral dos egressos dos cursos EAD da UFM com curso.

Nota: Qualidade da didática – Escala tipo Likert de 5 pontos (1 – Pouco importante e 5 – Muito importante). *Dummy Cor* (1 – Branco e 0 – Não brancos). *Dummy Desistir do curso* (1 – Sim e 0 - Não).

Das 23 variáveis inicialmente propostas, apenas os três preditores da Tabela 6 foram significativos. Os fatores (aspectos profissionais e pessoas, qualidade de equipamentos e instalações), as variáveis (idade e tempo após formado) e as dummies (sexo, gênero, renda,

realização de estágio, empregado e horas de estudo) não foram significativas, sendo excluídas do modelo.

O resultado apresentou R quadrado de 0,467, ou seja, as três variáveis independentes juntas explicam 46,7% da variável dependente. O teste KS (Sig. 0,000) indica que a distribuição dos resíduos não é normal.

Com relação aos pressupostos do modelo, verificou-se a partir da análise do teste de Durbin Watson (1,928) que há ausência de autocorrelação, pois o valor está próximo de 2. Também, o modelo não apresenta problemas de multicolinearidade, uma vez que os FIVs estão todos próximos a um.

Analisando-se os coeficientes padronizados das variáveis do modelo, constatou-se que a Qualidade da didática é a variável que mais impacta na satisfação dos egressos com o curso. Além disso, é possível notar que os egressos não brancos possuem satisfação menor que os brancos e que os aqueles que em algum momento durante a realização do curso pensaram em desistir do curso EAD possuem satisfação menor do que aqueles que não consideraram essa hipótese.

Esse resultado enfatiza o que já foi discutido por Wojahn et al. (2018), em que ao buscar uma proposta para avaliar a satisfação com a qualidade no ensino, encontrou a dimensão da qualidade da didática como aquela que apresenta maior grau de importância no resultado.

Os estudos de Ramos et al. (2015), em que buscou-se avaliar a satisfação com a experiência acadêmica, vão ao encontro do resultado obtido neste artigo, demonstrando que os estudantes que possuíam intenção de desistir do curso apresentavam-se insatisfeitos com o curso, com a instituição e com as oportunidades de desenvolvimento. Nesse mesmo sentido, Almeida et al. (2020) sugerem que alunos que apresentam intenção em desistir do curso possuem satisfação acadêmica reduzida, considerando a amostra de alunos portugueses de cursos superiores de duas universidades – uma pública e outra privada.

Com relação a influência da *Dummy* Cor, sugere-se como causa a desigualdade social histórica entre os dois grupos, uma vez que, ao alçar melhores oportunidades de emprego e renda (Cacciamali & Hirata, 2005), os indivíduos brancos tenham maior nível de satisfação que os não brancos (considerados nessa pesquisa como pretos, pardos, amarelos e indígenas), grupo historicamente excluído.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O EAD que passou a se expandir no Brasil com a criação da UAB e a sua importância e relevância é hoje reconhecida, sobretudo com os avanços tecnológicos, que podem acrescentar ainda mais possibilidades a essa modalidade (Freitas, 2005). Assim, investigar temas relacionados ao ensino EAD é de grande importância, uma vez que há um crescimento na procura desses cursos nos últimos anos. Além disso, essa modalidade de educação é a mais democrática, pois com o uso de tecnologias da informação e da comunicação é capaz de transpor obstáculos – principalmente – de horários e locais, atingindo um grande número de pessoas simultaneamente (Alves, 2011).

O artigo apresentado permitiu conhecer quão satisfeitos os egressos da modalidade EAD da UFSM estão com seus cursos, bem como os principais determinantes que contribuem para isso. Esse trabalho inovou em investigar a satisfação dos egressos com o curso na modalidade EAD, tendo sido encontrados apenas estudos que investigaram a satisfação dos egressos com cursos presenciais.

Os resultados demonstraram que os egressos da modalidade EAD da UFSM, em média, estão satisfeitos com o curso escolhido. A investigação envolveu análise descritiva, análise fatorial e regressão, que indicaram que o principal fator de impacto na satisfação está relacionado com a

qualidade da didática, ou seja, com a qualidade da aprendizagem e do ensino dos professores e com o fornecimento de materiais aos estudantes e metodologias utilizadas.

A comprovação de que a qualidade da didática é o fator mais influente na satisfação dos egressos com o curso é fundamental para que as universidades entendam a necessidade de estimular a qualificação do corpo docente, estimular técnicas de aprendizagem e investir mais esforço no uso de metodologias, tecnologias de informação e comunicação, como forma de ampliar a satisfação com o curso.

Baixos índices de satisfação são prováveis preditores para a evasão nas universidades e para que os egressos se sintam despreparados para o mercado de trabalho, além de causadores de prejuízos a saúde física e mental, pois a frustração da expectativa com o curso pode causar sofrimento e estresse aos indivíduos. Conhecer os determinantes que levam a (in)satisfação é importante medida para a melhora desses índices, pois a insatisfação com vários aspectos da experiência acadêmica é um dos principais fatores da problemática (Branco et al., 2020).

Também, o estudo apontou como determinantes na satisfação do egresso dos cursos EAD da UFSM a intenção de desistir durante o curso e a cor do indivíduo. Com relação a esse último resultado, destaca-se que refere-se a evidências preliminares, uma vez que não foram encontradas esse tipo de relação na literatura.

Como limitação do estudo, destaca-se que a amostra investigada se refere, exclusivamente, a egressos dos cursos EAD da UFSM, não sendo possível, portanto, a generalização dos resultados dessa pesquisa para outras instituições. Para futuros estudos, sugere-se a reaplicação do instrumento em egressos de outras universidades públicas e privadas, em diferentes localidades do país, de maneira a ampliar a amostra e possibilitar uma comparação da satisfação entre outras realidades, investigando mais profundamente o tema.

REFERÊNCIAS

- Abbad, G. D. S., Corrêa, V. P., & Meneses, P. P. M. (2010). Avaliação de treinamentos a distância: relações entre estratégias de aprendizagem e satisfação com o treinamento. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, 11, 43-67.
- Almeida, L. S., do Céu Taveira, M., Peixoto, F., Silva, J. C., & Gouveia, M. J. (2020). Escala de satisfação no domínio acadêmico em universitários portugueses. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 1(54), 93-101.
- Alves, L., Barros, D. M. V., & Okada, A. (2009). *Moodle: estratégias pedagógicas e estudos de caso*.
- Alves, L. (2011). Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, 10.
- Andoh, R. P. K., Appiah, R., & Agyei, P. M. (2020). Postgraduate distance education in university of cape coast, ghana: Students' perspectives. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(2), 118-135.
- Appleton-Knapp, S. L., & Krentler, K. A. (2006). Measuring student expectations and their effects on satisfaction: The importance of managing student expectations. *Journal of marketing education*, 28(3), 254-264.
- Bender Filho, R., & Saldanha, L. K. L. (2020). Avaliação da Educação a Distância da UFSM Baseada em Indicadores de Eficiência. *EaD em Foco*, 10(1).
- Branco, L. S. A., Conte, E., & Habowski, A. C. (2020). Evasão na educação a distância: pontos e contrapontos à problemática. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 25, 132-154.
- Cacciamali, M. C., & Hirata, G. I. (2005). A influência da raça e do gênero nas oportunidades de obtenção de renda-uma análise da discriminação em mercados de trabalho distintos: Bahia e São Paulo. *Estudos Econômicos (São Paulo)*, 35, 767-795.

- Cruz, J. R., & Lima, D. D. C. B. P. (2019). Trajetória da educação a distância no Brasil: políticas, programas e ações nos últimos 40 anos. *Jornal de Políticas Educacionais*, 13.
- da Costa, F. L., & Castanhar, J. C. (2003). Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. *Revista de Administração Pública*, 37(5), 969.
- dos Santos, F. J. S., Lima, M. E. O., & Saraiva, P. M. (2020). A expansão do ensino a distância e os desafios para assegurar a qualidade na graduação: Um estudo realizado com Instituições de Ensino Superior em Juazeiro do Norte-CE/The Expansion of distance education and the challenges to ensure quality in graduation: A study carried out with Higher Education Institutions in Juazeiro do Norte-CE. *Revista de psicologia*, 14(50), 195-213.
- Espartel, L. B. (2009). O uso da opinião dos egressos como ferramenta de avaliação de cursos: o caso de uma instituição de ensino superior catarinense. *Revista Alcance*, 16(1), 102-114.
- Fernandes, S. M., Henn, L. G., & Kist, L. B. (2020). O ensino a distância no Brasil: alguns apontamentos. *Research, Society and Development*, 9(1), e21911551-e21911551.
- Ferreira, M., & Carneiro, T. C. J. (2015). A institucionalização da educação a distância no ensino superior público brasileiro: análise do Sistema Universidade Aberta do Brasil. *Educação Unisinos*, 19(2), 228-242.
- França, P. C. S., Freitas, C. O., Pires, I. S. C., Ferreira, V. A., & Guimarães, F. T. L. (2022). Satisfação de usuários de cursos de ensino à distância no Brasil User satisfaction of distance learning courses in Brazil. *Brazilian Journal of Development*, 8(3), 16408-16438.
- Gomes, A. R. V., Ferreira, R. M., de Lima, S. L. L., & Walter, S. A. (2020). Satisfação dos acadêmicos de Ciências Contábeis: um estudo com equações estruturais. *Race: revista de administração, contabilidade e economia*, 19(1), 75-98.
- Hair, J. F., Brack, W. W., Balein, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis*. Cengage Learning. Hampshire, 8th, United Kingdom.
- Hayashi, C., dos Santos Soeira, F., & Custódio, F. R. (2020). Análise sobre as Políticas Públicas na Educação a Distância no Brasil. *Research, Society and Development*, 9(1), e87911667-e87911667.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE. (2021). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Padrão de vida e distribuição de rendimentos.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP. (2021). Censo da Educação Superior 2021. Apresentação de Resultados.
- Kuo, Y. C., Walker, A. E., Schroder, K. E., & Belland, B. R. (2014). Interaction, Internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses. *The internet and higher education*, 20, 35-50.
- Lima, M. V. A., Soares, T. C., Delbeí, L. H. H., & Backer, C. C. (2012). Fatores críticos de sucesso na educação superior brasileira. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 5(3), 245-263.
- Malhotra, N. K. (2001). *Pesquisa de marketing-: uma orientação aplicada*. Bookman Editora.
- Mauro, R. A., de Freitas, R. A., Cintrão, J. F. F., & Gallo, Z. (2017). Educação a Distância: Contribuições da modalidade para uma qualificação empreendedora. *Revista de Gestão e Projetos*, 8(3), 118-128.
- Meira, M. D. D., & Kurcgant, P. (2009). Avaliação de curso de graduação segundo egressos. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 43, 481-485.
- Mendonça, J. R. C. D., Fernandes, D. C., Helal, D. H., & Cassundé, F. R. (2019). Políticas públicas para o Ensino Superior a Distância: um exame do papel da Universidade Aberta do Brasil. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, 28, 156-177.

- Milan, G. S., Larentis, F., Corso, A., Eberle, L., Lazzari, F., & De Toni, D. (2014). Atributos de qualidade dos serviços prestados por uma IES e os fatores que impactam na satisfação dos alunos do curso de graduação em administração. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 7(3), 291-312.
- Muzammil, M., Sutawijaya, A., & Harsasi, M. (2020). Investigating student satisfaction in online learning: the role of student interaction and engagement in distance learning university. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(Special Issue-IODL), 88-96.
- Oliveira, F. A., & dos Santos, A. M. S. (2019). Democratização do ensino superior através da modalidade de educação a distância no Brasil: Um convite à reflexão. *Revista Paidéi@-Revista Científica de Educação a Distância*, 11(20).
- Ramos, A. M., Barlem, J. G. T., Lunardi, V. L., Barlem, E. L. D., Silveira, R. S. D., & Bordignon, S. S. (2015). Satisfação com a experiência acadêmica entre estudantes de graduação em enfermagem. *Texto & Contexto-Enfermagem*, 24, 187-195.
- Reinhart, J., & Schneider, P. (2001). Student satisfaction, self-efficacy, and the perception of the two-way audio/video distance learning environment: A preliminary examination. *Quarterly Review of Distance Education*, 2(4), 357-65.
- Santos, S. D. F., McCoy, C. D. S. O., & da Silva, R. M. (2020). Sistema Universidade Aberta do Brasil: uma análise sobre sua importância para o ensino superior em cidades do interior. *Facit Business and Technology Journal*, 1(17).
- Schiestl, A., Anselmo, M. C., & de Liz, F. D. (2021). Ensino a distância na Educação Superior: um estudo do perfil discente em Santa Catarina. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 26(278).
- Sohrabi, B., Raeesi Vanani, I., & Iraj, H. (2019). The evolution of e-learning practices at the University of Tehran: A case study. *Knowledge Management and E-Learning*, 11, 20–37.
- Souza, S. A. D., & Reinert, J. N. (2010). Avaliação de um curso de ensino superior através da satisfação/insatisfação discente. Avaliação: *Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 15(01), 159-176.
- Souza, G. C. D., Gonçalves, M. N. D. C., Martins, M. M. F. P. D. S., Borges, E. M. D. N., Mira, V. L., & Leite, M. M. J. (2015). Avaliação do curso de gerenciamento online na perspectiva dos egressos. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 49, 90-97.
- Torres, P. L., Roesler, J., Vianney, J., dos Santos, K. E. E., & de Sales Coelho, A. (2019). Desafios da qualidade na expansão da Educação Superior a Distância no Brasil. *Prospectiva de la Educación a Distancia en América Latina y el Caribe*, 43.
- Vieira, K. M., Carvalho, A. K. S., Braga, E. S., & Klein, L. L. (2022). Autoavaliação discente: avaliando a relação orientador-orientando e a satisfação com o curso. *Revista PRETEXTO*, 23(3).
- White, H. (1980). A heteroskedasticity-consistent covariance matrix estimator and a direct test for heteroskedasticity. *Econometrica: Journal of The Econometric Society*, 48(4), 817-838.
- Wojahn, R. M., Ramos, S. P., & de Carvalho, L. C. (2018). Proposta de modelo para avaliação da satisfação com a qualidade do ensino. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 11(1), 1-23.