

A SATISFAÇÃO DOS DISCENTES NA APRENDIZAGEM A DISTÂNCIA EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

THE SATISFACTION OF STUDENTS ON DISTANCE LEARNING IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Elizângela de Jesus Oliveira¹, Juarez Ramos da Silva², Daniela Aparecida Ramos Pimentel Damasceno³, Dagmar Silva Pinto de Castro⁴, Maraf de Freitas Maio Vendramine⁵

RESUMO

Este artigo discorre sobre a satisfação dos discentes vinculados à Educação a Distância (EaD). Um diferencial provocativo da EaD é a necessidade da mudança de postura do discente – de receptor passivo de informações para protagonista ativo da sua própria aprendizagem como pré-requisito ao processo de conhecimento. Para que isso ocorra, são disponibilizados ambientes de aprendizagem aos discentes. Dessa forma, o objetivo deste estudo é analisar, por meio do Índice de Satisfação Discente (ISD), a satisfação dos discentes de uma IES particular na Baixada Santista, litoral de São Paulo. A análise buscou estabelecer relações com os processos e dimensões da aprendizagem nas disciplinas ofertadas na modalidade de EaD nos anos de 2014 e 2015. Foi aplicado um questionário *online* composto por 23 questões; participaram da amostra 992 respondentes. Utilizou-se como material para análise as dimensões: avaliação da disciplina, atendimento e suporte, *design* e navegação. Para cada dimensão foram relacionadas variáveis que pudessem impactar na aprendizagem dos discentes. As questões foram disponibilizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para os discentes responderem e, posteriormente, foram confrontadas para explicitar a satisfação por meio do Índice de Satisfação dos Discentes (ISD). Para a análise, utilizou-se do teste qui-quadrado de Pearson, que busca testar a significância estatística da associação entre tais variáveis. Os dados da pesquisa foram tratados no programa estatístico *Predictive Analytics Software* (PASW 18). Em todos os testes estatísticos utilizados, foi considerado um nível de significância de 5%. Em análise comparativa entre os quatro semestres do período de 2014 a 2015, foi possível verificar um declínio considerável na insatisfação e um reconhecimento satisfatório ao longo dos semestres por parte dos discentes quanto às questões relacionadas ao conteúdo e atividades; tutoria; *design* e navegação; atendimento e suporte; tutor técnico administrativo.

Palavras-chave: Educação a Distância (EaD); Aprendizagem; Satisfação do Discente.

ABSTRACT

This article discusses the satisfaction of the students related to Distance Education (EaD). A provocative differential of distance education is the need of change in student posture, passive receiver of information to active protagonist of their own learning as a prerequisite to the process of knowledge. For this to occur, learning environments to students are available. Thus, the aim of this study is to analyze, through the Student Satisfaction Index (ISD), the satisfaction of students of a particular IES in Santos, São Paulo coast. The analysis sought to establish relations with the processes and dimensions of learning in the disciplines offered in distance education mode in the years 2014 and 2015. An online questionnaire consisting of 23 questions was applied; participated in the sample 992 respondents. It was used as material for analysis dimensions: evaluation of discipline, care and support, design and navigation. For each dimension were related variables that could impact

¹ Doutoranda em Administração pela Universidade Metodista de Piracicaba. Mestre em Administração pela Fundação Pedro Leopoldo.

² Doutorado em Engenharia de Materiais na PUC do Rio Grande do Sul (2012). MBA pela FGV em Gestão Empresarial (1998) e Gestão de Projetos pela SISNEMA (RS) em 2008. Forte atuação em obras e projetos de grande porte e na docência, em diversas disciplinas de Graduação, EaD e Pós-Graduação. Atualmente é Professor na Universidade Católica de Santos e na Universidade Santa Cecília – Santos, SP

³ Pós-graduanda em Docência e Pesquisa para o Ensino Superior pela Universidade Metropolitana de Santos – Unimes (2017).

⁴ Psicanalista, Doutora em Psicologia – USP. Mestre e graduação em psicologia – UMESP, pós-doc UW.

⁵ Doutoranda no Curso de Administração pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP).



the learning of students. The questions were available in the Virtual Learning Environment (VLE) for the students respond, and later were challenged to explain satisfaction through the Learners Satisfaction Index (ISD). For the analysis, we used Pearson's chi-square test, which seeks to test the statistical significance of the association between these variables. The survey data were processed in the statistical program Predictive Analytics Software (PASW 18). In all statistical tests used, it was considered a 5% significance level. In comparative analysis of the four semesters of the 2014 to 2015 period, we found a significant decline in dissatisfaction and a satisfactory recognition over the semester by the students on issues related to the content and activities; tuturia; design and navigation; service and support; tutor administrative technician.

Keywords: Distance Education; Learning; Student Satisfaction.

INTRODUÇÃO

Em um mundo onde a tecnologia e a informática avançam em todas as áreas, a educação, como promotora científica das descobertas, não poderia deixar de ser almejada pelos avanços da tecnologia da informação e comunicação (TIC). A ponte da comunicação entre o discente e seu processo de construção do conhecimento tem sido estabelecida por diversos atores, sejam eles coparticipantes ou educadores que se utilizam de meios cada vez mais tecnológicos e virtuais para colaborar ou orientar na aprendizagem. Nesse sentido, a aprendizagem intermediada por processos de comunicações virtuais permite a formatação de cursos *online*, ou a distância, que apresentam como característica a possibilidade de serem acessados em qualquer tempo – *anytime* – ou em qualquer lugar – *anyway*.

A comunicação tradicional avança de um estágio que até então era unidirecional e marcado pela transmissão de informações para aquele que busca desenvolver a autonomia da aprendizagem do discente de forma multidirecional e intermediada pelas tecnologias da informação e comunicação. Dessa forma, em um ambiente virtual de aprendizagem, o professor não assume o

papel de transmissor de conhecimentos, mas busca utilizar-se de comunicação efetiva para propor situações-problemas que sejam desafiantes e provocativas para o discente.

Considerando as possibilidades de alcance do ensino proporcionado pela educação a distância, que não para de crescer e reduz barreiras geográficas e desigualdades sociais, observa-se um movimento das Instituições Superiores no sentido de expandirem suas atividades educacionais na modalidade de EaD. Nesse contexto, o que se pode notar é uma ausência norteadora de modelos de educação a distância que sejam delineados conforme as expectativas de aprendizagens e satisfação dos discentes em relação a sua aprendizagem nessa modalidade.

Partindo do pressuposto de que os modelos de educação a distância podem reduzir custos com docentes na modalidade presencial, as IES que não possuem compromisso com a aprendizagem efetiva dos discentes passaram a visualizar a modalidade de EaD como uma estratégia empresarial competitiva. Como meta, buscam alcançar resultados econômicos e lucrativos em curto e longo prazo, em detrimento da boa qualidade da relação ensino-aprendizado, que é o objetivo final dessa ferramenta.



Tal fato é evidenciado pelas implementações de modelos importados de educação a distância que prometem milagres na construção da aprendizagem dos discentes e são, por isso, adotados pelas IES sem considerar quaisquer elementos culturais de aprendizagem dos discentes. Na verdade, são modelos de EaD que seduzem os discentes por meio de tecnologias denominadas tecnologias ativas de aprendizagem, e que quando mal utilizadas não conferem nenhum sentido ao processo de construção lógica da aprendizagem.

A proliferação dos modelos de educação a distância, quando mal aplicados, impacta diretamente na qualidade do ensino e podem resultar na insatisfação dos discentes. Dentre as consequências, nota-se frieza no processo de comunicação entre discente e docente, solidão virtual, ausência de afetividade e baixa efetividade nessa modalidade de ensino. Assim, para aprimorar os modelos de EaD e torná-los mais eficazes é primordial conhecer a percepção do discente em relação ao seu processo de aprendizagem no ambiente virtual.

Partindo dessa inquietação, a pergunta norteadora desta pesquisa é: Qual a percepção da satisfação dos discentes em relação a sua aprendizagem na modalidade a distância? O objetivo deste estudo é analisar a satisfação dos discentes de uma IES particular na Baixada Santista, litoral de São Paulo, por meio de um Índice de Satisfação Discente (ISD) que buscou estabelecer relações com os processos e dimensões da aprendizagem dos discentes nas disciplinas ofertadas na modalidade de educação a distância nos anos de 2014 e 2015.

Este artigo divide-se em três partes: a primeira apresenta o referencial teórico da EaD, a aprendizagem e satisfação discente; a segunda parte discorre sobre a metodologia adotada na apresentação dos dados e a análise dos resultados; por fim, as considerações finais compreendem a terceira parte.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO MUNDO E SUA INSERÇÃO NO BRASIL

Não há, na literatura, um consenso que indica, de forma precisa, o surgimento da modalidade de educação a distância. O que se percebe é que vários autores apontam para diferentes épocas (BORGES, 2015), (GONÇALVES; SILVA, 2014), (BARROS, 2003), (CARVALHO, 2001), (ANDRADE, 1997), (NUNES, 1994). Silva e Saramelli (2015) e Barros (2003) afirmam que os primeiros indícios do emprego da Educação a Distância remontam ao século XVIII, quando um curso por correspondência foi oferecido por uma instituição de Boston (EUA). A partir de então, é possível estabelecer uma cronologia da evolução da EaD no mundo.

As primeiras experiências surgem no século XIX e são concentradas na Europa. O oferecimento de cursos por correspondência aconteceu na Suécia, Reino Unido e Espanha, além dos Estados Unidos. No início do século XX, países como Austrália, Alemanha, Noruega, Canadá, França e África do Sul começam a realizar suas primeiras experiências com esse tipo de ensino (BARROS, 2003), (CARVALHO, 2001), (ANDRADE, 1997), (NUNES, 1994).

Em 1969, é autorizada a abertura da British Open University, na Inglaterra –



instituição considerada pioneira na modalidade de ensino superior a distância por trazer inovações nos canais de comunicação entre professores e discentes, tal como o recebimento e envio dos materiais educativos (LITWIN, 2001). A Universidade Nacional de Educação a Distância, na Espanha, em 1972, surgiu com ideias atrativas para estudantes de graduação e pós-graduação do mundo inteiro, com participação ativa de discentes latino-americanos (BARROS, 2003), (LITWIN, 2001). Na América Latina, países como Costa Rica, Venezuela, El Salvador, México, Chile, Argentina, Bolívia e Equador também implementaram programas de Educação a Distância.

No Brasil, o desenvolvimento da EaD tem seu início no século XX, em decorrência do iminente processo de industrialização, cuja trajetória gerou uma demanda por políticas educacionais que formassem o trabalhador para a ocupação industrial. Dentro desse contexto, a Educação a Distância aparece como uma alternativa para atender à demanda de formação dos trabalhadores rurais, que acontecia, principalmente, por meios radiofônicos, sem a necessidade de deslocamento para os centros urbanos (SILVA; SARAMELLI, 2015).

Dessa forma, a história da educação a distância no Brasil sempre esteve ligada à formação profissional, capacitando pessoas no exercício de suas atividades ou no domínio de habilidades requeridas (NUNES, 1994). Dentro desse contexto de formação profissional, surgem o Instituto Rádio-Técnico Monitor, em 1939, e o Instituto Universal Brasileiro, em 1941 (SILVA; SARAMELLI, 2015), (NUNES, 1994).

Sem a intenção de esgotar a história da educação a distância no Brasil, os autores Maia e Mattar (2007) apontam alguns fatos relevantes. Em 1947, nasce a nova Universidade do Ar, que tinha como finalidade oferecer cursos comerciais radiofônicos. Ela foi patrocinada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Social do Comércio (Sesc) e outras emissoras associadas. O Projeto Minerva tem início em 1970 e visa utilizar o rádio na educação e na inclusão social de adultos (SILVA; SARAMELLI, 2015). O ano de 1974 é marcado pelo surgimento do Instituto Padre Reus e pela veiculação, na TV Ceará, dos cursos das antigas 5ª a 8ª séries – atualmente, 6º e 9º anos do ensino fundamental. A Universidade Nacional de Brasília - UNB, precursora na implantação da educação a distância no ensino superior no Brasil, em 1979, passa a ofertar cursos divulgados em jornais e revistas. O Centro Internacional de Estudos Regulares (CIER), fundado em 1981, oferece o ensino fundamental e médio a distância.

Já em 1989, a UNB cria o Centro de Educação Aberta Continuada a Distância (CEAD), por meio do qual é lançada, no Brasil, a modalidade de educação a distância. É no ano de 1992 que se dá a criação da Universidade Aberta de Brasília, um fato de extrema relevância para a educação a distância no Brasil. Em 1996, levando em conta uma política que enfatiza a democratização e a qualidade da educação brasileira (BRASIL, 2005), é fundada, por meio do Ministério da Educação, a Secretaria de Educação a Distância (SEED). Ainda na linha histórica, a educação a distância surge, oficialmente no Brasil, em 1996, tendo suas



bases legais estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2005).

No ano de 2004, vários programas na modalidade de EaD passam a ser ofertados pelo MEC, voltados para a formação inicial e continuada de professores da rede pública. Esses programas contribuíram para a criação do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, em 2005.

Em 2008, o ensino médio a distância passa a ser permitido, em São Paulo, na condição de até 20% da carga horária da modalidade não presencial. No ano de 2011, a Secretaria de Educação a Distância é extinta do Ministério da Educação, sendo atribuída ao Instituto Nacional de Avaliação e Pesquisa – INEP a função de avaliação da EaD (INEP, 2013).

Desde o ano de 2015 tem-se buscado um diálogo com o Conselho Nacional de Educação – CNE, a fim de se permitir a ampliação da qualidade da educação a distância no Brasil (ABED, 2014). Todavia, mesmo diante do interesse das IES em expandir a modalidade de educação a distância, existem dificuldades para se alavancar as iniciativas em EaD no Brasil. Esses obstáculos estão relacionados, por exemplo, à falta de critérios transparentes para avaliar os programas de EaD, inexistência de avaliação das iniciativas em EaD, carência de desenvolvimento tecnológico e de ferramentas de gestão para EaD e o próprio desconhecimento dos potenciais da EaD, que inclui suas exigências, atores envolvidos, processos de aprendizagens e a aderência ou satisfação do discente

(MUGNOL, 2009), (SCHMITT; MACEDO; ULBRICHT, 2008).

Na próxima seção, serão apresentados os atores envolvidos na modalidade de educação a distância.

OS COPARTICIPANTES DA APRENDIZAGEM NA EAD

A pedagogia da comunicação aplicada para a modalidade presencial concebe a atividade didática como ponte integradora entre os sujeitos comunicantes, pois cria dentro dos espaços de aula oportunidades para experiências que são compartilhadas entre discentes e professores. Essa interação proporciona múltiplas linguagens e diversos pontos de vista (GERVAI, 2015), (PENTEADO, 2002).

Nesse tipo de pedagogia o sujeito escolar passa do estágio de agente passivo para sujeito ativo, em função de uma dialogicidade do professor comunicador com os discentes, da comunicação entre os próprios discentes e de ambos, que se utilizam dos meios de comunicação disponíveis no espaço escolar ou em sua casa (LOBATO, 2015), (PORTO, 2006).

Ressalta-se que esse tipo de pedagogia vai ao encontro das propostas de cursos *online*, pois a aprendizagem não é mais compreendida como sendo unidirecional – do professor para o discente; mas uma aprendizagem que dá origem a um processo de aprendizagem colaborativo, onde o conhecimento e o significado são construídos e transmitidos de forma coletiva, por meio de uma comunidade de discentes (SOARES, 2014).



Desse modo, a partir da discussão, do debate sobre a informação e do conhecimento compartilhado entre os discentes é que se dará o processo educacional, pois a concepção de ensino e aprendizagem será resultado das interações ou atuações comunicativo-sociais (FRUET; ORTH; NEVES, 2016).

Para Holmberg (1988), o mesmo diálogo que é estabelecido no ensino tradicional, o qual permite que os discentes possam aprender por envolvimento e engajamento em conversações, também pode ser aplicado na educação a distância.

Nesse contexto de interações e relações que propiciam uma aprendizagem autônoma, surgem novas práticas docentes ou atores docentes, que passam a atuar como co-participantes da aprendizagem, desenvolvedores de ambientes empáticos e motivadores da aprendizagem (HARASIM, 2005). Diante disso, os professores, na modalidade de educação a distância, assumem papéis diferenciados (CARVALHO, 2007) que podem envolver desde uma gestão administrativa (LITO; FORMIGA, 2009) dos projetos em EaD à atuação como tutor presencial ou *online*/virtual através de teleconferências. Os professores podem assumir o papel de produtores, quando definem e discorrem sobre as propostas dos cursos a distância, e conselheiros, quando orientam e intermediam a aprendizagem dos discentes (AUTHIER, 1998).

Assim, o discente, na modalidade de educação a distância, poderá ter contato com professores diferentes em cada disciplina, como por exemplo: o professor responsável pelo desenvolvimento do material correspondente à disciplina; o tutor ou

professor *online* – coparticipante da aprendizagem do discente (GARCIA; SILVA, 2016); o tutor presencial – atende aos discentes nos encontros presenciais; e o professor formador (que pode ser ou não o autor do material utilizado pelo discente) – responsável por acompanhar e operacionalizar a disciplina. Percebe-se, portanto, que o discente, na modalidade de EaD, passa a lidar com diferentes sujeitos que buscam orientar o seu processo de aprendizagem (CARVALHO, 2007).

A definição do papel dos atores na educação a distância é estabelecida de acordo com as especificidades do modelo de educação a distância adotado por cada IES. A Secretaria de Educação a Distância (SEED), do Ministério da Educação, por meio de um documento que define os Referenciais de Qualidade para a modalidade de educação a distância superior no Brasil, apresenta as categorias definidoras dos diferentes papéis do professor nos cursos de graduação a distância. Tais categorias são adotadas pela maioria das universidades que implementam o modelo de educação a distância.

Para a SEED, o trabalho e a mediação do professor nos programas a distância não são minimizados, pois esses profissionais assumem funções mais complexas e que demandam maior tempo, requerendo que eles sejam altamente qualificados (SEED, 2009). O professor pode ser, ainda, responsável pela elaboração das provas e das atividades e orientador dos tutores quanto aos objetivos e dúvidas relacionadas ao conteúdo. O contato estabelecido entre professor e discente pode ser realizado por *chats* e encontros presenciais, dependendo do modelo adotado por cada IES. Como gestor em educação a



distância, o professor será responsável por unificar, em uma linguagem dialógica, todo o material desenvolvido; orientar os tutores e professores formadores na construção do processo de aprendizagem; e gerenciar, de forma pedagógica, o ambiente virtual e as ferramentas tecnológicas aplicadas ao curso. “Este professor atua diretamente com os discentes, professores formadores, tutores e técnicos, observando os obstáculos no processo de aprendizagem [...]” (CARVALHO, 2007, p.9).

O professor enquanto tutor – sujeito ativo na prática pedagógica – desenvolve suas atividades a distância e/ou presencialmente (NASCIMENTO et al., 2015), (LOBATO, 2015) e contribui com a construção dos processos de ensino e aprendizagem, além de acompanhar e avaliar o projeto pedagógico. Logo, o tutor deve apresentar aderência à disciplina, pois irá orientar os discentes na compreensão e construção da aprendizagem relacionada ao conteúdo e às atividades do curso. Esse profissional deve dispor, ainda, das mesmas competências e habilidades do conteudista, que é o responsável por desenvolver o material textual da disciplina (NOVAK; ARAGÓN; ZIEDE, 2014).

Como exemplo das diversas atribuições da tutoria, Alves e Nova (2003) destacam a responsabilidade de acessar frequentemente o AVA, promover a socialização e interação dos discentes, informar os discentes sobre os prazos de entrega das atividades, mediar debates e discussões e identificar os discentes que possuem dificuldade no processo de construção da aprendizagem e na compreensão do conteúdo da disciplina (LIMA; SOUSA, 2015). Vale ressaltar que

diante dos diversos papéis assumidos pelos professores é necessário ter domínio das ferramentas e habilidade para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem para maior engajamento dos discentes na modalidade de educação a distância (COTA; ARAÚJO, 2016).

Diante disso, o professor que apresenta as competências pedagógicas e o conhecimento da disciplina, mas não acompanha a evolução na prática do saber, tal como o uso de tecnologia na aprendizagem, não conseguirá apropriar-se dos benefícios proporcionados pela modalidade de educação a distância. Sob esse ponto de vista, Souza (2012) vai além ao ressaltar a complexidade dos papéis assumidos pelo professor na modalidade de educação a distância. Cabe também ao docente conhecer melhor o perfil do educando, atitude que irá colaborar com o desenvolvimento de uma consciência autônoma de aprendizagem. Partindo dessa premissa, conhecer o perfil do alunado é condição essencial para a melhoria da prática pedagógica do docente e otimização do processo de aprendizagem do discente (FREIRE, 2010).

Ademais, destaca-se o próprio discente como um dos atores na modalidade de educação a distância (MOORE; KEARSLEY, 2007). Por esse ângulo, o discente é tido como o sujeito que constrói sua aprendizagem pelas interações com seus colegas, tutor e professor. Ele é parte importante do processo da aprendizagem na modalidade de EaD, pois é responsável pela produção do seu próprio conhecimento (KONRATH; TAROUÇO; BEHAR, 2009). Dessa forma, um dos desafios a ser enfrentado pelo professor, tanto na



modalidade tradicional de ensino quanto na modalidade de educação a distância, é a busca da compreensão dos estilos de aprendizagem de cada discente.

No próximo tópico, serão explicitados os estilos de aprendizagem.

OS ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Para Cavelluci (2006), a educação tradicional ou homogênea não atinge a todos de forma igual e equitativa, existe uma busca constante de adaptação ao modelo de aprendizagem, que utiliza, em seu processo de planejamento e orientação, conteúdos e atividades direcionados ao estilo de aprendizagem da maioria do seu público-alvo. A esse respeito, é importante compreender os estilos de aprendizagem assumidos por cada discente, uma vez que as pessoas são diferentes umas das outras (umas, mais visivelmente que outras), como no caso do processo de aprendizagem. Para Cavelluci (2006, p.1):

Vivemos hoje em um mundo de muitas mudanças ocorrendo em uma velocidade crescente. Neste contexto, nossas vidas profissional e pessoal dependem mais e mais de nossa capacidade de adaptação. Por isso, nossos objetivos de aprendizagem devem incluir sermos eficientes aprendizes ao longo da vida. E só conseguiremos isto, se nos dedicarmos a compreender como aprendemos e como podemos melhorar nosso desempenho como aprendizes.

Assim, Felder e Brent (2003) afirmam que educar é um processo de desenvolvimento de habilidades, e apresentam como estilos de aprendizagem a característica dominante de como as pessoas recebem e processam informações, sendo que os estilos contemplam habilidades que podem ser desenvolvidas. Com isso, algumas pessoas, em seu processo de aprendizagem, focalizam mais fatos e dados; já outras, teorias e modelos matemáticos. Algumas, respondem melhor quando se utilizam de informações visuais, como figuras, diagramas e esquemas; outras, desenvolvem sua aprendizagem a partir de informações verbais, que podem ser orais ou escritas. Conseqüentemente, alguns indivíduos aprendem ativamente e de forma interativa; outros, utilizam-se da introspecção e da individualidade. Para Felder e Brent (2003), existem cinco dimensões de estilos de aprendizagem, quais sejam:

Aprendizes Ativos x Reflexivos: os aprendizes ativos são aqueles que fazem uso da argumentação e explanação em grupo a fim de melhor compreenderem e reterem o conteúdo. Por outro lado, os reflexivos necessitam de tempo para processarem as informações recebidas; em função disso, preferem os trabalhos individuais.

Aprendizes Racionais x Intuitivos: os racionais aprendem por "fatos", são mais detalhistas e, quando engajados em trabalhos práticos, assimilam bem o conteúdo.

Aprendizes Visuais x Verbais: os visuais aprendem efetivamente pela visualização de figuras, fluxogramas, filmes e imagens. Já os verbais, mediante explicações orais ou escritas.



Aprendizes Sequenciais x Globais: os sequenciais constroem sua aprendizagem por meio de uma sequência lógica, linear e encadeada dos conteúdos. Já os globais, assimilam por *insights*, ou seja, aprendem aleatoriamente.

Aprendizes Indutivos x Dedutivos: os indutivos constroem sua aprendizagem a partir de exposições – que vão do específico para o geral –, e os dedutivos dão preferência aos princípios gerais – deduzem as respectivas consequências e aplicações.

A abordagem aos estilos de aprendizagem proposta por Felder e Brent (2003) permite compreender que as preferências das pessoas são determinantes na individualidade do processo de construção da aprendizagem. Quando bem compreendidos, esses estilos podem ser utilizados para o delineamento de estratégias mais eficazes na construção do saber. Isso pode ser aplicado na modalidade de educação a distância, pois as pessoas aprendem de formas diferenciadas (BRAGA et al, 2013).

Pode-se verificar que a melhor estratégia para o planejamento de uma aula, tanto na modalidade tradicional quanto na modalidade de EaD, é a combinação de dinâmicas com ferramentas e materiais diversificados, inclusive tecnológicos (FRANCO; BRAGA, 2015). Propostas de aulas e atividades que exploram diferentes estilos contribuirão, significativamente, para o aproveitamento e engajamentos dos discentes em sua própria aprendizagem, impactando diretamente na sua satisfação, que representa um dos principais componentes de aprendizagem (MARCUIZZO et al., 2015).

A seção seguinte irá abordar a satisfação dos discentes na modalidade de EaD.

A SATISFAÇÃO DO DISCENTE

Na maioria das IES particulares, os discentes, quando vistos como clientes (BORGES, 2011), necessitam ter suas expectativas satisfeitas, pois, do contrário, suas opiniões compartilhadas poderão refletir na percepção da sociedade sobre a Instituição. Em relação à definição do que seja um cliente em uma IES, não existe um consenso na literatura, pois alguns autores advogam que o estudante é o cliente do ensino superior, em decorrência de financiarem sua própria educação, optarem pela instituição e pelos programas a serem cursados (BORGES, 2011), (BECK, 2001), (WALID, 2002), (HOLDFORD, 2001).

Dentro desse contexto, Schleich, Polydoro e Santos (2006) asseveram que mensurar a satisfação acadêmica pode aumentar a eficácia do processo educacional por meio do delineamento de estratégias de planejamento e melhorias dos programas e serviços para o estudante. Por outro lado, a satisfação do discente, quando bem compreendida, passa a não ser somente um indicador da qualidade, mas um componente da aprendizagem, pois um discente satisfeito impacta de forma positiva na qualidade do processo educativo (MARCUIZZO et al., 2015), (SCHREINER, 2009). Desse modo, conhecer o perfil dos discentes, seus anseios e necessidades é determinante para a definição de melhorias quando se trata da qualidade de ensino e prestação de serviços por parte



das IES (ALCÂNTARA et al., 2012), (BELL, 1990), (HARVEY, 2001), (CLEMES, 2001).

Na modalidade de EaD, entendida como uma estratégia de ensino aplicável aos estudantes e professores que se encontram fisicamente em lugares ou tempos diferentes (BONICI; JÚNIOR, 2011), (LITTO; FORMIGA, 2009), (MAIA; MATTAR, 2007), a satisfação pode ser compreendida como um indicador de que o discente está assumindo o próprio papel de construtor do conhecimento no decorrer de sua formação. Dessa forma, devem ser oferecidos serviços de apoio, estratégias interativas e integração de diversas mídias, avaliadas as matérias didáticas, a estrutura do curso, com vistas ao aperfeiçoamento da eficiência, eficácia e qualidade educacional na modalidade de educação a distância (LIMA; et al., 2012), (OLIVER, 1993), (DONALDSON, 1995), (HARVEY, 2001); (NATIONAL INSTITUTE OF STANDARDS AND TECHNOLOGY, 2004).

Assim, conhecer a opinião do estudante, principalmente na modalidade de educação a distância, é analisar a perspectiva de um dos atores no processo de aprendizagem, o que representa uma oportunidade de otimização dos serviços educacionais (BORGES, 2011), (HARVEY, 2001). Portanto, a pesquisa da satisfação dos discentes, tanto na modalidade tradicional quanto na modalidade EaD, pode também ser considerada como uma ferramenta que pode vir a contribuir para a avaliação institucional e apresentar possíveis soluções para os problemas detectados.

Na próxima seção, será apresentado o modelo de análise utilizado neste artigo.

METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como um estudo exploratório, uma vez que não foi realizada nenhuma pesquisa acerca do tema “satisfação do discente” com o público-alvo deste artigo (GIL, 2010). Trata-se de um estudo descritivo e que utilizou-se do questionário como método quantitativo para elaboração e avaliação do instrumento de coleta de dados. O instrumento adotado para a coleta dos dados referentes aos anos de 2014 e 2015 foi composto basicamente por escalas de resposta do tipo LIKERT, de 0 a 10 pontos - sendo zero “discordo totalmente” e dez “concordo totalmente”. Os dados são correspondentes às dimensões que o discente estabelece com a instituição, que são: conteúdo e atividades; tutoria; *design* e navegação; atendimento e suporte; tutor técnico administrativo. Inicialmente, foi realizada a análise dos questionários dos quatro semestres referentes a uma disciplina em EaD, com o objetivo de selecionar as questões, no que tange ao mesmo conteúdo ao longo do período analisado. Vale ressaltar que questões que não contemplavam o mesmo assunto nos quatro semestres foram suprimidas.

Assim, foram elaborados três índices quantitativos para cada questão do questionário eletrônico aplicado aos discentes nas diversas disciplinas ofertadas pela instituição estudada. O primeiro índice, o Índice de Insatisfação, compreendeu o percentual de notas entre zero e dois pontos; o segundo, o Índice Médio, considerou o percentual de notas entre três e sete pontos; e o terceiro, Índice de Satisfação, resultou do percentual de notas entre oito e dez pontos que os discentes atribuíram às questões respondidas.



Após a elaboração do Índice de Satisfação, foi desenvolvido o Índice de Satisfação Discente (ISD), resultante da média do Índice de Satisfação que compõe as questões de cada dimensão estudada (conteúdo e atividades; tutoria; *design* e navegação; atendimento e suporte; tutor técnico administrativo). O público-alvo foi constituído por uma amostra probabilística composta por 992 discentes dos cursos de graduação que estavam vinculados a, pelo menos, uma disciplina em EaD nos anos de 2014 e 2015. O questionário foi disponibilizado aos discentes no ambiente virtual de aprendizagem na segunda metade de cada semestre.

Foi realizada uma análise exploratória com o objetivo de caracterizar a amostra dos discentes, sendo para isso utilizadas distribuições de frequências nas notas de cada questão do questionário aplicado pela instituição. Foram utilizadas tabelas de contingência para comparar os três índices quantitativos (insatisfação, médio e satisfação) nos quatro semestres do período de 2014 a 2015. Esses índices estão relacionados ao conteúdo e atividades; tutoria; *design* e navegação; atendimento e suporte; tutor técnico administrativo.

O teste qui-quadrado de Pearson foi adotado para testar a significância estatística da associação entre tais variáveis. Os dados

da pesquisa foram tratados no programa estatístico *Predictive Analytics Software* (PASW 18). Em todos os testes estatísticos utilizados foi considerado um nível de significância de 5%. Dessa forma, são consideradas associações estatisticamente significativas aquelas cujo valor p for inferior a 0,05.

Os resultados serão demonstrados na sequência.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O resultado da pesquisa com os discentes está demonstrado nas tabelas de contingências, as quais estão divididas por categorias e apresentam o índice de satisfação representado pela quantidade e porcentagem nos quatro semestres.

ANÁLISE DOS QUATRO SEMESTRES CONCOMITANTEMENTE

Em análise comparativa entre os quatro semestres correspondentes ao período de 2014 a 2015 observa-se, na Tabela 1, que no tocante a todas as questões atribuídas ao conteúdo e atividades os discentes do primeiro semestre de 2014 apresentaram maior percentual de insatisfação do que os discentes dos demais períodos, pois o p -valor $<0,05$.

Tabela 1: Distribuição dos grupos de satisfação nos quatro semestres para conteúdo e atividades.

| Conteúdo e Atividades | | | Período Letivo | | | | P-valor |
|---|------------------------|---|----------------|--------|--------|--------|---------|
| | | | 2014-1 | 2014-2 | 2015-1 | 2015-2 | |
| Q1-O plano de ensino (programa e objetivos) da disciplina apresenta informações claras. | Índice de Satisfação | N | 102 | 175 | 101 | 57 | p<0,001 |
| | | % | 33,6% | 49,7% | 44,9% | 51,4% | |
| | Índice Médio | N | 117 | 122 | 107 | 45 | |
| | | % | 38,5% | 34,7% | 47,6% | 40,5% | |
| | Índice de Insatisfação | N | 85 | 55 | 17 | 9 | |
| | | % | 28,0% | 15,6% | 7,6% | 8,1% | |
| Q2- A disciplina possui conteúdos adequados aos objetivos propostos. | Índice de Satisfação | N | 100 | 168 | 115 | 57 | p<0,001 |
| | | % | 32,9% | 47,7% | 51,3% | 51,4% | |
| | Índice Médio | N | 117 | 125 | 91 | 46 | |

| | | | | | | | |
|--|------------------------|---|--------|--------|--------|--------|---------|
| | Índice de Insatisfação | % | 38,5% | 35,5% | 40,6% | 41,4% | |
| | | N | 87 | 59 | 18 | 8 | |
| | | % | 28,6% | 16,8% | 8,0% | 7,2% | |
| Q3- O conteúdo é adequado ao tempo da disciplina. | Índice de Satisfação | N | 85 | 146 | 100 | 58 | p<0,001 |
| | | % | 28,0% | 41,5% | 44,6% | 52,3% | |
| | Índice Médio | N | 111 | 142 | 102 | 45 | |
| | | % | 36,5% | 40,3% | 45,5% | 40,5% | |
| | Índice de Insatisfação | N | 108 | 64 | 22 | 8 | |
| | | % | 35,5% | 18,2% | 9,8% | 7,2% | |
| Q4- Os temas apresentados são atuais. | Índice de Satisfação | N | 115 | 171 | 126 | 62 | p<0,001 |
| | | % | 37,8% | 48,6% | 56,0% | 55,9% | |
| | Índice Médio | N | 112 | 127 | 83 | 43 | |
| | | % | 36,8% | 36,1% | 36,9% | 38,7% | |
| | Índice de Insatisfação | N | 77 | 54 | 16 | 6 | |
| | | % | 25,3% | 15,3% | 7,1% | 5,4% | |
| Q5- A linguagem utilizada é clara e objetiva. | Índice de Satisfação | N | 99 | 156 | 111 | 61 | p<0,001 |
| | | % | 32,6% | 44,3% | 49,6% | 55,0% | |
| | Índice Médio | N | 120 | 128 | 96 | 43 | |
| | | % | 39,5% | 36,4% | 42,9% | 38,7% | |
| | Índice de Insatisfação | N | 85 | 68 | 17 | 7 | |
| | | % | 28,0% | 19,3% | 7,6% | 6,3% | |
| Q6- Há variedade nas atividades propostas. | Índice de Satisfação | N | 98 | 158 | 105 | 61 | p<0,001 |
| | | % | 32,2% | 44,9% | 46,7% | 55,0% | |
| | Índice Médio | N | 113 | 137 | 99 | 44 | |
| | | % | 37,2% | 38,9% | 44,0% | 39,6% | |
| | Índice de Insatisfação | N | 93 | 57 | 21 | 6 | |
| | | % | 30,6% | 16,2% | 9,3% | 5,4% | |
| Q7- As atividades apresentadas são relevantes para minha formação acadêmica. | Índice de Satisfação | N | 83 | 153 | 111 | 60 | p<0,001 |
| | | % | 27,3% | 43,5% | 49,6% | 54,1% | |
| | Índice Médio | N | 130 | 127 | 96 | 44 | |
| | | % | 42,8% | 36,1% | 42,9% | 39,6% | |
| | Índice de Insatisfação | N | 91 | 72 | 17 | 7 | |
| | | % | 29,9% | 20,5% | 7,6% | 6,3% | |
| Q8- As orientações são feitas de forma clara. | Índice de Satisfação | N | 77 | 147 | 107 | 56 | p<0,001 |
| | | % | 25,3% | 41,8% | 48,0% | 50,5% | |
| | Índice Médio | N | 119 | 121 | 94 | 46 | |
| | | % | 39,1% | 34,4% | 42,2% | 41,4% | |
| | Índice de Insatisfação | N | 108 | 84 | 22 | 9 | |
| | | % | 35,5% | 23,9% | 9,9% | 8,1% | |
| Q10 A avaliação presencial está de acordo com o conteúdo estudado. | Índice de Satisfação | N | 94 | 139 | 117 | 63 | p<0,001 |
| | | % | 30,9% | 39,5% | 52,7% | 56,8% | |
| | Índice Médio | N | 118 | 132 | 85 | 38 | |
| | | % | 38,8% | 37,5% | 38,3% | 34,2% | |
| | Índice de Insatisfação | N | 92 | 81 | 20 | 10 | |
| | | % | 30,3% | 23,0% | 9,0% | 9,0% | |
| Total | N | | 304 | 352 | 225 | 111 | |
| | % | | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Fonte: Elaborada pelos autores.

Nota: As probabilidades de significância (p-valor) referem-se ao teste de *Qui-Quadrado de Pearson*.

Observa-se, na Tabela 1, que a insatisfação dos discentes nos primeiros semestres justifica-se pelo início das atividades da IES na modalidade a distância no primeiro semestre do ano de 2014.

Diante disso, os discentes desconheciam a relevância da modalidade a distância para a sua aprendizagem

(MUGNOL, 2009), (SCHMITT; MACEDO; ULBRICHT, 2008). Por outro lado, analisando a insatisfação ao longo dos semestres subsequentes, nota-se uma queda considerável de insatisfação em todas as questões relacionadas ao conteúdo e às atividades.



Tal resultado pode indicar que o professor ou tutor da disciplina vem desempenhando bem o seu papel de orientador dos discentes na compreensão e construção da aprendizagem (NOVAK; ARAGÓN; ZIEDE, 2014). Pode também representar que o discente, como parte importante do processo da aprendizagem na modalidade EaD, está assumindo o seu papel de construtor da sua própria aprendizagem ao reconhecer satisfatoriamente, ao longo dos semestres, que as atividades desenvolvidas na modalidade de EaD – Índice de Satisfação

Q7 (27,3% a 54%) e o conteúdo – Índice de Satisfação Q2 (32,9% a 51,4%) – são relevantes para sua formação acadêmica (KONRATH; TAROUÇO; BEHAR, 2009).

No que concerne à análise estatística do índice de satisfação de todas as questões relacionadas à tutoria, representada na Tabela 2, a insatisfação foi menos frequente entre os discentes que cursavam o primeiro semestre de 2014, apontando para um aumento positivo nos semestres subsequentes. Esses percentuais foram considerados significativamente diferentes, pois $p < 0,05$.

Tabela 2: Distribuição dos grupos de satisfação nos quatro semestres para a tutoria.

| Tutoria | | | Período Letivo | | | | P-valor |
|---|------------------------|---|----------------|--------|--------|--------|---------|
| | | | 2014-1 | 2014-2 | 2015-1 | 2015-2 | |
| Q11- O tutor responde em tempo hábil. | Índice de Satisfação | N | 93 | 167 | 106 | 57 | p<0,001 |
| | | % | 30,6% | 47,4% | 49,1% | 51,4% | |
| | Índice Médio | N | 127 | 135 | 91 | 48 | |
| | | % | 41,8% | 38,4% | 42,1% | 43,2% | |
| | Índice de Insatisfação | N | 84 | 50 | 19 | 6 | |
| | | % | 27,6% | 14,2% | 8,8% | 5,4% | |
| Q12 O tutor coopera para o meu aprendizado. | Índice de Satisfação | N | 81 | 157 | 108 | 60 | p<0,001 |
| | | % | 26,6% | 44,6% | 49,5% | 54,1% | |
| | Índice Médio | N | 130 | 141 | 91 | 45 | |
| | | % | 42,8% | 40,1% | 41,7% | 40,5% | |
| | Índice de Insatisfação | N | 93 | 54 | 19 | 6 | |
| | | % | 30,6% | 15,3% | 8,7% | 5,4% | |
| Q13 O tutor promove integração da turma | Índice de Satisfação | N | 80 | 139 | 90 | 60 | p<0,001 |
| | | % | 26,3% | 39,5% | 42,5% | 54,1% | |
| | Índice Médio | N | 120 | 140 | 98 | 43 | |
| | | % | 39,5% | 39,8% | 46,2% | 38,7% | |
| | Índice de Insatisfação | N | 104 | 73 | 24 | 8 | |
| | | % | 34,2% | 20,7% | 11,3% | 7,2% | |
| Q14 O tutor é coerente na forma de avaliar | Índice de Satisfação | N | 88 | 142 | 104 | 64 | p<0,001 |
| | | % | 28,9% | 40,3% | 47,9% | 57,7% | |
| | Índice Médio | N | 124 | 144 | 93 | 43 | |
| | | % | 40,8% | 40,9% | 42,9% | 38,7% | |



| | | | | | |
|------------------------|---|--------|--------|--------|--------|
| Índice de Insatisfação | N | 92 | 66 | 20 | 4 |
| | % | 30,3% | 18,8% | 9,2% | 3,6% |
| Total | N | 304 | 352 | 225 | 111 |
| | % | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Fonte: Elaborada pelos autores.

Nota: As probabilidades de significância (p-valor) referem-se ao teste de *Qui-Quadrado de Pearson*.

O discente, na modalidade de educação a distância, poderá ter contato com professores diferentes em cada disciplina, como por exemplo, o professor responsável pelo desenvolvimento do material da disciplina; o tutor ou professor *online* – coparticipante da aprendizagem do discente (GARCIA; SILVA, 2016). Nesse sentido, analisando a Tabela 2, pode-se perceber satisfatoriamente como os discentes reconhecem, de forma gradativa ao longo dos quatro semestres – Índice de Satisfação Q12 (26,6% a 54,1%), a contribuição dos tutores para o seu aprendizado – um dos sujeitos ativos na prática pedagógica (NASCIMENTO; et al., 2015), (LOBATO, 2015). Destaca-se,

além disso, uma queda em todos os índices de insatisfação relacionados à tutoria. Esse resultado pode sugerir que o tutor está desempenhando bem sua função de promover a socialização e interação dos discentes – Índice de Satisfação Q13 (26,3% a 54,1%), informando aos discentes sobre os prazos de entrega das atividades e mediando debates e discussões (LIMA; SOUSA, 2015).

Ao estabelecer o cruzamento entre os três índices de satisfação nas questões sobre *design* e navegação nos quatro semestres apurados, conforme se observa na Tabela 3, existe diferença significativa entre os percentuais dos índices de satisfação, pois o valor-p encontrado foi inferior a 5%.

Tabela 3: Distribuição dos grupos de satisfação nos quatro semestres para *design* e navegação.

| Design e Navegação | | Período Letivo | | | | P-valor | |
|---|------------------------|----------------|--------|--------|--------|---------|---------|
| | | 2014-1 | 2014-2 | 2015-1 | 2015-2 | | |
| Q15 O <i>design</i> das telas ajuda na aprendizagem. | Índice de Satisfação | N | 124 | 186 | 113 | 57 | p<0,001 |
| | | % | 40,8% | 52,8% | 50,7% | 51,4% | |
| | Índice Médio | N | 115 | 117 | 86 | 46 | |
| | | % | 37,8% | 33,2% | 38,6% | 41,4% | |
| | Índice de Insatisfação | N | 65 | 49 | 24 | 8 | |
| | | % | 21,4% | 13,9% | 10,8% | 7,2% | |
| Q16 O volume de informações por tela é adequado para o bom entendimento | Índice de Satisfação | N | 119 | 175 | 108 | 62 | p<0,001 |
| | | % | 39,1% | 49,7% | 48,4% | 55,9% | |
| | Índice Médio | N | 117 | 122 | 91 | 43 | |
| | | % | 38,5% | 34,7% | 40,8% | 38,7% | |
| | Índice de Insatisfação | N | 68 | 55 | 24 | 6 | |
| | | % | 22,4% | 15,6% | 10,8% | 5,4% | |
| Q19 O ambiente de aprendizagem é de fácil navegação | Índice de Satisfação | N | 108 | 157 | 111 | 63 | p<0,001 |
| | | % | 35,5% | 44,6% | 49,6% | 56,8% | |
| | Índice Médio | N | 112 | 132 | 92 | 40 | |
| | | % | 36,8% | 37,5% | 41,1% | 36,0% | |
| | Índice de Insatisfação | N | 84 | 63 | 21 | 8 | |
| | | % | 27,6% | 17,9% | 9,4% | 7,2% | |

| | | | | | |
|-------|---|--------|--------|--------|--------|
| Total | N | 304 | 352 | 225 | 111 |
| | % | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Fonte: Elaborada pelos autores.

Nota: As probabilidades de significância (p-valor) referem-se ao teste de *Qui-Quadrado de Pearson*.

Há evidências suficientes que também demonstram que os percentuais de insatisfação relacionados a todas as questões pertinentes ao *design* e à navegação, no primeiro semestre de 2014, foram considerados superiores aos demais semestres. Todavia, esses resultados apontam para uma redução gradual e significativa da insatisfação dos discentes nos semestres subsequentes, como pode ser analisado na Tabela 3 – Índice de Insatisfação Q15 (21,4% a 7,2%); Q16 (22,4% a 5,4%); Q19 (27,6% a 7,2%). Tais resultados parecem apontar para o domínio das ferramentas e habilidade por parte dos tutores dessa disciplina, o que permite o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e maior engajamento dos discentes na modalidade de educação a distância (COTA; ARAÚJO, 2016).

O aumento gradativo da satisfação dos discentes, como apontam as questões Q15 (40,8% a 51,4%), Q16 (39,1% a 55,9%) e Q19 (35,5% a 56,8%), pode sugerir que o tutor utiliza-se de propostas de aulas e atividades que exploram diferentes estilos de aprendizagens (FELDER; BRENT, 2003), impactando diretamente na satisfação, que se traduz em um dos principais componentes da aprendizagem dos discentes (MARCUIZZO; et al., 2015).

Em relação à satisfação dos discentes quanto ao atendimento e suporte, foi observada uma diferença gradual e satisfatória entre os quatro semestres do ano de 2014 e 2015, conforme aponta a Tabela 4.

Tabela 4: Distribuição dos grupos de satisfação nos quatro semestres para atendimento e suporte.

| Atendimento e Suporte (helpdesk) | | | Período Letivo | | | | P-valor |
|---|------------------------|---|----------------|--------|--------|--------|---------|
| | | | 2014-1 | 2014-2 | 2015-1 | 2015-2 | |
| Q21- Os canais de atendimento/suporte são disponíveis | Índice de Satisfação | N | 84 | 155 | 87 | 52 | p<0,001 |
| | | % | 27,6% | 44,0% | 39,9% | 46,8% | |
| | Índice Médio | N | 131 | 128 | 108 | 52 | |
| | | % | 43,1% | 36,4% | 49,5% | 46,8% | |
| | Índice de Insatisfação | N | 89 | 69 | 23 | 7 | |
| | | % | 29,3% | 19,6% | 10,6% | 6,3% | |
| Q22- Os canais de atendimento/suporte apresentam prontidão na solicitação | Índice de Satisfação | N | 77 | 145 | 81 | 54 | p<0,001 |
| | | % | 25,3% | 41,2% | 37,3% | 48,6% | |
| | Índice Médio | N | 133 | 141 | 110 | 50 | |
| | | % | 43,8% | 40,1% | 50,7% | 45,0% | |
| | Índice de Insatisfação | N | 94 | 66 | 26 | 7 | |
| | | % | 30,9% | 18,8% | 12,0% | 6,3% | |
| Q23- Os canais de atendimento/suporte apresentam solução para meu problema ou demanda | Índice de Satisfação | N | 75 | 146 | 81 | 53 | p<0,001 |
| | | % | 24,7% | 41,5% | 37,5% | 47,7% | |
| | Índice Médio | N | 128 | 136 | 110 | 51 | |
| | | % | 42,1% | 38,6% | 50,9% | 45,9% | |
| | Índice de Insatisfação | N | 101 | 70 | 25 | 7 | |
| | | % | 33,2% | 19,9% | 11,6% | 6,3% | |
| Total | | N | 304 | 352 | 225 | 111 | |

Fonte: Elaborada pelos autores.

Nota: As probabilidades de significância (p-valor) referem-se ao teste de *Qui-Quadrado de Pearson*.

Conhecer a opinião do estudante, principalmente na modalidade de educação a distância, é analisar a perspectiva de um dos atores do processo de aprendizagem, constituindo uma oportunidade de melhoria dos serviços educacionais (BORGES, 2011), (HARVEY, 2001).

Dessa forma, é possível inferir, com base nos dados da Tabela 4, que os percentuais de satisfação dos discentes ao longo dos quatro semestres variaram entre 24% a 47%, parecendo indicar que foram oferecidos serviços de apoio, estratégias interativas e integração de diversas mídias com vistas ao aperfeiçoamento da eficiência, eficácia e qualidade educacional na modalidade de educação a distância (LIMA; et al., 2012), (OLIVER, 1993), (DONALDSON, 1995), (HARVEY, 2001); (NATIONAL INSTITUTE OF STANDARDS AND TECHNOLOGY, 2003). Observa-se, inclusive, uma redução gradual na insatisfação dos discentes em relação a todas as questões relacionadas ao atendimento e suporte oferecidos na modalidade de educação a distância, como indicam as questões Q21 (29,3% a 6,3%), Q22 (30,9% a 6,3%) e Q23 (33,2% a 6,3%).

Esses resultados demonstram que conhecer o perfil do alunado, além de contribuir para a melhoria da prática pedagógica (FREIRE, 2010), representa uma oportunidade, principalmente na modalidade de educação a distância, de aperfeiçoamento dos serviços educacionais (BORGES, 2011), (HARVEY, 2001).

A seguir, serão apresentadas as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma análise comparativa entre os quatro semestres do período de 2014 a 2015, no tocante às questões relacionadas ao conteúdo e atividades, verificou-se que houve queda considerável da insatisfação e reconhecimento satisfatório ao longo dos semestres. Os discentes avaliaram que, na modalidade de EaD, as atividades desenvolvidas – Índice de Satisfação Q7 (27,3% a 54%) e o conteúdo – Índice de Satisfação Q2 (32,9% a 51,4%) são relevantes para sua formação acadêmica (KONRATH; TAROUÇO; BEHAR, 2009).

Já a análise estatística sobre o índice de satisfação de todas as questões pertinentes à tutoria foi menos frequente entre os discentes que cursavam o primeiro semestre de 2014, apontando para um aumento positivo nos semestres subsequentes – Índice de Satisfação Q12 (26,6% a 54,1%) – o que comprova a proatividade dos tutores no aprendizado dos discentes (NASCIMENTO; et al., 2015), (LOBATO, 2015).

No que corresponde aos três índices de satisfação atribuídos ao *design* e navegação dos quatro semestres apurados, os percentuais de insatisfação de todas as questões, no primeiro semestre de 2014, foram considerados superiores aos demais semestres. Entretanto, esses resultados apontam para uma redução gradual e



significativa da insatisfação dos discentes nos semestres subsequentes – Índice de Insatisfação Q15 (21,4% a 7,2%); Q16 (22,4% a 5,4%); Q19 (27,6% a 7,2%). Esse dado parece indicar o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem por parte dos tutores e maior engajamento dos discentes na modalidade de educação a distância (COTA; ARAÚJO, 2016).

Por fim, os números relacionados ao atendimento e suporte, nos anos de 2014 e 2015, mostram que os percentuais de satisfação dos discentes ao longo dos quatro semestres variaram de 24% a 47%, sugerindo que foram oferecidos serviços de apoio, estratégias interativas e integração de diversas mídias com vistas ao aperfeiçoamento da eficiência, eficácia e qualidade educacional na modalidade de educação a distância (LIMA; et al., 2012), (OLIVER, 1993), (DONALDSON, 1995), (HARVEY, 2001); (NATIONAL INSTITUTE OF STANDARDS AND TECHNOLOGY, 2003).

Como proposta de trabalhos futuros, sugere-se que o estudo da satisfação dos discentes na modalidade de EaD sejam realizados em outras instituições, ampliado o perfil sociodemográfico dos respondentes a fim de conhecer os fatores determinantes que podem detalhar com maior profundidade a satisfação dos discentes na aprendizagem a distância. É importante reconhecer que, nesta pesquisa, as dimensões relacionadas à satisfação dos discentes não esgotam a contribuição deste estudo acerca do tema, uma vez que cada IES adota modelos diferentes de aprendizagem em EaD, o que corrobora para a necessidade de continuidade da pesquisa e futuros trabalhos.

REFERÊNCIAS

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EaD.br**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. Disponível em:

<http://www.abed.org.br/censoead2014/CensoEAD2014_portugues.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2016.

ALCÂNTARA, Valderi de Castro. et al. Dimensões e determinantes da satisfação de discentes em uma instituição de ensino superior. **REMark – Revista Brasileira de Marketing**, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 193-220, set./dez. 2012.

ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane. (Orgs.). **Educação a distância**: uma nova concepção de aprendizado e interatividade. São Paulo: Futura, 2003.

ANDRADE, Pedro. **A internet e o ensino a distância**. Departamento de Engenharia em Informática. Portugal: Universidade de Coimbra, 1997.

AUTHIER, Michel. Le bel avenir du parent pauvre. In: **Apprendre à distance**. Le Monde de L'Éducation, de la culture et de la Formation. Hors-série: France, Septembre, 1998.

BARROS, D. M. **Educação a distância e o universo do trabalho**. Bauru: Edusc, 2003.

BECK, D.E. Pharmacy Faculty: How Can We Be Better Tomorrow Than We Are Today? (Council of Faculties – Editorial), **American Journal of Pharmaceutical Education**. 2001.

BELL, D.R; SHIEFF, D.S.E. Managing service quality for improved competitive performance: An empirical investigation of contrasting perspectives on service quality in a graduate business school context. **New Zealand Journal of Business**, 12:1-12, 1990.

BONICI, Rosângela Maura Correia; JUNIOR, Carlos Fernando de Araújo. Medindo a satisfação dos estudantes em relação à disciplina on-line de probabilidade e estatística. In: 17º CIAED – CONGRESSO INTERNACIONAL ABED de EAD. **Anais...** São Paulo, abr. 2011. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/190.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

BORGES, Felipe Augusto Fernandes. A EaD no Brasil e o processo de democratização do acesso ao ensino superior: Diálogos



Possíveis. **EAD em FOCO**, v. 5, n. 3, 2015.

Disponível em:

<<http://EADemfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/283/153>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

BORGES, Fernanda Elisabete Oliveira.

Satisfação dos discentes com pós-graduação em educação especial – Domínio cognitivo e motor. 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa, 2011.

BRAGA, Dilma Bustamante et al. Trabalho em grupo virtual: estratégias de design instrucional refletidas da prática em Ava.In: ESUD 2013 – X CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA. **Anais...** Belém, PA, 11 – 13 jun 2013. Disponível em:

<<http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/poster/AT2/114261.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Brasília, DF, 2005. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>> Acesso em: 19 jun. 2016.

CARVALHO, Ana Beatriz. Os múltiplos papéis do professor em educação a distância: uma abordagem centrada na aprendizagem. In: 18º ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE – EPENN. **Anais...** Maceió, 2007.

CARVALHO, José Oscar Fontanini de.

Soluções tecnológicas para viabilizar o acesso do deficiente visual à educação a distância no ensino superior. 2001. 245 f.

Tese (Doutorado em Engenharia) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação. Campinas, SP, 2001. Disponível em:

<<http://www.oscar.pro.br/pdfs/TeseOscar.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

CAVELLUCCI, Lia Cristina B. **Estilos de aprendizagem**: em busca das diferenças individuais. 2006, p.10-12. Disponível em:

<http://www.iar.unicamp.br/disciplinas/am540_2003/lia/estilos_de_aprendizagem.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2016.

CLEMES, M.D.; OZANNE, L.K., TRAM, L. **An examination of students' perceptions of service quality in higher education**. J Mark High Edu; 10(3):1-20, 2001.

COTA, Leide Gonçalves; ARAÚJO, Maircon Rasley Gonçalves. Avanços no processo de ensino-aprendizagem da educação a distância: uma abordagem das possibilidades e uso das TIC's. **Revista Paidéi@**. Unimes Virtual, v. 8, n. 13, jan. 2016. Disponível em: <[http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=view&path\[\]=412&path\[\]=513](http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=view&path[]=412&path[]=513)>. Acesso em: 19 jun. 2016.

DONALDSON B, Rinciman F. Service quality in further education: An insight into management perceptions of service quality and those of the actual service provider. **Journal of Marketing Management**, 11:243-256, 1995

FELDER, R.M.; BRENT, R. **Learning by Doing**. Chem.Engr. Ed., 37(4), 282-283, 2003. Disponível em:

<<http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Columns/Active.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 41. reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FRUET, Fabiane Sarmento Oliveira; ORTH, Miguel Alfredo; NEVES, Marcus Freitas. Estrutura hipermediática no moodle para a formação continuada de professores na modalidade a distância. **Revista Paidéi@**. Unimes Virtual, v. 8, n. 13, jan. 2016. Disponível em:

<<http://periodicosunimes.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=index>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

GARCIA, Marta Fernandes; SILVA, Dirceu da. Criação e validação da escala de avaliação da prática do professor tutor. **Revista Paidéi@**. Unimes Virtual, v. 8, n. 13, jan. 2016.

Disponível em: <<http://periodicosunimes.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=index>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

GERVAI, Solange Maria Sanches. Educação a distância: estamos preparados para uma pedagogia multiletrada? **Scitis**. v.2, jun. 2015. Disponível em: <<http://www.unip.br/scitis/edicoes/2edicao/#p=41>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184 p.



GONÇALVES, Alexandre Honig; SILVA Lia Moretti. EaD no Brasil: perspectivas positivas acerca do tema diante da conjuntura econômica nacional contemporânea. **Revista Paidéi@**. Unimes Virtual, v. 6, n.10, jul. 2014. Disponível em:

<[http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=view&path\[\]=329&path\[\]=371](http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=view&path[]=329&path[]=371)>. Acesso em: 10 jul. 2016.

HARASIM, Linda et al. **Redes de aprendizagem**: um guia para ensino e aprendizagem on-line. Tradução de Ibraíma Dafonte Tavares. São Paulo: Senac, 2005. 416 p.

HARVEY L. **Student feedback**. A report to the Higher Education Funding Council for England. 2001.

Disponível em: <<http://www0.bcu.ac.uk/crq/publications/studentfeedback.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2016.

HOLDFORD D, Reinders TP. Development of an Instrument to Assess Student Perceptions of the Pharmaceutical Education. **American Journal of Pharmaceutical Education**, 65(2):125-131, 2001.

HOLMBERG, Borje. Guided didactic conversation in distance education. In: SEWART, David; KEEGAN, Desmond; HOLMBERG, Borje. **Distance education: International perspectives**. New York: Routledge, 1988. p. 144-122.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Diário Oficial da União** – (Seção 1), n. 10, 15 jan. 2013. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/legislacao_normas/2013/instrucao_normativa_n_1_de_1401_2013.pdf>. Acesso em: 23 maio 2016.

KONRATH, Mary Lúcia Pedroso; TAROUCO, Liane Margarida R.; BEHAR, Patricia Alejandra. Competências: desafios para discentes, tutores e professores da EAD. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 7, n. 1, jul., 2009. Disponível em:

<<http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/13912/7819>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; SOUSA, Livia Soares de Lima. Educação a Distância (EAD): processos de mediação e uso das tecnologias em uma abordagem

transdisciplinar. **EAD em FOCO**, v. 5, n. 3, 2015. Disponível em: <<http://EADemfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/317/155>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

LIMA, Jacqueline Silvia de. et al. Opinião de estudantes do ensino superior quanto às modalidades de ensino presencial e ensino à distância. In: 18º CIAED CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EAD. **Anais...** São Paulo, SP, maio 2012. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/237f.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Marcos. (Orgs). **Educação a distância**: estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LITWIN, Edith (Org). **Educação a Distância**: temas para debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LOBATO, Maria Cristina Ataíde. A docência na educação a distância na perspectiva dos tutores. **Scitis**, v.2, jun. 2015. Disponível em: <<http://www.unip.br/scitis/edicoes/2educacao/#p=13>> Acesso em: 19 jun. 2016.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EAD**: a educação a distância hoje. São Paulo: Pearson, 2007.

MARCUZZO, Marlei Maria Veduim. et al. A satisfação dos alunos de educação a distância: um estudo de caso aplicado em nível de graduação e pós-graduação de uma universidade federal. In: XV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU. **Desafios da Gestão Universitária no Século XXI**. Mar del Plata, Argentina, dez. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/135941/101_00088.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 jun. 2016.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Pioneira, 2007.

MUGNOL, Márcio. A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 27, 2009. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=2738&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 19 jun. 2016.



NASCIMENTO, Lauriza. et al. Tutoria e tutor em educação a distância: retratos do presente versus visões para o futuro. **EAD em FOCO**, v. 5, n. 1, 2015. Disponível em: <<http://EADemfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/296/90>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

NATIONAL INSTITUTE OF STANDARDS AND TECHNOLOGY. US Department of Commerce. Baldrige National Quality Program: Education Criteria for Performance Excellence, 2004. Disponível em: <http://www.nist.gov/baldrige/publications/archive/upload/2004_Education_Criteria.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2016.

NOVAK Silvestre; ARAGÓN, Rosane; ZIEDE, Mariangela Lenz; MENEZES, Crediné Silva de. (Orgs.). **Aprendizagem em rede na educação a distância: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Evangraf, 2014 - (Série EAD). 430 p. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/sead/servicosead/publicacoes1/pdf/Aprendizagem_em_Rede_na_EAD.pdf> Acesso em: 19 jun. 2016.

NUNES, Ivônio Barros. Noções de educação a distância. **Revista de Educação a Distância**. Brasília, DF, v.3, n. 4/5, dez. 1993 /abr. 1994.

OLIVER, R. Cognitive, affective and attribute bases of the satisfaction response. **Journal of Consumer Research**, 20 December, 418-30, 1993.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Comunicação escolar: uma metodologia de ensino**. São Paulo: Salesiana, 2002, 215 p.

PORTO, Tania Maria Esperon. As tecnologias de comunicação e informação na escola: relações possíveis... relações construídas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n. 31, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_artext&pid=S1413-24782006000100005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 30 maio 2016.

SEED-MEC. Secretaria de Educação a Distância – Ministério da Educação (2009). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com>

m_docman&view=download&alias=16182-relatorio-gestao-seed-2009-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 07 agosto 2016.

SCHLEICH, Ana Lúcia Righi; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v.5, n.1, jun. 2006. p. 11-20.

SCHMITT, Valdenise; MACEDO, Claudia Mara Scudelari de; ULBRICHT, Vânia Ribas. A divulgação de cursos na modalidade a Distância: uma análise da literatura e do atual cenário brasileiro. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, Rio de Janeiro, v. 7, 2008.

SCHREINER, Laurie A. **Linking Student Satisfaction and Retention**. In: Noel-Levitz, 2009.

SILVA, Divane Alves da; SARAMELLI, Alexandre. A orientação acadêmica na educação a distância em trabalhos de conclusão de curso: prática imprescindível para a percepção de qualidade da modalidade de ensino. Raízes históricas e oportunidades. **Scitis**, v.2, jun. 2015. Disponível em: <<http://www.unip.br/scitis/edicoes/2edicao/#p=53>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

SOARES, Simarly Maria. et al. Análise do perfil dos alunos de educação a distância e da qualidade do ensino nas principais instituições no Brasil. **Revista Paidéi@**. Unimes Virtual, v. 6, n. 10, jul. 2014. Disponível em: <<http://periodicosunimes.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

SOUZA, Lourivan Batista de. **Educação Superior a Distância: o perfil do “novo” discente sanfranciscano**. 2012. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revisita_PDF_Doc/2012/artigo_02_v112012.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2016.

WALID EA. **Student nurse satisfaction levels with their courses: Part I – effects of demographic variables**. Nurse Education Today, 22(2):159-170, 2002.