



## **AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: CONSTRUÇÃO DE DIMENSÕES E ITENS PARA CURSOS A DISTÂNCIA**

### **ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION: CONSTRUCTION OF DIMENSIONS AND ITEMS FOR DISTANCE LEARNING COURSES**

#### **ÁREA TEMÁTICA: ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO**

Roberta Souza Santos, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Brasil, roberta.sm21@gmail.com

Kelmara Mendes Vieira, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Brasil, kelmara.vieira@ufsm.br

#### **Resumo**

O campo da avaliação é um tema que envolve muita complexidade e está no cotidiano das relações interpessoais assim como no profissional. Quando a questão da avaliação envolve a área da educação, as peculiaridades são ainda mais proeminentes. Na educação superior brasileira com a crescente demanda por cursos, em especial, opção pela educação a distância, as avaliações são ainda mais necessárias em vista do potencial crescimento desta metodologia de ensino. Portanto, o objetivo deste artigo foi a construção de dimensões e itens para uma escala de avaliação dos cursos à distância. A metodologia aplicada foi por meio da revisão de literatura de modelos teóricos de avaliação, análise de conteúdo e pré-teste. Os resultados contemplaram a elaboração de oito dimensões: professores, tutores, estruturas e tecnologias, materiais didáticos, encontros presenciais, serviços das coordenações, autoavaliação e satisfação, e oitenta e três itens distribuídos pelas categorias.

**Palavras-chave:** avaliação; ensino superior; educação a distância; escala.

#### **Abstract**

The field of evaluation is a very complex topic and is part of everyday interpersonal relationships as well as professional ones. When the issue of evaluation involves the area of education, the peculiarities are even more prominent. In Brazilian higher education with the growing demand for courses, especially the option for distance education, evaluations are even more necessary in view of the potential growth of this teaching methodology. Therefore, the objective of this article was the construction of dimensions and items for an evaluation scale of distance learning courses. The methodology applied was through literature review of theoretical models of evaluation, content analysis and pre-test. The results included the development of eight dimensions: teachers, tutors, structures and technologies, teaching materials, face-to-face meetings, coordination services, self-assessment and satisfaction, and eighty-three items distributed by categories.

**Keywords:** assessment; higher education; distance education; scale.

## **1. INTRODUÇÃO**

A avaliação de políticas públicas cresceu expansivamente desde o final do século XX, adquirindo espaço e destaque na agenda internacional (Lopes & Castro, 2019). A avaliação pode ser compreendida como a emissão de juízo de valor, em que estejam sob a perspectiva

peças, objetos ou coisas. Compreende-se como uma ação estruturada que necessita do empenho de todos os segmentos da instituição, ou seja, internamente dos pares da comunidade acadêmica e externamente, de representantes de setores organizados da sociedade (Batista et al., 2013).

Constitui um processo comum do ser humano e atua nas relações profissionais e interpessoais com o propósito de alterar atitudes e comportamentos; também pode ser descritiva e informativa nos meios de que se utiliza, formativa no escopo e independe de classificação (Kraemer, 2005; Batista et al., 2013; Rothen & Santana, 2018). Desse modo, assimila-se que avaliação na educação seja ainda mais imprescindível, pois possibilita a realização de novos discursos e práticas resultando mudanças efetivas no processo de ensino-aprendizagem e na concepção de sistemas de avaliação (Souza & Menezes, 2014).

Na educação superior, avaliar é uma das principais atividades que leva em consideração o tripé do ensino, da pesquisa e da extensão (Batista et al., 2013). No Brasil, a avaliação na academia é discutida há bastante tempo e sua sistematização mais abrangente está regulamentada pela Lei 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior Brasileira (Sinaes), o qual contempla vários instrumentos, entre eles, avaliação dos cursos, o exame nacional de desempenho dos estudantes (Enade) e avaliação institucional, esta última desdobrada em avaliação por agentes certificadores e a autoavaliação, todas embuídas da premissa participação da comunidade acadêmica (Brasil, 2004). O sistema abrange todas as modalidades educacionais, como a educação presencial e a educação a distância (EaD) (Brasil, 2004).

Dito isto, as instituições de ensino superior (IES) brasileiras vem demonstrando crescimento, desde a década de 1990 (Ambiel, 2015). Nesta esteira, entende-se que aliada à expansão da *Internet* e o desenvolvimento acelerado de novas ferramentas tecnológicas, a EaD se evidencia em vertiginosa expansão oferecendo a possibilidade para que uma ampla contingência de pessoas busquem a formação superior. Os cursos EaD permitem o acesso daqueles que não conseguem frequentar a modalidade presencial, em vista de dificuldades como deslocamento, custos, falta de tempo, com isso algumas vantagens como superação das barreiras geográficas e flexibilidade podem ser relevantes quando se opta por esse modo de ensino (Covalsky & Mota, 2016; Ferreira & Mourão, 2020).

De acordo com a literatura acadêmica, a EaD apresenta diversas definições e nomenclaturas (Joye, Moreira & Rocha et al., 2020). Constitui-se em uma metodologia de ensino, no qual há separação física entre discentes e docentes, sendo que as variáveis de tempo e espaço estão presentes durante grande parte do processo de ensino-aprendizagem, que por sua vez é mediado pelo uso intenso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TIC's) (Hermida & Bonfim, 2006; Joye, Moreira & Rocha et al., 2020).

A EaD representa uma imensa oportunidade para internacionalização e democratização do ensino superior (Lima & Faria, 2011). Em 2020, pela primeira vez o número de ingressantes na EaD superou da modalidade presencial, sendo que 53,4% optaram pela EaD, enquanto outros 46,6% escolheram cursos presenciais (Brasil, 2020). A pandemia da *Coronavirus disease* (Covid-19) pode ter contribuído para o aumento dos interessados, pois entre 2019 e 2020 o número de ingressante na modalidade a distância se elevou em 26,2% (Brasil, 2020). Assim, a procura crescente por cursos EaD faz com que gestores busquem permanentemente melhorar o desempenho dos cursos para o alcance da qualidade e, soma-se a este fato o desenvolvimento crescente da tecnologia, que aliada aos cursos de ensino a distância necessitam de novas formas de avaliação (Gomes et al., 2020).

Porém, a expansão quantitativa de vagas não tem o mesmo valor semântico da qualidade, que é subjetiva e de difícil mensuração, mas primordial para garantir que os objetivos planejados

sejam alcançados (Zerbini & Abbad, 2005). Assim, até o momento diversos modelos e propostas vem sendo utilizados para avaliação na EaD. Pode-se mencionar como exemplos, as construções como a de Sultan e Tarafder (2007), que desenvolveram a escala *Performance Higher Education (PHed Model)*, a partir das escalas Servqual de Parasuramann et al. (1988) e ServPerf de Cronin e Taylor (1992) (Sultan & Tarafder, 2007). Sun et al. (2008) sistematizaram dimensões representativas para satisfação dos discentes abrangendo professores, estrutura e *design* do curso, interações sociais, alunos, tecnologias (Sun et al., 2008). Ozkan e Koseler construíram o Modelo Hexagonal de Avaliação para a EaD (*Helam – Hexagonal Learning Model*) com perspectiva multidimensional abrangendo: qualidade do sistema, do serviço, do conteúdo, do aprendente, atitudes do instrutor e questões de apoio (Ozkan & Koseler, 2009). O modelo de contemporâneo de Eom e Ashill (2018) tratou também de evidenciar a possibilidade de sucesso na EaD pelas dimensões de qualidade do curso, satisfação, professores, motivação, relações entre instrutores e discentes, aprendizagem autorregulada (Eom & Ashill, 2018). Normalmente, em sua grande maioria questões como satisfação do discente é a preocupação central dessas análises, assim como a qualidade dos diversos serviços e sistemas tecnológicos, entre outros.

Apesar dos estudos encontrados na literatura científica, ainda há persistência de *gaps* quando se realiza avaliação dos cursos EaD, tais como: relação das notas das avaliações de aprendizagem e sua aplicação na prática; cursos a distância são mais suscetíveis a evasão, que constantemente é um desafio e uma preocupação para a gestão; o uso de instrumentos de avaliação não validados; escassez de estudos de impacto que os cursos podem promover na vida dos educandos à longo prazo (Kim, Lee & Skellenger, 2012; Lavender et al., 2013; Pulsford et al., 2013; Wang et al., 2016; Gomes et al., 2020; Kowalski et al., 2020).

Portanto, ao levar em conta os desafios apresentados, o presente artigo tem como objetivo a construção de dimensões e itens para uma escala de avaliação dos cursos EaD (Avead). O trabalho se justifica em vista da necessidade cada vez mais imperiosa de novas formas de avaliação e conseqüentemente de instrumentos, que contemplem requisitos eficientes e assistam aos gestores no alcance de resultados efetivos. Metodologias inovadoras são sempre necessárias, principalmente na era da tecnologia de informação e comunicação, em que novas ferramentas são inseridas no campo educacional e, mais rapidamente, na modalidade à distância.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO DA CONSTRUÇÃO

O tema avaliação na educação possui diferentes concepções e uma delas abrangida por este trabalho diz respeito à avaliação institucional, normalmente, atribuída ao ensino superior, em que pese a educação básica também possa realizar (De Sousa, 2000). O tema avaliação institucional inicia suas discussões na década de 1970, com experiências sistemáticas de avaliação em cursos de especialização lato sensu (Guerra & De Souza, 2020). Mas é somente a partir de 1980, que o estado brasileiro o formaliza, sob a base de políticas educacionais, como instrumento estratégico da gestão pública, tendo por escopo promover a busca contínua da qualidade (Pfeifer, 2012).

Dessa maneira, em 1980, evidenciam quatro propostas de avaliação para educação superior, são elas: Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru) de 1983; o relatório da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior “Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira” (Cnres) de 1985; o Relatório do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (Geres) de 1986 e o documento da Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior “Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras” (Paiub) em 1993 (Barreyro & Rothen, 2008;). Foram documentos importantes, para a criação dos posteriores sistemas de avaliação para o ensino superior, que viriam a ocorrer na década de 1990. Por

consequente, em 1995, o Brasil ainda não possuía um programa nacional de avaliação, assim o governo desenvolveria o “Provão” realizado pelos estudantes, que sofreu duras críticas (Filho, Pilati & Lira, 1998; Rothen, 2006). Observa através dos documentos legais uma fraca participação de outros atores sociais que seriam necessários nos debates sobre a avaliação institucional evidenciando a forte regulação por parte do estado.

Por conseguinte, foi com a promulgação do Sinaes (Brasil, 2004), que houveram definições mais amplas, de integração das dimensões internas e externas, específica e global, somativo e formativo, quantitativo e qualitativo, constituindo da tríade: instituições, cursos de graduação e estudantes (Lopes & Castro, 2019). É através destas perspectivas que o sistema promove seus instrumentos de avaliação. Cada um tem suas funções específicas dentro do Sinaes, são eles: avaliação geral de Cursos (AGC) realizada por comissões externas às IES de forma periódica, para fins de reconhecimento e renovação do mesmo; o Enade, que visa verificar o desempenho dos discentes em relação ao conteúdo dos programas dos cursos, as habilidades de conhecimento e demais competências transversais direcionado ao campo profissional e realidade brasileira e mundial, ambos neste caso sob a responsabilidade do Inep (Brasil, 2004). Por fim, Avaliação das Instituições de Educação Superior (Avalies) promovida por meio de 2 etapas: uma é Avaliação Externa realizada por comissões externas às IES; a outra é Autoavaliação Institucional (avaliação interna) conduzida por meio da Comissão Interna de Avaliação (CPA), um órgão obrigatório e permanente das IES. Para gestão, a avaliação institucional constitui em ação estratégica de monitoramento, controle e proposição para à qualificação das atividades resultando na tomada de decisões e, por fim, na execução e avaliação (Ferreira, 2014).

Na EaD, quando se pensa em autoavaliação institucional há que sopesar suas peculiaridades que vão além da educação presencial, pois envolve todos na sua concepção, ou seja, uma equipe multidisciplinar para que seu planejamento, execução e avaliação se faça da melhor maneira possível. Gestão pessoal é um fator importante quando se trata da autoavaliação na EaD, pois o trabalho participativo e amplo envolve diversos atores e abrange polo de apoio, gestores locais do cursos, professores, tutores, conteudistas, entre outros (Nicotari & Nishikawa, 2012). As atividades na EaD determinam diferentes metodologias que superam o estudo expositivo o que induz alterações nas atitudes de professores e alunos (Peters, 2004). Além do que a EaD possui como propriedades fundamentais uma estrutura organizacional complexa; separação tempo/espaço entre alunos, docentes e tutores; necessita de interatividade; a aprendizagem ocorre de forma autônoma e ao mesmo tempo grupal; carece de um sistema robusto de financiamentos que levam tempo para se identificar e construir (Prete, 2009; Hodges et al., 2020). Isto leva às necessidades de avaliações periódicas a fim de que a entrega educacional seja efetiva e a qualidade seja alcançada.

O documento Referencias de Qualidade para a Educação Superior a Distância (RQESD), do Ministério da Educação (MEC) contém recomendações que orientam às IES sobre a qualidade para os cursos EaD (Brasil, 2007a). Neste documento se afirma que não há modelo único para os cursos, pois cada um tem suas características próprias. Os eixos que norteiam o planejamento dos cursos são expressos em número de oito, a saber: concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; sistemas de comunicação; material didático; avaliação; equipe multidisciplinar; infraestrutura de apoio; gestão acadêmico-administrativa e sustentabilidade financeira (Brasil, 2007a). Em que pese as recomendações não sofrerem atualização desde de 2007, percebe-se suas diretrizes necessárias à obtenção da qualidade dos cursos EaD.

Quanto ao eixo de avaliação o documento RQESD detalha: avaliação de aprendizagem e avaliação institucional. Sobre esta última os referenciais orientam que deverão ser implementados e planejados processos de avaliação constantes para melhorias contínuas dos cursos (Brasil, 2007a). Para tanto, alguns aspectos deverão ser respeitados como organização

didático-pedagógica; corpo docente, tutores, técnico-administrativos e discentes e infraestrutura física. Nesse sentido, essas dimensões são importantes para construção de instrumentos avaliativos dos cursos à distância.

Na EaD, alguns estudos apontam características do que é necessário para uma autoavaliação, tais como: conhecer perfil sócio-econômico-cultural do acadêmico (ingressante) com o propósito de adequação de atendimento e auxílio ao discente; realizar o engajamento de todos e também dos polos e demais extensões secundárias; o desenvolvimento dos instrumentos de avaliação deverão ser claros e flexíveis e conter a participação da CPA e comunidade acadêmica; realização de levantamento da percepção da qualidade de ensino de forma periódica (ao final das disciplinas) com avaliação nas dimensões: qualidade do conteúdo, sistemática de avaliação, encontros virtuais, relações com professor/tutor; avaliações sobre os polos, análise do trabalho dos tutores, do ambiente virtual da aprendizagem (AVA, Moodle, etc) e dos materiais didáticos disponíveis (Nicotari & Nishikawa, 2012; Albergoni, Dutra & Santos, 2017; Freire & Baptista, 2020).

Desse modo, entende-se que a elaboração de instrumentos não constitui uma tarefa fácil e requer estudos detalhados e é nesse sentido que o presente trabalho pretende contribuir. Ademais, em vista das considerações sobre a complexidade do tema avaliação e ainda a necessidade contínua das IES realizarem a autoavaliação, entende-se como suporte para decisões da gestão o uso de ferramentas fidedignas que representem a realidade do que será avaliado.

### 3. MÉTODO

A metodologia para a elaboração do presente estudo inicialmente se apoiou na revisão de literatura sobre o tema para a construção das dimensões e itens de avaliação. Na primeira fase da pesquisa, foi utilizada a base de dados do *Google Acadêmico* e o Portal de Periódico da Capes, através das palavras-chaves: avaliação, modelo, educação a distância para artigos em português e *assessment, model, distance education*, para aqueles em inglês. Com isso, foram analisados 34 trabalhos de diversos autores, que serviram para a construção primária do instrumento. A Quadro 1 lista os principais artigos verificados.

AUTORES/ANO	PRINCIPAIS DIMENSÕES DO INSTRUMENTO DE PESQUISA
Veiga <i>et al.</i> (1998)	Aspectos da qualidade do curso, qualidade geral e valor, avaliando satisfação, dados complementares e dados demográficos.
Abdullah (2006)	Aspectos não acadêmicos, acadêmicos, programa do curso, reputação, acesso e assistência ao estudante em termos de aconselhamento e saúde.
Sultan e Tarafder (2007)	Adaptaram diversos itens da escala HedPERF, sendo as dimensões: Aspectos não acadêmicos, acadêmicos, programa do curso, reputação, acesso e assistência ao estudante em termos de aconselhamento e saúde.
Selim (2007)	Professores, discentes, componente tecnologia e suporte da IES.
Sahin e Shelley (2008)	Conhecimento de informática, flexibilidade, utilidade e satisfação.
Kim e Lee (2008)	-Macrodimensões: Interações/avaliações e instruções/tecnologias; -Microdimensões: acessibilidade, comunicações, interações com usuários, adequação do sistema, interoperabilidade do sistema e da instituição, usabilidade das mídias e facilidade dos procedimentos.
Sun et al. (2008)	Professores, discentes, qualidade do curso, tecnologias de informação e comunicação, design intuitivo, avaliativa e social.
Faller (2009)	Professores, tutores, coordenadores de curso/polo e TDIC's, práticas pedagógicas, percepção geral quanto a estrutura do curso e do polo e avaliação global.
Tsai (2009)	Motivação, autorregulação, conhecimentos de informática/internet, ansiedade e concentração.
Ozkan e Koseler (2009)	Qualidade do sistema, do serviço, do conteúdo, perspectiva do aprendente, atitudes do instrutor e questões de apoio.
Battisti <i>et al.</i> (2011)	Tangibilidade, confiabilidade, presteza, segurança e empatia, qualidade geral do curso

Udo <i>et al.</i> (2011)	Garantia, empatia, responsividade ou capacidade de resposta, confiabilidade, conteúdo do site, qualidade da EaD e satisfação.
Jung (2012)	Macrodimensões: ambiente, pedagógico e suporte institucional Microdimensões: Suporte aos docentes, suporte aos discentes, informação/publicidade, infraestrutura, mecanismo interno de garantia para qualidade, credibilidade institucional, gestão dos cursos, processo de ensino-aprendizagem, interações nas atividades e avaliação.
Owston, York e Murtha (2013)	Satisfação geral
Tolentino <i>et al.</i> (2013)	Satisfação, orgulho, arrependimento, lealdade, qualidade educacional, qualidade dos serviços, imagem e autoavaliação.
Rodrigues <i>et al.</i> (2014)	Professores, tutores, coordenadores, organização didático-pedagógica e infraestrutura.
Mantovani, Gouvêa e Tamashiro (2015)	Segurança, empatia, presteza, confiabilidade, conteúdo do website e qualidade geral
Pinto, Laurino e Lunardi (2015)	Ação pedagógica, coerência pedagógica, tutor presencial, estrutura do curso, condições do polo e coordenador do polo.
Raspopovic e Jankulovic (2016)	Qualidade administrativa e organizacional, características dos instrutores, perspectiva do aluno, desenvolvimento pessoal, recursos de aprendizagem, desenho de currículo, designação de cursos e qualidade do curso e satisfação geral.
Mari <i>et al.</i> (2017)	Instalações do polo em EaD, infraestrutura virtual, autoavaliação do respondente, equipe acadêmica e avaliação institucional.
Cidral <i>et al.</i> (2018)	Qualidade da colaboração, de serviço, da informação, do sistema, ansiedade do discente com a informática, comportamento do instrutor na EaD, diversidade das avaliações, interações entre os discentes, satisfação, usabilidade e impacto individual
Sarquis <i>et al.</i> (2018)	Metodologia de ensino, materiais didáticos, instrutores, estrutura e coordenação.
Souza e Carrazzoni (2018)	Tangibilidade, confiabilidade, presteza, segurança, empatia, gestão, professores, tutores e material didático.
Costa Júnior (2018)	Aspectos não acadêmicos, aspectos acadêmicos, reputação, acesso, conteúdo dos programas, compreensão.
Lopes, A. (2018)	Organização didático-pedagógica, corpo docente/tutorial e infraestrutura.
Eom e Ashill (2018)	Qualidade do curso, instrutor, motivação, inter-relação aluno-aluno, inter-relação aluno-instrutor e aprendizagem autorregulada e, juntamente a percepção dos resultados de aprendizagem.
Martins e Ribeiro (2019)	-Macrodimensões: condições prévias, contribuições do curso e da instituição e expectativas futuras. -Microdimensões: formação acadêmica e aptidão, perfil discente, atividades acadêmicas, tutor, docentes, suporte acadêmico, estrutura do polo, ambiente virtual de aprendizagem, sistema de ensino, materiais didáticos, conhecimento e empregabilidade.
Al-Fraihat <i>et al.</i> (2020)	Qualidade do sistema técnico, qualidade da informação, qualidade do serviço, qualidade do sistema educativo, qualidade do sistema de apoio, qualidade do discentes e qualidade do instrutor, satisfação percebida, utilidade percebida, utilização do sistema e benefícios.
López, Migueláñez e Prieto (2021)	-Macrodimensões: qualidade institucional, qualidade docente, sistema de aprendizagem e avaliação. -Microdimensões: política institucional, organização da instituição, auxílio institucional, coordenação pedagógica, funções docentes, estratégias docentes, materiais didáticos e tutoria, funcionamento, acessibilidade, preparo para avaliar, processos de avaliação, avaliação final e avaliação da qualidade e programa de curso.
Ma e Lee (2021)	Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação
Drueke <i>et al.</i> (2021)	- Dimensões do TAM - Percepção da Utilidade, Facilidade Percebida ao Uso, Atitude/comportamento ao Uso, Uso Real. - Dimensões de contexto - Afinidade Geral com as Mídias, Preocupação com a Segurança dos Dados, Preocupação com a Pandemia, Infraestrutura Técnica e Organização da EaD.
Bismala e Manurung (2021)	Pares, conteúdo do curso, interações e flexibilidade, avaliação, discentes, docentes, tecnologias e do processo de ensino-aprendizagem

Lopes, et al. (2022)	Docentes, tutores, discentes, ambiente, curso, modelo de ensino, tecnologia e satisfação.
Kang e Park (2022)	Qualidade da informação, qualidade dos serviços, qualidade do sistema, docentes/tutores, discentes, ambiente/contexto, Intenção de uso.

Quadro 1 – Modelos teóricos analisados

Assim, a partir da revisão dos modelos destacados foram desenvolvidos os conceitos das dimensões de professores, tutores, estruturas e TIC's, materiais didáticos, encontros presenciais, serviço das coordenações, autoavaliação discente e satisfação e a versão inicial dos itens. Por conseguinte, foi realizada duas etapas qualitativas. Na primeira etapa, a escala foi avaliada por 5 especialistas doutores de diferentes área de conhecimento. A definição do número de especialistas seguiu a recomendação de DeVellis (2016). Atuaram como especialistas dois docentes que são pesquisadores experientes em construção de escalas, um com experiência na gestão de cursos EAD e outros dois docentes de cursos EAD. Para esta fase, foi confeccionado um instrumento específico, que continha instruções e, para cada item do instrumento, eram apresentadas questões referentes ao grau de pertinência do item (1-Deve ser retirado, 2-Deve ser mantido após reformulação, 3 - Deve ser mantido como está), o grau de relevância (1-Pouco relevante, 2-Relevante, 3-Muito relevante) e a dimensão representada. Na avaliação de concordância entre os juízes foi aplicado o coeficiente de validade de conteúdo (CVC). A validade de conteúdo diz respeito ao grau em que uma escala tem uma amostra apropriada de itens para representar o construto de interesse (Hinkin, 1995). O CVC é adequado para escalas do tipo *Likert*, sendo o critério de corte adotado, para determinação dos níveis satisfatórios de pertinência e relevância, foi de  $CVC \geq 0,70$  em vista da recomendação da literatura na área (Cassepp-Borges, Balbinotti & Teodoro, 2010). A Tabela 1 demonstra o resultado desta etapa, sendo que a maioria dos itens atingiram índices satisfatórios.

Dimensão	PERTINÊNCIA		RELEVÂNCIA	
	Menor CVC	Maior CVC	Menor CVC	Maior CVC
Professores	0,666	1,000	0,800	1,000
Tutores	0,666	1,000	0,733	1,000
Estruturas e TIC's	0,800	1,000	0,800	1,000
Materiais didáticos	0,866	1,000	0,800	1,000
Encontros presenciais	0,800	1,000	0,800	1,000
Serviço das coordenações	0,800	0,933	0,866	1,000
Autoavaliação discente	0,666	1,000	0,733	1,000
Satisfação	0,933	1,000	0,933	1,000

Tabela 1 – Intervalo do CVC paras as dimensões da Avead

Observa-se que para as dimensões professores, tutores e autoavaliação um dos itens não atingiu CVC satisfatório. Desta forma, os itens “Os professores facilitam o processo de aprendizagem de forma que o ambiente na EaD fique agradável”, “Os tutores demonstram disponibilidade no atendimento aos discentes em horários diversos das aulas”, “Aprecio os conteúdos das disciplinas que se assemelham à realidade” foram retirados da escala devido à baixa concordância quanto a pertinência dos mesmos e não fizeram parte da segunda etapa.

Na segunda etapa qualitativa, realizou-se o pré-teste com 10 indivíduos de diferentes perfis representantes da população de interesse. O número de entrevistados seguiu recomendação de Boateng et al. (2018). Foram selecionados por conveniência discentes de diferentes cursos EAD e de diferentes perfis sócioeconômicos e demográficos. Um novo instrumento foi elaborado em que o entrevistado tinha a opção de marcar sua compreensão do item (sim, não) e de

identificar os termos não compreendidos. Nesta fase, a maioria dos entrevistados interpretou adequadamente os itens

#### 4. ANÁLISE DE RESULTADOS

A escala Avead é o instrumento que tem como propósito possibilitar à gestão alcançar resultados mais assertivos a cerca de suas decisões em relação à gestão dos cursos. Assim, tomados como base de apoio os modelos apresentados no Quadro 1 e no RQESD, desenvolveu-se o instrumento contendo 8 dimensões principais a saber: professores, tutores, estruturas e tecnologias de informação e comunicação (TIC's), materiais didáticos, encontros presenciais, serviços das coordenações, autoavaliação discente e satisfação.

A primeira dimensão professores, constitui-se nas atividades desenvolvidas por este profissional frente aos cursos, tais como: planejar o currículo em articulação às atividades pedagógicas; exercer a gestão acadêmica da aprendizagem; definir recursos de mídias e bibliografias para elaboração dos materiais didáticos; ser mediador do processo de ensino aprendizagem (Brasil, 2007a; Vasconcelos, De Jesus & De Miranda Santos, 2020). A segunda, diz respeito aos tutores, sujeito ativo estimulador das práticas pedagógicas visando o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (Brasil, 2007a). Suas funções principais são de manter o relacionamento entre os alunos e destes com os professores, promover à comunicação, conhecer a realidade dos alunos, colaborar para que os mesmos encontrem as soluções para os desafios do curso, estimular os discentes para a busca do conhecimento e para tanto deverão ser profissionais com qualificação adequada (De Souza, 2021).

A terceira dimensão da escala estruturas e TIC's é composta por itens de avaliação em relação às infraestruturas física dos polos de apoio presencial e à tecnológica. Entende-se a estrutura de TIC's como os meios, pelo qual se desenvolve a EaD, ou seja, através do uso de computadores, *Internet* e demais mídias de comunicação. Constituem os procedimentos, métodos e ferramentas para processar as informações, e permite aos discentes e docentes realizar interações de forma independente ou colaborativa (Correia & Dos Santos, 2013; Almusharraf & Khahro, 2020). Já a estrutura física, refere-se a avaliação dos polos de apoio, que são unidades de reforço para promoção das atividades pedagógicas e administrativas dos cursos à distância (Brasil, 2007b). Avaliações como práticas de laboratórios, defesas de trabalhos de conclusão de curso e algumas avaliações são realizadas nos polos, em vista disto questões como mobiliários adequados, acessibilidade e instalações são condições importantes no processo educacional.

A quarta dimensão, refere-se aos materiais didáticos composta por itens que avaliam características como: referências atualizadas, linguagem, conteúdo. Compreende-se a análise dessa categoria como fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. O desenvolvimento de materiais didáticos para a EaD é um processo complexo, que envolve não somente a seleção de conteúdo, mas a necessidade de pesquisa científica para a formação de conhecimento, a fim de estes promovam a reflexão, autonomia e interações de alunos e professores (Rosalin, Cruz & Mattos, 2017).

A quinta dimensão, diz respeito aos encontros presenciais, normalmente realizados nos polos de apoio presencial, constituem momentos importantes para que os discentes possam manter e desenvolver as relações interpessoais e quando avaliados de forma positiva podem contribuir para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, além de evitar a evasão (Alves, Mari & Freire, 2013). Portanto, essa estrutura avalia a necessidade desses momentos.

A sexta dimensão avalia os serviços das coordenações do curso e do polo em relação à aspectos como atenção, atendimento, responsividade dos gestores. Esses serviços são essenciais, pois podem ser considerados o primeiro contato estabelecido pelos ingressantes do curso. Os papéis centrais dos gestores são: ter uma visão ampla o curso e da profissão, ser o principal conhecedor do projeto pedagógico e articulador das ações que deverão ser implementadas a partir deste



documento, acompanhar e gerenciar professores, tutores, manter diálogo com toda a equipe, especialmente com os discentes (Azevedo & Sathler, 2008). A sétima dimensão, refere-se a Autoavaliação do discente e estabelece questões que norteiam como o discente se autorregula durante o curso. Avaliam-se quesitos como esforço, dedicação, organização, disciplina. A crença do indivíduo em se perceber capaz de realizar determinado trabalho é um predeterminante para a satisfação do discente na EaD (Ho, Cheong & Weldon, 2021).

Por fim, a oitava dimensão contempla avaliação da satisfação discente em relação aos 7 construtos iniciais. Entende-se a partir desta estrutura a possibilidade de formar uma visão geral dos demais itens avaliativos. A satisfação dos alunos em cursos superiores a distância é fator crítico para o sucesso desta metodologia de ensino (Al-Fraihat, 2020). Conhecer os fatores que contribuem para a satisfação dos alunos em curso EaD permitirá aos gestores refinar suas práticas avaliativas possibilitando realizar ajustes quando oportuno (Yawson & Yamoah, 2020). Assim, o Quadro 2 representa de forma detalhada as 8 dimensões de avaliação discente e seus 83 itens.

DIMENSÕES / ITEM	SUPORTE TEÓRICO
<b>Professores</b>	
1. Os professores apresentam de forma adequada os programas das disciplinas.	Elaboração Própria
2. Os professores cumprem os programas das disciplinas apresentados.	
3. Os professores estabelecem relações entre os conteúdos das suas disciplinas com os conteúdos do curso.	
4. Os professores participam ativamente das disciplinas.	
5. Os professores elaboram as avaliações compatíveis com os conteúdos das disciplinas.	
6. Após as avaliações, os professores apresentam feedbacks das mesmas.	Parasuraman, Zeithaml e Berry (1988); Cronin e Taylor (1994); Veiga et al. (1998); Keller (1999); Volery e Lord (2000); DeLone e McLean (2003); Abdullah (2006); Holsapple e Lee-Post (2006); Islas et al. (2007); Sultan e Tarafder (2007); Chiu et al., (2007); Selim (2007); Kim e Lee (2008); Sahin e Shelley (2008); Sun et al. (2008); Faller (2009); Tsai (2009); Ozkan e Koseler (2009); Urbach et al., (2010); Teo (2010); Udo et al., (2011); Battisti et al. (2011); Jethro, Grace e Thomas (2012); Jung (2012); Owston, York e Murtha (2013); Tolentino et al., (2013); Orosco et al. (2014); Rodrigues et al., (2014); Cheok e Wong (2015); Mantovani et al. (2015); Pinto, Laurino e ebe
7. Após as atividades, os professores apresentam feedbacks das mesmas.	
8. Os professores facilitam o processo de aprendizagem de forma que o ambiente na EaD fique agradável.	
9. Os professores motivam os discentes a participarem ativamente das atividades.	
10. Os professores demonstram preocupação com o processo de ensino-aprendizagem na EaD.	
11. Os professores mantêm interações construtivas com os discentes.	
12. Os professores respondem aos questionamentos de forma rápida.	
13. Os professores demonstram domínio dos conteúdos ministrados.	
14. Os professores costumam fomentar um clima de respeito preservando a imagem da Instituição, dos colegas e dos acadêmicos.	
15. Os professores utilizam metodologias diversificadas favorecendo a aprendizagem em EaD.	
16. Em geral, os professores são didáticos na apresentação dos conteúdos, contribuindo para o meu entendimento.	
17. Os professores seguem os critérios estabelecidos nas avaliações de aprendizagem (provas, atividades avaliativas, exames, etc.).	
18. Os professores geralmente flexibilizam datas/horários para postagem das avaliações/atividades no Moodle.	
19. Os materiais didáticos disponibilizados pelos professores são satisfatórios para o processo de ensino-aprendizagem.	
20. Os professores utilizam diversas formas metodológicas para aprendizagem como animações, vídeos, áudio, textos, simulações, questionários, avaliações etc.	
21. Os professores se mostram abertos ao diálogo no atendimento aos discentes.	
22. Os professores incentivam as atividades de pesquisa e/ou extensão.	

<b>Tutores</b>		
23. Os tutores transmitem confiança aos discentes.	Parasuraman, Zeithaml e Berry (1988); Cronin e Taylor (1994); Veiga et al. (1998); Keller (1999); Volery e Lord (2000); DeLone e McLean (2003); Abdullah (2006); Holsapple e Lee-Post (2006); Islas et al. (2007); Sultan e Tarafder (2007); Chiu et al., (2007); Selim (2007); Kim e Lee (2008); Sahin e Shelley (2008); Sun et al. (2008); Faller (2009); Tsai (2009); Ozkan e Koseler (2009); Urbach et al., (2010); Teo (2010); Udo et al., (2011); Battisti et al. (2011); Jethro, Grace e Thomas (2012); Jung (2012); Owston, York e Murtha (2013); Tolentino et al., (2013); Orosco et al. (2014); Rodrigues et al., (2014); Cheok e Wong (2015); Mantovani et al. (2015); Pinto, Laurino e Lunardi (2015); Al-rahmi, Othman e Yusuf (2015); Raspopovic e Jankulovic (2016); Mari et al., (2017); Eom e Ashill (2018); Mtebe e Raphael (2018); Lopes, A. (2018); Cidral et al., (2018); Costa Júnior (2018); Sarquis et al. (2018); Souza e Carrazoni (2018); Martins e Ribeiro (2019); Lin et al., (2019); Keskin e Yurdugül (2019); Al-Fraihat et al., (2020); Bismala e Manurung (2021); López, Migueláñez e Prieto (2021); Ma e Lee (2021); Druke et al. (2021); Lopes et al., (2022); Kang e Park (2022)	
24. Os tutores demonstram compreensão do conteúdo, durante o processo de ensino-aprendizagem.		
25. Os tutores esclarecem as demandas/questionamentos/dúvidas dos discentes através das ferramentas de comunicação (fóruns, google meet, grupo de whatsapp, redes sociais).		
26. Os tutores estão disponíveis para sessões de tutoria síncronas.		
27. Os tutores utilizam recursos tecnológicos para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.		
28. Os tutores dão feedbacks em tempo hábil sobre questionamentos/dúvidas dos discentes.		
29. Os tutores estimulam de forma satisfatória a realização das atividades.		
30. Os tutores são eficientes na busca de soluções dos problemas, quando demandados pelos discentes.		
31. Os tutores demonstram disponibilidade no atendimento aos discentes em horários diversos das aulas.		
<b>Estruturas e Tic's</b>		
32. O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é estável.		
33. Considero o AVA adequado para o processo de ensino-aprendizagem.		
34. O AVA possui uma interface intuitiva, que facilita a navegação.		
35. Os professores/tutores organizam a estrutura de informações, no AVA, em sentido lógico.		
36. O AVA propicia interação entre os tutores, professores, colegas via chat, fóruns, grupos de discussão, etc.		
37. O Suporte Técnico do AVA é responsivo quando necessito de auxílio.		
38. Encontro no AVA as informações de que necessito para aprendizagem.		
39. As notificações do AVA facilitam a organização das minhas atividades.		
40. O uso do sistema de avaliação de plágios do AVA contribui para o processo de ensino-aprendizagem.		
41. As várias tecnologias de informação e comunicação existentes no AVA são eficientes.		
42. As ferramentas síncronas do AVA (chats, Big Blue Button); do Google (google meet), grupo de whatsapp e as assíncronas (e-mails, vídeos, aulas gravadas, etc.) cumprem com os objetivos de aprendizagem.		
43. O Polo de Apoio Presencial possui recursos (mobiliários, computadores, salas de aula, biblioteca, sala de estudos, etc) adequados para atendimento aos discentes.		
44. Os funcionários do Polo de Apoio Presencial prestam um bom atendimento.		
45. O acervo da Biblioteca do Polo de Apoio Presencial atende às necessidades do curso.		
46. As instalações sanitárias/banheiros do Polo de Apoio Presencial apresentam boa higienização.		
47. Os recursos tecnológicos do Polo de Apoio Presencial são adequados (laboratórios de informática, data show, entre outros).		
48. No Polo de Apoio Presencial, a conexão com a Internet é boa.		
49. O Polo de Apoio Presencial possui acessibilidade facilitada quanto ao deslocamento.		
50. O Polo de Apoio Presencial possui horários adequados para atendimento dos discentes.		
<b>Materiais didáticos</b>		
51. Os materiais didáticos são específicos para a modalidade a distância atendendo aos objetivos do curso.		

52. Os materiais didáticos apresentam referências atualizadas.	Parasuraman, Zeithaml e Berry (1988); Cronin e Taylor (1994); Veiga et al. (1998); Keller (1999); Volery e Lord (2000); DeLone e McLean (2003); Abdullah (2006); Holsapple e Lee-Post (2006); Islas et al. (2007); Sultan e Tarafder (2007); Chiu et al., (2007); Selim (2007); Kim e Lee (2008); Sahin e Shelley (2008); Sun et al. (2008); Faller (2009); Tsai (2009); Ozkan e Koseler (2009); Urbach et al., (2010); Teo (2010); Udo et al., (2011); Battisti et al. (2011); Jethro, Grace e Thomas (2012); Jung (2012); Owston, York e Murtha (2013); Tolentino et al., (2013); Orosco et al. (2014); Rodrigues et al., (2014); Cheok e Wong (2015); Mantovani et al. (2015); Pinto, Laurino e Lunardi (2015); Al-rahmi, Othman e Yusuf (2015); Raspopovic e Jankulovic (2016); Mari et al., (2017); Eom e Ashill (2018); Mtebe e Raphael (2018); Lopes, A. (2018); Cidral et al., (2018); Costa Júnior (2018); Sarquis et al. (2018); Souza e Carrazoni (2018); Martins e Ribeiro (2019); Lin et al., (2019); Keskin e Yurdugül (2019); Al-Fraihat et al., (2020); Bismala e Manurung (2021); López, Migueláñez e Prieto (2021); Ma e Lee (2021); Druke et al. (2021); Lopes et al., (2022); Kang e Park (2022)
53. Os materiais didáticos apresentam linguagem clara contribuindo para meu aprendizado.	
<b>Encontros presenciais</b>	
54. Os encontros presenciais são importantes para estimular o relacionamento interpessoal da turma.	
55. A quantidade de encontros presenciais é satisfatória para aprendizagem.	
56. A participação nos encontros presenciais é produtiva.	
<b>Serviços das Coordenações</b>	
57. A Coordenação do Polo de Apoio Presencial realiza atendimento adequado.	
58. A Coordenação do Polo de Apoio Presencial responde satisfatoriamente as demandas dos discentes.	
59. A Coordenação do Polo de Apoio Presencial é atenciosa com os discentes.	
60. A Coordenação do Curso realiza atendimento adequado.	
61. A Coordenação do Curso responde satisfatoriamente as demandas dos discentes.	
62. A Coordenação do Curso é atenciosa com os discentes.	
<b>Autoavaliação do discente</b>	
63. Prefiro, geralmente, estudar conteúdos que me desafiem.	
64. Acredito que os conteúdos das disciplinas em EaD correspondem às minhas expectativas.	
65. Eu me esforço para que as minhas atividades sejam entregues.	
66. Eu me esforço em obter boas notas, mesmo que não aprecie algumas disciplinas.	
67. Desejo terminar o curso, pois é importante para mim.	
68. A modalidade EaD me estimulou além do esperado.	
69. Aprecio os conteúdos das disciplinas que se assemelham à realidade.	
70. Acredito que sou disciplinado, alocando meu tempo de estudo para uma aprendizagem efetiva na EaD.	
71. Acredito que experiências anteriores com o uso das tecnologias me auxiliaram a optar por este curso.	
72. Acredito que a EaD é uma modalidade que atende às minhas necessidades.	
73. Eu recomendaria as pessoas a fazer este curso EaD.	
74. Acredito que cursar a distância tem vantagens como maior autonomia e flexibilidade, por exemplo.	
75. Acredito que realizar um curso EaD é mais fácil do que um curso presencial.	
<b>Satisfação</b>	
76. Estou satisfeito com meu curso EaD.	
77. Estou satisfeito com a atuação dos professores.	
78. Estou satisfeito com a atuação dos tutores.	
79. Estou satisfeito com o apoio fornecido pelo Polo de Apoio Presencial.	
80. Estou satisfeito com o AVA.	
81. Estou satisfeito com a qualidade dos materiais didáticos.	
82. Estou satisfeito com a atuação das coordenações.	
83. Estou satisfeito com a metodologia de ensino empregada no processo de ensino-aprendizagem.	

Elaboração Própria

Quadro 2 – Dimensão, itens e suporte teórico da escala Avead

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema avaliação em geral é embudo de complexidade e no campo da educação não é diferente. No ensino superior ao considerar a história da avaliação se compreende que houve uma série de avanços na área, muito embora a discussão tenha se realizado tardiamente. A necessidade de avaliação para a educação manter a qualidade dos serviços sempre foi uma preocupação dos gestores. Com o crescimento das instituições de ensino superior e também da EaD há necessidade ainda mais proeminente ao exercício de ações avaliativas.

Com isso, o propósito deste trabalho foi desenvolver as dimensões e itens para uma escala de avaliação dos cursos EaD (Avead), a partir das dimensões professores, tutores, estruturas e TIC's, materiais didáticos, encontros presenciais, serviço das coordenações, autoavaliação discente e satisfação. Os resultados da construção e avaliação qualitativa permitiram a construção inicial de em uma escala que contemplou 83 itens distribuídos nas dimensões citadas, em que alguns foram construídos pelos autores deste trabalho e outros adaptados da literatura. Além disto, a conclusão das etapas de verificação por especialistas através do CVC e pré-teste foram satisfatórias indicando a validação de face e semântica da escala.

Nas próximas etapas do estudo pretende-se realizar a coleta de uma amostra significativa de estudantes de cursos EaD para a realização das análises fatoriais exploratórias e confirmatórias visando a validação convergente e discriminante da escala e a montagem da sua metodologia de aplicação.

## REFERÊNCIAS

- Abdullah, F. (2006). The Development of HEdPERF: A New Measuring Instrument of Service Quality for the Higher Education Sector. *International Journal of Consumer Studies* 30.6, pp. 569-81.
- Albergoni, L., Dutra, R., & Santos, K. E. E. (2017). *Autoavaliação Institucional na Gestão de Educação a Distância*. [Apresentação de Trabalho]. AVALIES: 3º Simpósio de Avaliação na Educação Superior. UFSC. Florianópolis.
- Al-Fraihat, D. et al. (2020). Evaluating E-learning Systems Success: An Empirical Study. *Computers in Human Behavior* 102, pp. 67-86.
- Almusharraf, N., & Khahro, S. H. (2020). Students Satisfaction with Online Learning Experiences during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Emerging Technologies in Learning* 15.21, pp: 246-67.
- Al-Rahmi, W. M., Othman, M. S., & Yusuf, L. M. (2015). Exploring the Factors that Affect Student Satisfaction through Using E-Learning in Malaysian Higher Education Institutions. *Mediterr. J. Soc. Sci.*, vol. 6, no. 4, p. 299-310.
- Alves, J. N., Mari, I., & Freire, F. G. (2013). Encontro presencial no ensino à distância: possibilidades e fronteiras. *Periódico Eletrônico da Fatec - FaSci-Tech*, v. 1, n. 7, pp: 53-66.
- Ambiel, R. A. M. (2015). Construção da escala de motivos para evasão do ensino superior. *Avaliação Psicológica*, v. 14, n. 1, p. 41-52.
- Azevedo, A. B., & Sathler, L. (2008). Coordenação de curso em EAD: novos papéis. In: *V Congresso Brasileiro de Educação Superior a Distância*. Gramado/RS.
- Barreyro, G. B., & Rothen, J. C. (2008). Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. *Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), v. 13, p. 131-152.
- Batista, M. A. et al. (2013). Avaliação institucional no ensino superior: construção de escalas para discentes e docentes. *Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), v. 18, p. 201-218.
- Battisti, P. et al. (2011). *Avaliação do Curso de Administração na Modalidade a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina: Percepção da Qualidade da Ead sob a óptica do aluno pelo método Servqual*. [Apresentação de Trabalho]. XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul e II Congresso Internacional IGLU. Florianópolis, 2011.

- Bismala, L., & Manurung, Y. H. (2021). Student Satisfaction in E-Learning along the COVID-19 Pandemic with Importance Performance Analysis. *International Journal of Evaluation and Research in Education* 10.3: 753.
- Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quinonez, H. R. and Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: a primer. *Frontiers in public health*, Vol. 6, No. 149, pp. 1- 18.
- Brasil, Presidência da República (2004). *Lei 10.861, de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília: Presidência da República.
- Brasil, Ministério da Educação (2007a). *Referencias de Qualidade para Educação Superior a Distância*. Brasília, DF: MEC.
- Brasil, Ministério da Educação (2007b). *Portaria Normativa 02, de 10 de janeiro de 2007*. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. Brasília. DF: MEC.
- Brasil, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2020). *Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2020*. Brasília, DF: INEP.
- Cassepp-Borges, V., Balbinotti, M.A.A., & Teodoro, M.L.M. (2010). Tradução e validação de conteúdo: uma proposta para adaptação de instrumentos. In: Pasquali, L. (Org.), *Instrumentação psicológica. Fundamentos e práticas* (pp.506-520). Porto Alegre: Artmed
- Cheok, M. L., & Wong, S. L. (2015). Predictors of E-Learning Satisfaction in Teaching and Learning for School Teachers: A Literature Review. *International Journal of Instruction* 8.1, pp: 75-90.
- Chiu, C. M. et al. (2007). Examining the Integrated Influence of Fairness and Quality on Learners' Satisfaction and Web-based Learning Continuance Intention. *Information Systems Journal* (Oxford, England) 17.3, pp: 271-87.
- Cidral, W. A. et al. (2018). E-learning Success Determinants: Brazilian Empirical Study. *Computers and Education* 122, pp: 273-90.
- Correia, R. L., & Dos Santos, J. G. (2013). A importância da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) na Educação a Distância (EAD) do Ensino Superior (IES). *Revista aprendizagem em EAD*, v. 2, n. 1.
- Costa Junior, E. S. (2018). *Avaliação da qualidade dos cursos UAB sob a perspectiva dos alunos: uma proposta de modelo avaliativo de demanda*. [Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Gestão de Organizações Públicas]. Universidade Federal de Santa Maria.
- Covalsky, C. M., & Mota, J. C. (2016). Limites e possibilidades de estudantes na educação a distância (EaD). *Revista da UNIFEBE*, v. 1, n. 18, p. 75-87.
- Cronin Jr, J., & Taylor, S. A. (1994). Servperf versus Servqual: reconciling performance-based and perceptions-minus-expectations measurement of service quality. *The Journal of Marketing*, Chicago, v. 58, n. 01, p. 125-131.
- Delone, W. H., & Mclean, E. R. (2003). The DeLone and McLean model of information systems success: A ten-year update. *Journal of Management Information Systems*, 19(4), 9–30.
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications*, Vol. 26, 4th ed., Sage publications, London.
- De Sousa, C. P. (2000). Dimensões da avaliação educacional. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, n. 22, p. 101-118.
- De Souza, M. M. (2021) O Papel do Tutor na Educação À Distância. *Trajetória Multicursos*, v. 14, n. 1, p. 3-14.
- Drueke, B. et al. (2021). An Evaluation of Forced Distance Learning and Teaching Under Pandemic Conditions Using the Technology Acceptance Model. *Frontiers in Psychology* 12: 701347.
- Eom, S. B., & Ashill, N. J. (2018). A System's View of E-Learning Success Model. *Decision Sciences Journal of Innovative Education* 16.1, 42.
- Faller, L. P. (2009). *Estudo de parâmetros para a avaliação de cursos de ensino a distância (EaD)*. [Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Administração]. Universidade Federal de Santa Maria.
- Ferreira, P. V. (2014). Avaliação institucional como instrumento de gestão e planejamento estratégico. *Revista Formadores: Vivências e Estudos*, v. 7, n. 3, p. 45-62.
- Ferreira, D. M., & Mourão, L. (2020). Panorama da educação a distância no ensino superior brasileiro. *Revista Meta: Avaliação*, v. 12, n. 34, p. 247-280.

- Filho, T., Pilati, O., & Lira, S. C. (1998). O exame nacional de cursos (ENC). *Rev. Bras. Est. Pedag.*, v. 79, p. 74-91.
- Freire, F. M., & Baptista, L. V. (2020). Características para a autoavaliação institucional da EaD: uma reflexão teórica. In: *Anais do III Seminário de Educação a Distância da Região Centro-Oeste*. SBC.
- Gomes, D. E. et al. (2020). Avaliação de desempenho de cursos de graduação ofertados na modalidade de Educação a Distância. *Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), v. 25, p. 503-524.
- Guerra, M. G. G. V., & Souza, S. R. A. (2020). Avaliação da educação superior no Brasil. *Regae-Revista de Gestão e Avaliação Educacional*. Santa Maria, v. 9, n. 18, p. 1-18.
- Hermida, J. F., & Bonfim, C. R. S. (2006). A educação à distância: história, concepções e perspectivas. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, v. 166, p. 181.
- Hinkin, T. R. (1995). A review of scale development practices in the study of organizations, *Journal of Management*, Vol. 21, No.5, pp. 967-988.
- Ho, I.M.K., Cheong, K.Y., & Weldon, A. (2021). Predicting student satisfaction of emergency remote learning in higher education during COVID-19 using machine learning techniques. *PLoS ONE* 16(4): e0249423.
- Hodges, C. B. et al. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*.
- Holsapple, C. W., & Lee-Post, A. (2006). Defining, assessing, and promoting e-learning success: An information systems perspective. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 4(1), 67–85.
- Islas, E. et al. (2007). E-learning tools evaluation and roadmap development for an electrical utility. *Journal of Theoretical and Applied Electronic Commerce Research* (JTAER), 2(1), 63–75.
- Jethro, O. O., Grace, A. M., & Thomas, A. K. (2012). E-Learning and Its Effects on Teaching and Learning in a Global Age. *Int. J. Acad. Res. Bus. Soc. Sci.*, vol. 2, no. 1, p. 203–210.
- Joye, C. R., Moreira, M. M., & Rocha, S. S. D. (2020). Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 7, p. e521974299-e521974299.
- Jung, I. (2012). Asian Learners' Perception of Quality in Distance Education and Gender Differences. *International Review of Research in Open and Distance Learning* 13.2, pp: 1-25.
- Kang, D., & Park; M. J. (2022). Interaction and Online Courses for Satisfactory University Learning during the COVID-19 Pandemic. *The International Journal of Management Education* 20.3: 100678.
- Keller, J. M. (1999). Sing the ARCS motivational process in computer based instruction and distance education. *New Directions for Teaching and Learning*, 78, 37–47.
- Keskin, S., & Yurdugül, H. (2019). Factors Affecting Students' Preferences for Online and Blended Learning: Motivational vs. Cognitive. *European Journal of Open, Distance and E-Learning* 22.2: 71.
- Kim, D. S., Lee, H., & Skellenger, A. (2012). Comparison of levels of satisfaction with distance education and on-campus programs. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, United States, v. 106, n. 5, p. 275.
- Kim, S.W., & Lee, M.G. (2008). Validation of an Evaluation Model for Learning Management Systems. *Journal of Computer Assisted Learning* 24.4 , pp: 284-94.
- Kowalski, A. et al. (2020). Evasão no Ensino Superior a Distância: Revisão da Literatura em Língua Portuguesa. *EaD em Foco*, v. 10, n. 2.
- Kraemer, M. E. P. (2005). *Avaliação da aprendizagem como construção do saber*. [Apresentação de Trabalho]. V Colóquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur, Mar Del Plata, Argentina.
- Lavender, D. T. et al. (2013). A pilot quasi-experimental study to determine the feasibility of implementing a partographe-learning tool for student midwife training in Nairobi. *Midwifery*, United States, v. 29, n. 8, p. 876-884.
- Lima, D. C. B. P., & Faria, J. G. (2011). Avaliação institucional da EaD: reflexões e apontamentos. *Educação a distância: teorias e práticas*. Goiânia: PUC Goiás.
- Lin, C. L. et al. (2019). Charismatic learning: Students' satisfaction with e-learning in higher education. *J. Internet Technol.*, vol. 20, no. 5, pp. 1665–1672.

- Lopes, A. C. O. (2018). *Proposta de sistema de avaliação interna de cursos de licenciatura em Instituição Federal de Ensino com base no SINAES*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Estadual Paulista.
- Lopes, L. F. D. et al. (2022). Validação de um instrumento para mensurar a satisfação no contexto da educação a distância brasileira. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 4, p. e42711427587-e42711427587.
- Lopes, P. I. X., & Castro, A. M. D. A. (2019). Avaliação, Regulação, Supervisão e Acreditação da Educação Superior: análise do Projeto INSAES. *Cadernos de Pesquisa*, p. 127-144.
- Ma, L., & Lee, C. S. (2021). Evaluating the Effectiveness of Blended Learning Using the ARCS Model. *Journal of Computer Assisted Learning* 37.5, pp: 1397-408.
- Mantovani, D. M. N., Gouvêa, M. A., & Tamashiro, H. R. S. (2015). Segmentação e qualidade em serviços educacionais: o caso de um curso de graduação à distância. *Revista de Administração da UNIMEP*, v. 13, n. 1, p. 91-116.
- Mari, M. M. et al. (2017). Proposta de um Instrumento para Autoavaliação Institucional em EaD. *Facit Business and Technology Journal*, v. 1, n. 1.
- Martins, L. M., & Ribeiro, J. L. D. (2019). Proposta De Um Modelo De Avaliação Do Nível De Engajamento Do Estudante Da Modalidade a Distância. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* 24.1, pp: 8-25.
- Mtebe, J. S., & Raphael, C. (2018). Key factors in learners' satisfaction with the e-learning system at the the University of Dar es Salaam. Tanzania. *Australas. J. Educ. Technol.*, vol. 34, no. 4, p. 107–122.
- Nicotari, M. A., & Nishikawa, M. (2012). *Autoavaliação Institucional: Bases de uma Metodologia Participativa e Emancipada para o seu Desenvolvimento em IES de Educação a Distância*. [Apresentação de Trabalho]. EnPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância.
- Orosco, S., Puglia, M., & Duarte, K. (2014). Disciplina na modalidade semipresencial em enfermagem: avaliação de qualidade segundo sistema de indicadores. *Revista de Enfermagem da UFSM*, v. 4, n. 2, p. 265-275.
- Ortiz-López, A., Olmos-Migueláñez, S., & Sánchez-Prieto, J. C. (2021). Calidad En E-Learning: Identificación De Sus Dimensiones: Propuesta Y Validación De Un Modelo Para Su Evaluación En Educación Superior. *Revista Iberoamericana De Educación a Distancia* 24.2, pp: 225-44.
- Ozkan, S., & Koseler, R. (2009). Multi-dimensional Students Evaluation of E-learning Systems in the Higher Education Context: An Empirical Investigation. *Computers and Education* 53.4, pp. 1285-296.
- Owston, R., York, D., & Murtha, S. (2013). Student Perceptions and Achievement in a University Blended Learning Strategic Initiative. *The Internet and Higher Education* 18, pp: 38-46.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V., & Berry, L. (1988). Servqual: a multiple-item scale for measuring consumer perception of service quality. *Journal of Retailing*, New York, v. 64, n. 01, p. 12-40.
- Peters, O. (2004). *A educação a distância em transição*. São Leopoldo: Editora Unisinos.
- Pfeifer, M. (2012). Dicotomias conceituais da avaliação da educação superior. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), v. 17, p. 351-364.
- Pinto, S. S., Laurino, D. P., & Lunardi, G. L. (2015). Processo de Construção e Validação de um Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação a Distância. *Prisma*. com, n. 28, p. 184-208.
- Preti, O. et al. (2009). *Educação a distância: fundamentos e políticas*. Cuiabá: EdUFMT.
- Pulsford, D. et al. (2013). Classroom-based and distance learning education and training courses in end-of-life care for health and social care staff: A systematic review. *Palliative Medicine*, United States, v. 27, n. 3, p. 221-235.
- Raspopovic, M., & Jankulovic, A. (2016). Performance Measurement of E-learning Using Student Satisfaction Analysis. *Information Systems Frontiers* 19.4, pp: 869-80.
- Rodrigues, C. M. C. et al. (2014). Uma proposta de instrumento para avaliação da educação a distância. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 22, n. 83, p. 321-354.
- Rosalin, B. C. M., Cruz, J. A. S., & Mattos, M. B. G. (2017). A importância do material didático no ensino a distância. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, v. 21, n. esp. 1, pp: 814-830.
- Rothen, J. C. (2006). Ponto e contraponto na Avaliação Institucional: análise dos documentos de implantação do SINAES. *Educação: Teoria e Prática*, v. 15, n. 27, p. 119-119.

- Rothen, J. C., & Santana, A. C. M. (2018). *Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa*. São Carlos: EdUFSCar.
- Sahin, I., & Mack, S. (2008). Considering Students' Perceptions: The Distance Education Student Satisfaction Model. *Educational Technology & Society* 11.3, pp: 216-23.
- Sarquis, A. B. et al. (2018). 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*, p. 305-328.
- Selim, H. M. (2007). Critical Success Factors for E-learning Acceptance: Confirmatory Factor Models. *Computers and Education* 49.2, pp: 396-413.
- Souza, J. A., & Carrazoni, R. S. N. (2018). *Percepção da qualidade dos serviços prestados pela pós-graduação de uma IES pública na modalidade EaD* [Trabalho de Conclusão de Curso, Instituto Federal da Paraíba].
- Souza, T. E. S., & Menezes, A. H. N. (2014). Avaliação em educação a distância: concepções e possibilidades. *Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco*, v. 4, n. 6.
- Sultan, P., & Tarafder, T. (2007). A model for quality assessment in higher education: implications for ODL universities. *Malaysian Journal of Distance Education*, v. 9, n. 2, pp. 125-143.
- Sun, P. C. et al. (2008). What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers & education*, 50(4), 1183-1202.
- Teo, T. (2010). A structural equation modelling of factors influencing student teachers' satisfaction with e-learning. *British Journal of Educational Technology* 41.6, pp: 150-152.
- Tolentino, R. S. et al. (2013). Avaliação da qualidade na Educação a Distância sob a perspectiva do aluno: proposição e teste de um modelo usando equações estruturais. *REGE-Revista de Gestão*, v. 20, n. 3, pp: 347-366.
- Tsai, M. J. (2009). The Model of Strategic E-Learning: Understanding and Evaluating Student E-Learning from Metacognitive Perspectives. *Educational Technology & Society* 12.1, pp: 34-48.
- Udo, G. J. et al. (2011). Using SERVQUAL to Assess the Quality of E-learning Experience. *Computers in Human Behavior* 27.3, pp: 1272-283.
- Urbach, et al. (2010). An empirical investigation of employee portal success. *Journal of Strategic Information Systems*, 19(3), pp: 184–206.
- Vasconcelos, C. R. D., De Jesus, A. L. P., & De Miranda Santos, C. (2020). Ambiente virtual de aprendizagem (AVA) na educação a distância (EAD): um estudo sobre o Moodle. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 3, p. 15545-15557.
- Veiga, R. T. et al. (1998). O ensino a distância pela Internet: conceito e proposta de avaliação. In: *XXIII ENANPAD Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração*, 22., 1998, Foz do Iguaçu. Anais. Foz do Iguaçu: ANPAD, 1 CD-ROM.
- Volery, T., & Lord, D. (2000). Critical success factors in online education. *The International Journal of Educational Management*, 14(5), pp: 216–223.
- Wang, J. et al. (2016). Evaluation of the first open-access hepatitis B and safe injection on-line training course for health professionals in China. *BMC Medical Education*, United Kingdom, v. 16, n. 1, p. 81.
- Yawson, D.E., & Yamoah F.A. (2020). Understanding satisfaction essentials of E-learning in higher education: A multi-generational cohort perspective. *Heliyon*, 6 (11), e05519.
- Zerbini, T., & Abbad, G. (2005). Impacto de treinamento no trabalho via internet. *RAE Eletrônica*, São Paulo, v. 4, n. 2 .