O ALUNO COMO STAKEHOLDER CENTRAL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DISCENTE COMO INSTRUMENTO DE MONITORAMENTO E CONTROLE

The Student as a Central Stakeholder in Distance Education and the Assessment of the Student Experience as a Monitoring and Control Tool

YARA MARIA GUISSO DE ANDRADE FACCHINI
UNINOVE – UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO

EMERSON ANTONIO MACCARI
UNINOVE – UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO

Comunicação:
O XIV SINGEP foi realizado em conjunto com a 14th Conferência Internacional do CIK (CYRUS Institute of Knowledge) e com a SPARK (Society for Promoting Academic Research and Knowledge), em formato híbrido, com sede presencial na UNINOVE - Universidade Nove de Julho, no Brasil.

Agradecimento à orgão de fomento:
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Números do Financiamento 001- Universidade Nove de Julho

O ALUNO COMO STAKEHOLDER CENTRAL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DISCENTE COMO INSTRUMENTO DE MONITORAMENTO E CONTROLE

Objetivo do estudo
Analisar como a avaliação da experiência discente pode subsidiar o monitoramento e o controle da execução de um curso técnico EaD, considerando qualidade percebida, aderência ao escopo pedagógico, riscos à permanência e o estudante como stakeholder central.

Relevância/originalidade
O estudo é relevante por tratar a avaliação discente não apenas como medida de satisfação, mas como instrumento gerencial de monitoramento e controle em EaD, articulando Gestão de Projetos, stakeholders, qualidade, riscos, DDDM e Orquestração Instrumental.

Metodologia/abordagem
A pesquisa é aplicada, descritiva e de abordagem quantitativa, complementada por análise qualitativa de questão aberta. Foram analisadas 64 respostas válidas de estudantes, por estatística descritiva e análise de conteúdo temática, articulando os achados às dimensões teóricas do estudo.

Principais resultados
Os resultados indicam boa adaptação dos estudantes à EaD, avaliação favorável do AVA e identificação com o curso Contudo, apontam riscos associados ao tempo de estudo, à conciliação com trabalho e família, à interação docente e à necessidade de orientações sobre uso

Contribuições teóricas/metodológicas
O estudo contribui ao propor uma leitura integrada da experiência discente em EaD, articulando Gestão de Projetos, stakeholders, qualidade, riscos, DDDM e Orquestração Instrumental. Metodologicamente, demonstra como dados de percepção podem ser convertidos em indicadores de monitoramento da oferta educacional.

Contribuições sociais/para a gestão
O estudo contribui para a gestão de cursos EaD ao oferecer evidências para aprimorar suporte, mediação docente, organização do AVA, acompanhamento da permanência e orientação sobre uso ético da IA. Socialmente, favorece ações voltadas à qualidade, inclusão e continuidade dos estudantes.

Palavras-chave: Educação a Distância, Gestão de Projetos, Stakeholders, Experiência Discente, Monitoramento e Controle

The Student as a Central Stakeholder in Distance Education and the Assessment of the Student Experience as a Monitoring and Control Tool

Study purpose
To analyze how the assessment of student experience can support the monitoring and control of an online technical course, considering perceived quality, alignment with the pedagogical scope, retention risks, and students as central stakeholders.

Relevance / originality
The study is relevant because it frames student assessment not only as a satisfaction measure, but as a managerial instrument for monitoring and control in distance education, integrating Project Management, stakeholders, quality, risks, DDDM, and Instrumental Orchestration.

Methodology / approach
This is an applied, descriptive study with a quantitative approach, complemented by qualitative analysis of an open-ended question. Sixty-four valid student responses were analyzed using descriptive statistics and thematic content analysis, linking the findings to the study's theoretical dimensions.

Main results
The results indicate good student adaptation to distance education, favorable evaluation of the virtual learning environment, and alignment with the course. However, they reveal risks related to study time, work–family balance, teacher interaction, and the need for guidance on ethical AI use.

Theoretical / methodological contributions
The study contributes by proposing an integrated interpretation of student experience in distance education, combining Project Management, stakeholders, quality, risks, DDDM, and Instrumental Orchestration. Methodologically, it shows how perception data can be converted into monitoring indicators for educational delivery.

Social / management contributions
The study contributes to the management of distance education courses by providing evidence to improve support, teacher mediation, virtual learning environment organization, retention monitoring, and guidance on ethical AI use. Socially, it supports actions aimed at quality, inclusion, and student continuity.

Keywords: Distance Education, Project Management, Stakeholders, Student Experience, Monitoring and Control

O ALUNO COMO STAKEHOLDER CENTRAL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DISCENTE COMO INSTRUMENTO DE MONITORAMENTO E CONTROLE

1 Introdução

A Educação a Distância (EaD) tem se consolidado como alternativa relevante de acesso à formação técnica e superior, ao mesmo tempo em que desafia as instituições a adotarem práticas de gestão capazes de articular qualidade, permanência, suporte acadêmico e uso intencional de tecnologias. Nesse contexto, a oferta de um curso EaD pode ser compreendida como um projeto educacional: um empreendimento com escopo, objetivos, recursos, partes interessadas e entregas formativas orientadas à solução de necessidades educacionais e sociais (Moura & Barbosa, 2010; Project Management Institute [PMI], 2021).

Essa compreensão é especialmente pertinente em cursos online, nos quais a execução do projeto pedagógico não ocorre apenas pela disponibilização de conteúdos no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), mas pela articulação contínua entre currículo, mediação docente, suporte institucional, tecnologias, avaliações e condições reais de estudo dos alunos. A gestão do curso, portanto, precisa acompanhar se o escopo planejado é efetivamente compreendido e vivenciado pelos estudantes, pois são eles que experimentam diretamente a qualidade do sistema, da informação, dos recursos e do serviço educacional ofertado (Shanahan & Gerber, 2004; DeLone & McLean, 1992).

A ausência de dados sistemáticos sobre a experiência discente constitui risco relevante para cursos EaD. Sem indicadores sobre dificuldades de adaptação, interação, usabilidade, suporte técnico, carga de atividades e organização do tempo de estudo, a gestão tende a agir de forma reativa, com baixa capacidade de antecipar problemas e de corrigir desvios durante a execução da oferta (Carvalho & Rabechini Jr., 2015; Rasheed et al., 2020). Em contrapartida, a avaliação contínua da experiência discente permite transformar percepções em evidências de monitoramento, favorecendo decisões mais alinhadas ao perfil da turma e aos objetivos do curso.

Este artigo parte do pressuposto de que os estudantes devem ser tratados como stakeholders centrais da EaD. Suas expectativas, necessidades, percepções e condições objetivas de estudo funcionam como balizadores da qualidade do serviço educacional e como sinais para a gestão de riscos (Firdaus, 2006; Gesser et al., 2023). Sob essa perspectiva, o questionário aplicado aos alunos não é interpretado apenas como instrumento de satisfação, mas como mecanismo de monitoramento e controle do projeto educacional, capaz de verificar se a proposta formativa está sendo apropriada pelos estudantes.

O problema de pesquisa que orienta o estudo é: como a avaliação da experiência discente pode subsidiar o monitoramento e o controle da execução de um curso técnico EaD? O objetivo é analisar o perfil e a percepção dos estudantes de um curso técnico subsequente ao Ensino Médio, pertencente ao eixo tecnológico Desenvolvimento Educacional e Social e ofertado na modalidade EaD, identificando evidências de qualidade percebida, aderência ao escopo pedagógico e riscos à permanência. A originalidade do artigo está em deslocar a avaliação discente do campo restrito da satisfação para uma função gerencial de monitoramento e controle, articulando Gestão de Projetos, abordagem de stakeholders, Gestão da Qualidade, Gestão de Riscos, Tomada de Decisão Baseada em Dados (DDDM) e Orquestração Instrumental. Assim, a experiência discente é analisada como fonte de evidências para decisões gerenciais e pedagógicas em uma oferta EaD.

2 Referencial Teórico

2.1 Gestão de projetos educacionais, stakeholders e qualidade na EaD

A gestão de projetos reúne métodos, práticas e processos voltados ao planejamento, execução, monitoramento e encerramento de empreendimentos temporários, conferindo maior controle sobre objetivos, recursos, riscos, cronograma e resultados (Carvalho & Rabechini Jr., 2011; PMI, 2021). Quando transposta ao campo educacional, essa abordagem permite compreender cursos, reformulações curriculares, ofertas EaD e ações de melhoria como iniciativas que demandam governança, integração, clareza de escopo e acompanhamento sistemático. Estudos sobre governança de projetos e reformulação curricular reforçam que decisões educacionais complexas ganham rastreabilidade quando articulam diagnóstico, planejamento e monitoramento contínuo (Musawir et al., 2017; Facchini & Maccari, 2026).

A literatura sobre projetos educacionais destaca que iniciativas de mudança no ensino não podem depender apenas de ajustes rotineiros ou de decisões isoladas. Elas exigem planejamento, definição de responsabilidades, coordenação entre atores e monitoramento das entregas (Brito & Sabariz, 2011; Oliveira & Marè, 2024). Em cursos EaD, tal exigência se amplia, pois a distância física entre estudantes, docentes e equipes de apoio torna a comunicação, o suporte, o desenho instrucional e a clareza dos processos dimensões críticas para o sucesso da formação (Filatro, 2008; Braga et al., 2025; Jurdi et al., 2018).

No ciclo de vida do projeto, o monitoramento e controle têm a função de verificar se o que foi planejado está sendo executado conforme o escopo, os padrões de qualidade e as expectativas das partes interessadas (PMI, 2021). Em termos educacionais, isso significa acompanhar se os alunos compreendem a organização do curso, acessam adequadamente conteúdos e avaliações, recebem suporte, interagem com professores e colegas e conseguem manter condições mínimas de dedicação aos estudos. O diagnóstico discente, nesse sentido, constitui evidência para a gestão acompanhar desvios e orientar correções.

A abordagem de stakeholders fortalece essa leitura. No ecossistema educacional, os alunos são atores centrais, pois suas percepções influenciam satisfação, engajamento, permanência e avaliação da qualidade do serviço (Firdaus, 2006; Gesser et al., 2023; Shanahan & Gerber, 2004). Embora instituições de ensino interajam com múltiplos grupos - governo, gestores, docentes, equipe técnica, mercado de trabalho e órgãos reguladores -, a experiência do estudante permite avaliar se a proposta formativa está sendo entregue de modo inteligível, acessível e significativo.

A qualidade em EaD pode ser compreendida por uma tríade analítica: qualidade do sistema, qualidade da informação e qualidade do serviço. A qualidade do sistema refere-se à estabilidade, usabilidade e navegabilidade do AVA; a qualidade da informação contempla clareza, relevância e organização de conteúdos, atividades e avaliações; e a qualidade do serviço envolve suporte técnico, mediação docente, feedback e atendimento institucional (Jacob, 2003; DeLone & McLean, 1992; Quality Matters, 2023). Essas dimensões são úteis para avaliar a experiência discente e identificar riscos à permanência.

Diretrizes de qualidade para cursos online, como os padrões Quality Matters, reforçam a necessidade de alinhamento entre objetivos de aprendizagem, materiais instrucionais, atividades, avaliação, acessibilidade, interação e suporte ao estudante (Quality Matters, 2023; Deuser et al., 2023; Conklin & Barreto, 2023; Sadaf et al., 2019). Quando esse alinhamento é frágil, o estudante tende a gastar energia interpretando o ambiente, as regras e os fluxos de navegação, em vez de concentrar seus esforços na aprendizagem. Assim, a gestão da qualidade deve ser acompanhada por evidências da experiência discente, e não apenas por conformidade documental.

2.2 Experiência discente, engajamento e gestão de riscos

A experiência discente na EaD resulta da combinação entre fatores pedagógicos, tecnológicos, relacionais e pessoais. Ambientes virtuais de baixa usabilidade, comunicação pouco responsiva, excesso de atividades simultâneas, baixa interação e ausência de feedback

podem comprometer o engajamento e elevar o risco de evasão (Rasheed et al., 2020; Celik et al., 2023). Por isso, a avaliação da experiência discente deve ser interpretada como parte da gestão de riscos do curso.

A satisfação no aprendizado online está associada à percepção de utilidade e facilidade de uso das tecnologias, conforme indicado pelo Modelo de Aceitação de Tecnologia (Davis, 1989), pelo modelo de continuidade de sistemas de informação (Bhattacherjee, 2001) e por estudos recentes sobre aceitação tecnológica, engajamento e pensamento crítico em ambientes digitais (Han et al., 2025). Quando o estudante percebe que o ambiente virtual melhora seu desempenho, organiza a aprendizagem e facilita a execução das atividades, tende a manter maior intenção de uso e continuidade. Quando a tecnologia se apresenta como obstáculo, a aprendizagem passa a ser atravessada por frustração, insegurança e perda de motivação.

A gestão de riscos em projetos educacionais não se restringe à identificação de eventos extremos, como evasão já concretizada. Ela envolve o acompanhamento de sinais antecedentes, como dificuldade de organização do tempo, queda de interação, dúvidas recorrentes, instabilidade tecnológica, baixa clareza das atividades e insuficiência de suporte (Carvalho & Rabechini Jr., 2015; Kaspi & Venkatraman, 2023). Esses sinais podem funcionar como alertas para intervenções preventivas antes que a desmotivação se transforme em abandono.

Em cursos técnicos EaD, a permanência também depende das condições objetivas dos estudantes. Perfis adultos, trabalhadores e com compromissos familiares tendem a valorizar flexibilidade, clareza de cronogramas, organização dos materiais e previsibilidade das atividades. Assim, a gestão de riscos precisa considerar tanto dimensões internas ao curso - sistema, informação e serviço - quanto fatores externos que afetam a dedicação discente. O diagnóstico, portanto, permite reconhecer vulnerabilidades sem reduzir a evasão a falhas individuais dos estudantes.

A literatura sobre governança educacional reforça que decisões de melhoria devem apoiar-se em evidências e envolver leitura integrada dos dados (Teixeira & Castro, 2015). Além disso, instrumentos de avaliação da satisfação discente contribuem para identificar pontos fortes e fragilidades percebidas pelos estudantes (Mejías & Martínez, 2009). Essa escuta não substitui outros indicadores, como desempenho, frequência e registros do AVA, mas constitui um eixo relevante para compreender a qualidade percebida pelos stakeholders centrais.

2.3 Orquestração Instrumental e Tomada de Decisão Baseada em Dados

Na EaD, a qualidade da experiência discente não depende apenas da disponibilidade de infraestrutura tecnológica, mas da forma como recursos digitais, atividades, docentes, tutores e estudantes são articulados no processo formativo. A Teoria da Orquestração Instrumental compreende a ação docente como arranjo sistemático e intencional de artefatos e sujeitos, orientado à realização de uma situação de ensino (Trouche, 2004). Essa perspectiva ajuda a interpretar o AVA não como repositório neutro, mas como ambiente que precisa ser didaticamente configurado.

Pela abordagem instrumental, um recurso digital é inicialmente um artefato. Ele se torna instrumento de aprendizagem quando o estudante desenvolve esquemas de uso e integra a ferramenta à sua prática cognitiva, em um processo de gênese instrumental (Rabardel, 1995). Em cursos EaD, esse processo depende de orientação, clareza de navegação, feedback, exemplos, atividades significativas e suporte. Quando a mediação pressupõe que o aluno domina naturalmente a tecnologia, o ambiente virtual pode se tornar barreira cognitiva e operacional.

A Orquestração Instrumental envolve três componentes: configuração didática, modo de execução e desempenho didático (Drijvers et al., 2010). A configuração didática corresponde à organização prévia das ferramentas, tarefas e papéis; o modo de execução refere-se à operacionalização da atividade; e o desempenho didático permite analisar o que efetivamente

ocorreu, incluindo decisões *ad hoc* diante de dificuldades imprevistas. Em ambientes online, essa estrutura favorece a leitura das relações entre planejamento, mediação e percepção discente.

Estudos sobre orquestrações online indicam que a integração equilibrada entre atividades síncronas e assíncronas, protocolos claros e mediação do professor são fundamentais para reduzir distanciamento e favorecer participação (Gitirana & Lucena, 2020). Evidências de uso de orquestrações instrumentais em aulas remotas também apontam contribuições para interesse discente, aprendizagem qualitativa e redução de evasão ou desistência quando articuladas a metodologias ativas e aprendizagem cooperativa (Feitosa & Rodrigues, 2021).

A Tomada de Decisão Baseada em Dados (Data-Driven Decision-Making - DDDM) complementa essa lente ao propor que decisões educacionais sejam orientadas por evidências, e não apenas por intuições ou percepções gerenciais isoladas (Kaspi & Venkatraman, 2023). Em cursos EaD, dados demográficos, percepções discentes, desempenho, participação em fóruns, acesso a conteúdos e registros de atividades podem compor uma visão mais robusta sobre a execução do curso e a necessidade de intervenção.

Neste artigo, a DDDM é mobilizada em uma etapa inicial, centrada nos dados declarados pelos estudantes. Embora não substitua análises longitudinais de acesso ao AVA ou desempenho acadêmico, o questionário permite converter a experiência discente em indicadores acionáveis. Assim, a avaliação dos alunos funciona como ponte entre a dimensão macro da gestão do projeto educacional e a dimensão micro da orquestração pedagógico-tecnológica.

3 Metodologia

3.1 Contexto do curso e participantes

O estudo caracteriza-se como pesquisa aplicada, de natureza descritiva e abordagem quantitativa, complementada por análise qualitativa de questão aberta. A pesquisa foi realizada em um curso técnico subsequente ao Ensino Médio, pertencente ao eixo tecnológico Desenvolvimento Educacional e Social, ofertado na modalidade Educação a Distância por uma instituição pública federal de educação profissional e tecnológica. A oferta analisada envolveu três campi da instituição.

O curso foi estruturado a partir de diretrizes institucionais e curriculares próprias da educação profissional técnica de nível médio. Sua organização curricular prevê carga horária mínima obrigatória de 1.200 horas, distribuídas em três semestres, sendo 240 horas presenciais e 960 horas a distância, incluindo o Projeto Integrador. Os componentes curriculares são organizados em blocos e disponibilizados por meio do Moodle, utilizado como Ambiente Virtual de Aprendizagem.

A configuração do curso exige dos estudantes autonomia, planejamento do tempo de estudo, apropriação de recursos digitais e participação em processos de aprendizagem mediados por tecnologias. Essa característica justifica a análise da experiência discente como evidência de monitoramento: a execução da proposta pedagógica só pode ser compreendida adequadamente quando se observa como os estudantes percebem o AVA, o suporte, as interações, as atividades e as condições de permanência.

No momento da pesquisa (junho de 2025), o curso contava com 80 estudantes ativos no curso. A coleta foi realizada mediante concordância prévia com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assegurando voluntariedade, confidencialidade e uso acadêmico das informações. Foram obtidas 64 respostas válidas, correspondendo a uma taxa de retorno de 80% dos estudantes matriculados.

3.2 Instrumento de coleta e procedimentos de análise

O questionário online foi utilizado para analisar o perfil discente e a percepção dos estudantes sobre a experiência formativa no curso. O instrumento foi composto por questões fechadas e abertas, organizadas em dois blocos. O primeiro bloco caracterizou os respondentes quanto a faixa etária, gênero, escolaridade, existência de deficiência ou condição a registrar, experiência prévia em EaD, situação profissional e motivação para ingresso no curso. O segundo bloco reuniu itens avaliativos em escala Likert de cinco pontos, variando de discordância total a concordância total.

Os itens de avaliação contemplaram adaptação à modalidade EaD, uso de ferramentas tecnológicas, quantidade de disciplinas simultâneas, clareza das avaliações, autodisciplina, interação com professores e colegas, dificuldades pessoais, identificação com o curso, infraestrutura tecnológica, suporte institucional, organização do AVA, navegação, suporte técnico, metodologias ativas, tecnologias digitais e uso ético de inteligência artificial. Ao final, uma questão aberta solicitou que os estudantes definissem o que entendem por uso ético de IA em trabalhos acadêmicos.

Os dados fechados foram analisados por estatística descritiva, com cálculo de frequências absolutas, percentuais e médias. Para a leitura dos itens em escala Likert de cinco pontos, as respostas foram agrupadas em três categorias: discordância, correspondente às respostas 1 e 2; neutralidade, correspondente à resposta 3; e concordância, correspondente às respostas 4 e 5. A média foi calculada com base nos valores originais da escala. Nos itens formulados negativamente, médias menores indicam menor presença da dificuldade avaliada; nos itens formulados positivamente, médias maiores indicam avaliação mais favorável da dimensão analisada. Essa estratégia permitiu sintetizar os indicadores e relacioná-los às dimensões teóricas de qualidade do sistema, qualidade da informação, qualidade do serviço, riscos à permanência, orquestração de recursos digitais e tomada de decisão baseada em dados.

A questão aberta foi analisada por análise de conteúdo temática, inspirada em Bardin (2011). O procedimento envolveu três movimentos: leitura flutuante das 64 respostas, codificação das unidades de sentido e agrupamento em categorias temáticas não excludentes. As categorias foram não excludentes porque uma mesma resposta poderia mencionar, simultaneamente, apoio, autoria, transparência, revisão textual, pesquisa, responsabilidade ou risco de plágio. O procedimento permitiu extrair sentidos recorrentes e integrá-los à análise quantitativa dos itens sobre inteligência artificial (IA).

4 Análise dos Resultados e Discussões

4.1 Perfil dos estudantes como stakeholders centrais

A caracterização dos respondentes evidencia um público adulto, escolarizado e com ampla experiência prévia em EaD. A maioria dos participantes situa-se entre 25 e 44 anos, totalizando 51 estudantes, ou 79,7% da amostra. O grupo etário predominante foi o de 35 a 44 anos, com 27 respondentes (42,2%), seguido do grupo de 25 a 34 anos, com 24 respondentes (37,5%). Em relação ao gênero, houve leve predominância feminina, com 35 estudantes (54,7%), enquanto 29 (45,3%) se identificaram como homens.

A escolaridade dos participantes também chama atenção: 49 estudantes (76,6%) já possuíam ensino superior completo, especialização lato sensu ou especialização stricto sensu. A escolaridade mais frequente foi especialização lato sensu, com 28 respondentes (43,8%), seguida de ensino superior completo, com 17 (26,6%). Apenas 6 estudantes (9,4%) tinham como maior escolaridade o ensino médio completo, embora o curso seja subsequente ao Ensino Médio.

A experiência prévia em EaD foi praticamente generalizada. Dos 64 respondentes, 62 (96,9%) já haviam realizado cursos na modalidade, sendo 33 em cursos superiores, 16 em cursos técnicos ou profissionalizantes e 13 em cursos de curta duração. Esse dado é relevante

porque explica, em parte, os baixos percentuais de dificuldade tecnológica e de adaptação ao modelo EaD encontrados nas demais dimensões. Também revela que a turma possui repertório anterior para avaliar a qualidade da oferta.

Quanto à situação profissional, 47 estudantes (73,4%) trabalhavam em tempo integral ou parcial, sendo 36 (56,3%) em tempo integral e 11 (17,2%) em meio período. A principal motivação para ingresso no curso foi o aperfeiçoamento profissional, indicada por 53 estudantes (82,8%). Esses resultados confirmam que o curso atende majoritariamente a sujeitos trabalhadores, que buscam qualificação, atualização ou ampliação de oportunidades profissionais. Nessa condição, o tempo disponível para estudo torna-se variável crítica para a permanência.

Tabela 1. *Caracterização dos respondentes*

Variável	Resultado predominante	n	%
Faixa etária	35 a 44 anos	27	42,2%
Faixa etária	25 a 34 anos	24	37,5%
Gênero	Feminino	35	54,7%
Gênero	Masculino	29	45,3%
Escolaridade	Especialização lato sensu	28	43,8%
Escolaridade	Superior completo	17	26,6%
Experiência em EaD	Já realizou cursos EaD	62	96,9%
Trabalho	Trabalha em tempo integral ou parcial	47	73,4%
Motivação	Aperfeiçoamento profissional	53	82,8%
Condição registrada	Deficiência, condição ou outro marcador	10	15,6%

Nota. n = 64 respondentes. Percentuais calculados sobre o total de respostas válidas.

Os dados evidenciam que o estudante do curso não pode ser tratado como receptor genérico da oferta. Trata-se de um stakeholder com experiência prévia, compromissos profissionais e expectativas vinculadas ao desenvolvimento de competências. Essa leitura é estratégica para a gestão do curso, pois a qualidade percebida passa a depender não apenas da oferta de conteúdo, mas da capacidade institucional de organizar o percurso formativo de modo compatível com as condições reais de estudo da turma (Firdaus, 2006; Shanahan & Gerber, 2004).

A presença de 10 respondentes (15,6%) que registraram alguma deficiência, condição ou outro marcador também indica a necessidade de atenção à acessibilidade, ao suporte e à clareza dos processos no AVA. Em cursos EaD, inclusão e permanência dependem tanto da disponibilidade tecnológica quanto de orientação, organização e acompanhamento pedagógico. Portanto, o perfil discente funciona como primeiro elemento de diagnóstico para orientar decisões de qualidade e gestão de riscos.

4.2 Adaptação à EaD e aderência ao escopo pedagógico

Os resultados indicam boa adaptação geral dos estudantes à modalidade EaD. Apenas 5 respondentes (7,8%) concordaram parcial ou totalmente que sentem dificuldade de adaptação ao modelo pedagógico, enquanto 56 (87,5%) discordaram. De forma semelhante, somente 6 estudantes (9,4%) afirmaram ter dificuldades para usar as ferramentas tecnológicas exigidas no curso, contra 57 (89,1%) que discordaram. Esses achados são coerentes com o perfil da amostra, uma vez que 96,9% já haviam realizado cursos EaD.

A identificação com o curso também foi expressiva. Do total, 43 estudantes (67,2%) concordaram que se identificam plenamente com o conteúdo e com o curso, enquanto 15 (23,4%) discordaram e 6 (9,4%) permaneceram neutros. Esse indicador sugere aderência entre a

proposta formativa e as expectativas de parte majoritária dos respondentes, especialmente considerando que a principal motivação para ingresso foi o aperfeiçoamento profissional.

Entretanto, a adaptação tecnológica positiva não elimina riscos associados à organização dos estudos. A quantidade de disciplinas simultâneas foi percebida como dificuldade por 16 estudantes (25,0%); a autodisciplina e organização dos estudos foram apontadas como dificuldade por 15 (23,4%); e motivos pessoais, como trabalho ou família, dificultaram a dedicação de 22 respondentes (34,4%). Além disso, apenas 27 estudantes (42,2%) concordaram que possuem tempo suficiente para estudar mesmo com outros compromissos, enquanto 31 (48,4%) discordaram.

Esse conjunto de resultados indica que o escopo pedagógico do curso é, em geral, compreendido e aceito, mas sua execução exige monitoramento contínuo da carga de atividades, do calendário, das orientações e do apoio à gestão do tempo. Sob a ótica da gestão de projetos, tais indicadores correspondem a sinais de controle: não indicam necessariamente falha no curso, mas apontam áreas nas quais ajustes preventivos podem evitar sobrecarga, desmotivação e evasão.

Tabela 2. *Adaptação, organização dos estudos e aderência ao curso*

Indicador	Discordância	Neutro	Concordância	Média
Dificuldade de adaptação ao modelo pedagógico EaD	56 (87,5%)	3 (4,7%)	5 (7,8%)	1,50
Dificuldade para usar ferramentas tecnológicas	57 (89,1%)	1 (1,6%)	6 (9,4%)	1,52
Disciplinas simultâneas dificultam o aprendizado	39 (60,9%)	9 (14,1%)	16 (25,0%)	2,25
Dificuldade para manter autodisciplina	41 (64,1%)	8 (12,5%)	15 (23,4%)	2,17
Motivos pessoais dificultam dedicação	33 (51,6%)	9 (14,1%)	22 (34,4%)	2,58
Tempo suficiente para estudar	31 (48,4%)	6 (9,4%)	27 (42,2%)	2,89
Identificação com conteúdo e curso	15 (23,4%)	6 (9,4%)	43 (67,2%)	3,84

Nota. Discordância = respostas 1 e 2; neutro = resposta 3; concordância = respostas 4 e 5.

4.3 Gestão da qualidade: sistema, informação e serviço

A análise da qualidade percebida foi organizada em três dimensões: qualidade do sistema, qualidade da informação e qualidade do serviço. A primeira refere-se à estabilidade, navegabilidade e funcionalidade das plataformas digitais; a segunda à clareza, organização e facilidade de localização dos conteúdos e atividades; e a terceira ao suporte institucional, acompanhamento personalizado, interação e feedback.

A qualidade do sistema apresentou avaliação favorável. As plataformas digitais foram consideradas facilitadoras do acesso aos conteúdos e avaliações por 45 estudantes (70,3%). O mesmo percentual concordou que as ferramentas digitais de avaliação são estáveis e funcionam corretamente. Além disso, 51 estudantes (79,7%) afirmaram sentir segurança para realizar provas e atividades avaliativas nas plataformas, e 49 (76,6%) concordaram que há recursos suficientes para acompanhar o progresso no curso.

Na dimensão da qualidade da informação, 45 estudantes (70,3%) concordaram que o AVA é organizado de forma clara, tornando fácil encontrar conteúdos e atividades. O mesmo percentual avaliou a navegação entre disciplinas e módulos como intuitiva e simples. As ferramentas de avaliação foram consideradas claras e fáceis de usar por 39 estudantes (60,9%). Esses resultados indicam que a organização do ambiente e a estrutura da informação são pontos fortes da oferta, embora ainda exista uma parcela que percebe dificuldades no uso das avaliações.

A qualidade do serviço apresentou resultados mais moderados, revelando uma área prioritária para melhoria. O suporte adequado em caso de dificuldades foi reconhecido por 35 estudantes (54,7%); o acompanhamento personalizado como fator de permanência, por 37

(57,8%); e o suporte técnico prontamente eficiente, por 33 (51,6%). Esses percentuais indicam que, embora mais da metade dos estudantes avalie positivamente o suporte, há margem significativa para ampliar a responsividade, o acompanhamento e a mediação.

A comparação entre as três dimensões mostra que o sistema e a informação estão mais consolidados do que o serviço. Em termos de gestão da qualidade, isso sugere que a plataforma e a organização dos conteúdos favorecem a experiência formativa, mas que a dimensão humana do acompanhamento - docentes, tutores, coordenação e suporte técnico - precisa ser fortalecida para reduzir isolamento, dúvidas e riscos de descontinuidade.

Tabela 3. *Indicadores de qualidade percebida do sistema, da informação e do serviço*

Dimensão	Indicador	Concordância	Média
Sistema	Plataformas facilitam acesso a conteúdos e avaliações	45 (70,3%)	4,00
Sistema	Ferramentas digitais de avaliação são estáveis	45 (70,3%)	3,94
Sistema	Segurança para realizar provas e atividades	51 (79,7%)	4,19
Sistema	Recursos para acompanhar progresso	49 (76,6%)	4,19
Informação	AVA organizado de forma clara	45 (70,3%)	3,97
Informação	Navegação intuitiva entre disciplinas e módulos	45 (70,3%)	3,95
Informação	Ferramentas de avaliação claras e fáceis de usar	39 (60,9%)	3,55
Serviço	Recebe suporte adequado nas dificuldades	35 (54,7%)	3,47
Serviço	Acompanhamento personalizado ajuda na permanência	37 (57,8%)	3,52
Serviço	Suporte técnico prontamente eficiente	33 (51,6%)	3,58
Interação	Funcionalidades do AVA contribuem para interação	41 (64,1%)	3,75
Engajamento	Plataformas estimulam interesse e participação	47 (73,4%)	4,12

Nota. Concordância = respostas 4 e 5 na escala de cinco pontos.

4.4 Gestão de riscos: permanência, interação e suporte

A gestão de riscos foi analisada a partir de itens que indicam possíveis ameaças à permanência e ao engajamento discente. Os resultados mostram que problemas técnicos frequentes não foram percebidos como obstáculo central pela maioria dos estudantes: apenas 7 respondentes (10,9%) concordaram que a infraestrutura tecnológica atrapalha seus estudos. Instabilidades no AVA foram relatadas por 11 estudantes (17,2%) e demora no carregamento ou problemas técnicos por 16 (25,0%).

Embora os riscos tecnológicos não sejam predominantes, não devem ser desconsiderados. Em cursos EaD, mesmo um grupo minoritário afetado por instabilidade ou dificuldade de acesso pode ter sua experiência comprometida, especialmente quando há avaliações, prazos e atividades assíncronas dependentes da plataforma. Assim, a gestão deve manter monitoramento técnico, canais de atendimento e orientações claras para situações de falha.

Os riscos mais relevantes aparecem na dimensão temporal e relacional. Como observado anteriormente, apenas 42,2% concordaram que possuem tempo suficiente para estudar, e 34,4% afirmaram que motivos pessoais dificultam a dedicação. A interação com professores também apresentou percepção dividida: 25 estudantes (39,1%) concordaram que possuem interação direta e frequente com os docentes, 25 (39,1%) discordaram e 14 (21,9%) permaneceram neutros. Esse resultado é um dos sinais mais importantes do diagnóstico.

Em cursos EaD, a mediação docente atua como elemento decisivo para reduzir isolamento, aumentar engajamento e sustentar continuidade. Portanto, a percepção dividida sobre a interação direta com professores deve ser tratada como risco pedagógico e relacional. Não se trata de afirmar ausência de mediação, mas de reconhecer que uma parcela relevante da

turma não percebe interação suficiente. Esse dado deve orientar estratégias de feedback, presença docente, fóruns, encontros síncronos, devolutivas e acompanhamento individualizado.

A falta de interação com colegas foi percebida como fator de prejuízo à motivação por 14 estudantes (21,9%), enquanto 38 (59,4%) discordaram. O conteúdo menos envolvente do que o esperado foi indicado por 12 estudantes (18,8%). Esses resultados sugerem que o curso não apresenta rejeição ampla em termos de conteúdo ou socialização, mas que há bolsões de vulnerabilidade que exigem atenção. A gestão de riscos, nesse caso, deve priorizar o acompanhamento da carga de atividades, a mediação docente e a comunicação com estudantes trabalhadores.

4.5 Orquestração dos recursos digitais, metodologias ativas e IA

A dimensão pedagógico-tecnológica foi analisada a partir de itens relacionados ao conhecimento sobre metodologias ativas, tecnologias digitais e inteligência artificial. Os resultados indicam repertório prévio relevante entre os estudantes. Cinquenta respondentes (78,1%) afirmaram ter conhecimento sobre metodologias ativas, 46 (71,9%) declararam saber diferenciar metodologias tradicionais e ativas, e 41 (64,1%) sentiram-se confiantes para aplicar metodologias ativas em atividades educacionais.

Quanto a metodologias específicas, 40 estudantes (62,5%) afirmaram conhecer Aprendizagem Baseada em Problemas, 40 (62,5%) conheciam Sala de Aula Invertida e 41 (64,1%) conheciam Aprendizagem Baseada em Projetos. Esses dados são coerentes com o perfil escolarizado e profissional da turma, indicando que o curso pode explorar estratégias ativas sem partir de um repertório inicial nulo. Entretanto, também apontam a necessidade de orientar a aplicação concreta dessas metodologias em contextos educacionais reais.

Em relação às tecnologias digitais, 45 estudantes (70,3%) declararam conhecer tecnologias digitais para apoiar metodologias ativas e 49 (76,6%) já haviam utilizado ferramentas digitais em atividades educacionais. Na perspectiva da Orquestração Instrumental, esse dado é relevante porque sugere que os estudantes já possuem esquemas iniciais de uso de artefatos digitais. Ainda assim, o fato de conhecer ou utilizar ferramentas não garante apropriação pedagógica crítica, sendo necessária mediação intencional.

O tema da inteligência artificial revelou forte presença no repertório discente. Quarenta e sete estudantes (73,4%) afirmaram conhecer ferramentas de IA, como ChatGPT, e 45 (70,3%) declararam saber identificar limites e potencialidades do uso da IA em atividades acadêmicas. Além disso, 48 (75,0%) concordaram que a IA pode contribuir positivamente para a aprendizagem, desde que usada de forma crítica e orientada.

O indicador mais expressivo foi a necessidade de orientações claras sobre os limites éticos do uso da IA: 54 estudantes (84,4%) concordaram com essa afirmação. Também 43 estudantes (67,2%) reconheceram a necessidade de regulamentar o uso da IA no contexto educacional. Esses resultados indicam que a turma não rejeita a IA, mas demanda critérios, diretrizes e parâmetros institucionais. Para a gestão do curso, esse dado é acionável: o uso de IA precisa ser incorporado ao projeto pedagógico como objeto de formação ética, e não apenas como ferramenta instrumental.

Tabela 4. *Metodologias ativas, tecnologias digitais e inteligência artificial*

Dimensão	Indicador	Concordância	Média
Metodologias ativas	Conhecimento sobre metodologias ativas	50 (78,1%)	3,98
Metodologias ativas	Diferencia metodologias tradicionais e ativas	46 (71,9%)	3,97
Metodologias ativas	Conhece Aprendizagem Baseada em Problemas	40 (62,5%)	3,56
Metodologias	Conhece Sala de Aula Invertida	40 (62,5%)	3,55

ativas			
Metodologias ativas	Conhece Aprendizagem Baseada em Projetos	41 (64,1%)	3,62
Tecnologias digitais	Já utilizou ferramentas digitais em atividades educacionais	49 (76,6%)	3,98
IA	Conhece ferramentas de IA, como ChatGPT	47 (73,4%)	4,00
IA	IA contribui para aprendizagem se usada criticamente	48 (75,0%)	4,14
IA	Necessidade de orientações claras sobre uso ético da IA	54 (84,4%)	4,36
IA	Necessidade de regulamentar IA na educação	43 (67,2%)	3,94

Nota. Concordância = respostas 4 e 5 na escala de cinco pontos.

4.6 Análise de conteúdo da questão aberta sobre uso ético de IA

A questão aberta "Para você, o que é uso ético de IA em trabalhos acadêmicos?" foi analisada por análise de conteúdo temática, conforme Bardin (2011). Após a leitura flutuante das 64 respostas, foram identificadas unidades de sentido relacionadas a apoio, autoria, transparência, responsabilidade, revisão textual, pesquisa, aprendizagem e risco de plágio. As categorias foram codificadas de forma não excludente, pois uma mesma resposta poderia contemplar mais de uma dimensão temática.

A categoria mais recorrente foi "IA como apoio ou complemento, sem substituição integral", presente em 50 respostas (78,1%). Os estudantes associaram o uso ético à utilização da IA para revisão, organização, pesquisa, geração de ideias, esclarecimento de dúvidas e apoio ao planejamento, desde que a ferramenta não substitua o esforço intelectual do estudante. Essa categoria confirma a percepção positiva sobre a IA registrada nos itens fechados, mas também delimita seu papel como recurso auxiliar.

A segunda categoria mais frequente foi "autoria, originalidade e protagonismo humano", identificada em 27 respostas (42,2%). Os estudantes reconheceram que a responsabilidade intelectual pelo trabalho deve permanecer com o sujeito que aprende e produz conhecimento. Essa compreensão aparece em respostas que afirmam que a IA pode ajudar, mas não pode fazer tudo pelo estudante, nem assumir o lugar de autor ou coautor. O dado revela preocupação com integridade acadêmica e preservação da autoria.

A categoria "pesquisa, ideias, dúvidas, aprendizagem e planejamento" apareceu em 23 respostas (35,9%), mostrando que os estudantes reconhecem a IA como apoio para compreender conteúdos, elaborar mapas, estruturar ideias e buscar caminhos iniciais de estudo. Já a categoria "responsabilidade, criticidade, checagem e limites" apareceu em 22 respostas (34,4%), indicando que parte da turma compreende a necessidade de verificar informações, manter olhar crítico e reconhecer limites da ferramenta.

A categoria "revisão, organização, formatação ou correção textual" apareceu em 21 respostas (32,8%), com menções a correção ortográfica, gramática, coesão, fluidez, formatação e organização de textos. Em menor frequência, 10 respostas (15,6%) mencionaram transparência, citação ou referência do uso da IA; e 9 respostas (14,1%) indicaram explicitamente o plágio ou a cópia como risco. Houve ainda 6 respostas vagas, insuficientes ou ambíguas (9,4%).

Tabela 5. *Categorias temáticas extraídas da questão aberta sobre uso ético de IA*

Categoria temática	Sentido predominante	n	%
IA como apoio/complemento, sem substituição integral	Ferramenta auxiliar, não autora do trabalho	50	78,1%
Autoria, originalidade e protagonismo humano	Responsabilidade intelectual do estudante	27	42,2%

Pesquisa, ideias, dúvidas, aprendizagem e planejamento	Compreender conteúdos e estruturar estudos	23	35,9%
Responsabilidade, criticidade, checagem e limites	Verificação, análise crítica e uso consciente	22	34,4%
Revisão, organização, formatação ou correção textual	Melhoria textual, ortografia, coesão e estrutura	21	32,8%
Transparência, citação ou referência do uso	Declarar ou referenciar a utilização da IA	10	15,6%
Plágio ou uso antiético como risco explícito	Cópia, perda de autoria e uso indevido	9	14,1%
Respostas vagas, insuficientes ou ambíguas	Definição pouco desenvolvida	6	9,4%

Nota. Categorias não excludentes; uma resposta pôde ser classificada em mais de uma categoria.

Um trecho sintetiza a categoria central identificada: “O uso ético de Inteligência Artificial em trabalhos acadêmicos envolve transparência, honestidade e responsabilidade no modo como a tecnologia é utilizada para apoiar o processo de pesquisa, escrita e aprendizado”. Outro respondente afirmou que a IA deve ser usada como “ferramenta de apoio, sem substituir o pensamento crítico e a autoria do estudante”. Esses excertos evidenciam que os alunos não interpretam a IA apenas como ameaça, mas como recurso que demanda mediação ética e institucional.

A análise de conteúdo dialoga diretamente com os indicadores quantitativos: 84,4% dos estudantes afirmaram que precisam receber orientações claras sobre os limites éticos da IA, e 67,2% defenderam regulamentação no contexto educacional. Assim, os dados qualitativos e quantitativos convergem para uma recomendação gerencial: o curso deve elaborar orientações explícitas sobre usos permitidos, formas de declaração, limites de autoria, checagem de informações e consequências do uso indevido.

4.7 Síntese integradora e implicações para a gestão do curso

A análise integrada dos resultados sugere que o curso apresenta aderência ao perfil dos estudantes e avaliação favorável quanto à organização do ambiente virtual, à segurança nas atividades avaliativas e ao acesso aos conteúdos. A maior parte dos respondentes possui experiência anterior em EaD, identifica-se com a proposta formativa e reconhece a utilidade das plataformas digitais. Mais do que reiterar satisfação geral, esses achados indicam que parte relevante do escopo pedagógico planejado parece estar sendo compreendida e vivenciada pelos estudantes.

A interpretação crítica dos resultados, contudo, mostra que a qualidade percebida não se distribui de forma homogênea entre as dimensões analisadas. Sistema e informação aparecem como aspectos mais consolidados, enquanto serviço, mediação e gestão do tempo revelam maior vulnerabilidade. A percepção dividida sobre a interação docente, os percentuais intermediários de suporte e a dificuldade de conciliar estudos, trabalho e vida pessoal indicam que a permanência depende menos de infraestrutura tecnológica isolada e mais da capacidade institucional de sustentar acompanhamento pedagógico contínuo.

Essa leitura evidencia a contribuição específica do estudo em relação a pesquisas tradicionais de satisfação discente. O questionário não foi usado apenas para medir aprovação ou rejeição ao curso, mas para produzir sinais de controle vinculados ao escopo, à qualidade e aos riscos da execução. Sob a perspectiva da Gestão de Projetos, tais sinais apoiam o monitoramento da oferta; sob a ótica dos stakeholders, traduzem expectativas e dificuldades dos estudantes; pela DDDM, reduzem a dependência de decisões intuitivas; e, pela Orquestração Instrumental, indicam que recursos digitais e metodologias precisam ser intencionalmente organizados para favorecer apropriação pedagógica.

As implicações práticas podem ser organizadas em três níveis. Para a gestão institucional, os dados indicam a necessidade de manter instrumentos periódicos de escuta

discente, integrados a indicadores de permanência, desempenho e uso do AVA. Para a coordenação do curso, os resultados recomendam acompanhamento sistemático da carga de atividades, dos prazos, da responsividade do suporte e da regularidade da mediação docente. Para o desenho pedagógico, os achados reforçam a importância de orientar o estudante quanto à navegação, à organização do tempo, ao uso de metodologias ativas e ao uso ético da IA.

Do ponto de vista da gestão de riscos, quatro ações são prioritárias: institucionalizar a avaliação discente como prática recorrente de monitoramento; fortalecer a presença docente no AVA, com feedbacks e interações mais visíveis; oferecer orientações de estudo compatíveis com o perfil trabalhador da turma; e elaborar diretrizes claras para o uso ético da IA, contemplando autoria, transparência, checagem de informações e limites de uso. Essas ações não dependem apenas de mudanças tecnológicas, mas de governança acadêmica, comunicação e acompanhamento pedagógico.

Desse modo, o diagnóstico discente pode ser compreendido como parte de uma governança orientada por evidências, e não como consulta pontual de satisfação. Ao escutar os estudantes como stakeholders centrais, a instituição amplia sua capacidade de preservar pontos fortes, reconhecer fragilidades e planejar intervenções durante a execução da oferta. A avaliação da experiência discente, portanto, funciona como ferramenta de gestão da qualidade e de gestão de riscos, respeitados os limites de um estudo de caso.

5 Considerações Finais

Este artigo analisou a experiência discente em um curso técnico subsequente EaD, pertencente ao eixo tecnológico Desenvolvimento Educacional e Social, tomando a avaliação dos estudantes como instrumento de monitoramento e controle da execução do curso. Os resultados indicam que o diagnóstico discente permite compreender como o escopo pedagógico planejado é percebido durante a oferta, sem substituir outros indicadores institucionais, como desempenho, permanência e registros de participação no AVA.

Os achados indicam que o curso apresenta aderência ao perfil dos estudantes, sobretudo por atender a um público adulto, trabalhador, escolarizado e com experiência prévia em EaD. A avaliação positiva da organização do AVA, da segurança nas atividades avaliativas e do acesso aos conteúdos revela que a dimensão tecnológica tem favorecido a experiência formativa. Entretanto, os dados também apontam aspectos que exigem atenção gerencial, especialmente a conciliação entre estudo, trabalho e vida pessoal, a percepção dividida sobre a interação com docentes e a necessidade de fortalecimento do suporte acadêmico e técnico.

Do ponto de vista teórico-prático, o estudo reforça que a gestão de cursos EaD pode ser qualificada quando articula dimensões complementares. A Gestão de Projetos posiciona o curso como empreendimento educacional que exige monitoramento e controle; a abordagem dos estudantes como stakeholders centrais transforma percepções em indicadores de qualidade; a DDDM amplia o uso de evidências no processo decisório; e a Orquestração Instrumental ajuda a interpretar a organização dos recursos digitais, das atividades e das interações como parte constitutiva da aprendizagem.

A principal contribuição do artigo consiste em propor uma leitura gerencial da avaliação discente. Diferentemente de estudos centrados apenas na satisfação, o diagnóstico é interpretado como mecanismo de gestão da qualidade, gestão de riscos e melhoria contínua da execução do curso. Ao transformar percepções dos estudantes em indicadores analisáveis, a coordenação pode identificar fragilidades, preservar pontos fortes e planejar intervenções com maior aderência ao perfil da turma.

Como limitação, o estudo concentrou-se em uma única oferta do curso, com dados coletados em um momento específico. Embora a taxa de retorno de 80% fortaleça a consistência dos resultados, os achados não permitem generalizações amplas para todos os cursos EaD. Além disso, a análise baseou-se nas percepções declaradas pelos estudantes, sem incorporar,

nesta etapa, registros longitudinais de acesso ao AVA, desempenho acadêmico ou evasão efetiva.

Pesquisas futuras podem acompanhar longitudinalmente a turma, cruzando dados de percepção discente com indicadores de permanência, desempenho, participação no ambiente virtual e conclusão do curso. Também se recomenda comparar diferentes campi, ofertas e cursos técnicos EaD, a fim de verificar se os padrões identificados se mantêm em outros contextos. Dessa forma, a avaliação da experiência discente poderá ser aprofundada como prática institucional de monitoramento, controle e melhoria contínua, fortalecendo a qualidade da formação em ambientes digitais.

Nota de transparência sobre o uso de Inteligência Artificial generativa

A adequação do artigo ao template, a organização das tabelas e dos resultados e o aprimoramento redacional contaram com apoio de ferramenta de Inteligência Artificial generativa. O uso da ferramenta teve caráter auxiliar, voltado à organização, síntese, revisão textual e formatação do manuscrito. A análise dos dados, a interpretação dos resultados, as decisões teórico-metodológicas e a versão final do artigo foram revisadas e validadas pelos autores antes da submissão.

Referências

Bardin, L. (2011). Análise de conteúdo. Edições 70.

Bhattacherjee, A. (2001). Understanding information systems continuance: An expectation-confirmation model. MIS Quarterly, 25(3), 351-370. https://doi.org/10.2307/3250921

Braga, J. C., Silva, A. G. da, Dotta, S. C., Pimentel, E. P., & Stiubiener, I. (2025). Modelo aberto de processo para desenvolvimento de cursos a distância: uma abordagem baseada na metodologia INTERA. Revista Brasileira de Informática na Educação, 33, 417-450. https://doi.org/10.5753/rbie.2025.5173

Brito, J. N., & Sabariz, A. L. R. (2011). Elaboração e gestão de projetos educacionais. Universidade Federal de São João del-Rei.

Carvalho, M. M. de, & Rabechini Jr., R. (2011). Fundamentos em gestão de projetos: Construindo competências para gerenciar projetos (3ª ed.). Atlas.

Carvalho, M. M. de, & Rabechini Jr., R. (2015). Impact of risk management on project performance: The importance of soft skills. International Journal of Production Research, 53(2), 321-340. https://doi.org/10.1080/00207543.2014.919423

Celik, I., Gedrimiene, E., Silvola, A., & Muukkonen, H. (2023). Response of learning analytics to the online education challenges during pandemic: Opportunities and key examples in higher education. Policy Futures in Education, 21(4), 387-404. https://doi.org/10.1177/14782103221078401

Conklin, S., & Barreto, D. (2023). Student perceptions of Quality Matters standards on engagement and learning. American Journal of Distance Education, 39(3), 195-209. https://doi.org/10.1080/08923647.2023.2242734

Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. MIS Quarterly, 13(3), 319-340. https://doi.org/10.2307/249008

DeLone, W. H., & McLean, E. R. (1992). Information systems success: The quest for the dependent variable. Information Systems Research, 3(1), 60-95. https://doi.org/10.1287/isre.3.1.60

Deuser, K., Sanchez, R. P., Mendoza-Moran, A., Winzeler, B., Zheng, Y., & Trivedi, S. (2023). Student perceptions of the impact of Quality Matters essential standards in an

animal physiology course. Translational Animal Science, 7, txad112. https://doi.org/10.1093/tas/txad112

Drijvers, P., Doorman, M., Boon, P., Reed, H., & Gravemeijer, K. (2010). The teacher and the tool: Instrumental orchestrations in the technology-rich mathematics classroom. Educational Studies in Mathematics, 75(2), 213-234.

Facchini, Y. M. G. A., & Maccari, E. A. (2026). Framework para reformulação de cursos com base na gestão de projetos: uma proposta adaptável e colaborativa. Revista Inovação, Projetos e Tecnologias - IPTEC, 14(1), 1-20. https://doi.org/10.5585/2026.30025

Feitosa, F. E. da S., & Rodrigues, R. dos S. (2021). Aprendizagem cooperativa baseada em problemas e orquestração instrumental no ensino de cálculo. REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, 9(1), e21030. https://doi.org/10.26571/reamec.v9i1.11798

Filatro, A. (2008). Design instrucional na prática. Pearson Education.

Firdaus, A. (2006). Measuring service quality in higher education: HEdPERF versus SERVPERF. Marketing Intelligence & Planning, 24(1), 31-47.

Gesser, G. A., Cardoso, T. L., Moraes, M. C. B., & Melo, P. A. de. (2023). Analisando os stakeholders das universidades. Revista de Gestão e Secretariado, 14(3), 3146-3179. https://doi.org/10.7769/gesec.v14i3.1785

Gitirana, V., & Lucena, R. (2020). Modelo para orquestrações instrumentais online [Apresentação]. GERE, Recife, Brasil.

Han, Y., Yang, S., Han, S., He, W., Bao, S., & Kong, J. (2025). Exploring the relationship among technology acceptance, learner engagement and critical thinking in the Chinese college-level EFL context. Education and Information Technologies, 1-24. https://doi.org/10.1007/s10639-025-13375-1

Jacob, R. de C. G. (2003). Avaliação institucional e indicadores de qualidade nos cursos superiores [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional da UFSC. https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/85190/230233.pdf?sequence=1

Jurdi, A. P. S., Nicolau, S. M., Figueiredo, L. R. U., Rossit, R. A. S., Maximino, V. S., & Borba, P. L. O. (2018). Revisitar processos: Revisão da matriz curricular do curso de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Paulo. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, 22(65), 527-538. https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0824

Kaspi, S., & Venkatraman, S. (2023). Data-driven decision-making (DDDM) for higher education assessments: A case study. Systems, 11(6), 306. https://doi.org/10.3390/systems11060306

Mejías, A., & Martínez, D. (2009). Desarrollo de un instrumento para medir la satisfacción estudiantil en educación superior. Docencia Universitaria, 10(2). http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_vol10_n2_2009/5_mejias_agustin_y_martinez_domelis.pdf

Moura, D. G., & Barbosa, E. F. (2010). Trabalhando com projetos: Planejamento e gestão de projetos educacionais. Vozes.

Musawir, A. ul, Serra, C. E. M., Zwikael, O., & Ali, I. (2017). Project governance, benefit management, and project success: Towards a framework for supporting organizational strategy implementation. International Journal of Project Management, 35(8), 1658-1672. https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2017.07.007

Oliveira, S. T. M. de, & Marè, R. M. (2024). A percepção de gestores e docentes de uma instituição de ensino quanto à aplicação da gestão de projetos no âmbito educacional.

Regae: Revista Gestão Avaliação Educação, 13(22), e89140. https://doi.org/10.5902/2318133889140

Project Management Institute. (2021). A guide to the project management body of knowledge (PMBOK guide) (7th ed.). Project Management Institute.

Quality Matters. (2023). Standards from the QM higher education rubric (7th ed.). Quality Matters. https://www.qualitymatters.org/qa-resources/rubric-standards/higher-ed-rubric

Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies: Une approche cognitive des instruments contemporains. Armand Colin.

Rasheed, R. A., Kamsin, A., & Abdullah, N. A. (2020). Challenges in the online component of blended learning: A systematic review. Computers & Education, 144, 103701. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103701

Sadaf, A., Martin, F., & Ahlgrim-Delzell, L. (2019). Student perceptions of the impact of Quality Matters-certified online courses on their learning and engagement. Online Learning Journal, 23(4), 214-233. https://doi.org/10.24059/olj.v23i4.2009

Shanahan, P., & Gerber, R. (2004). Quality in university student administration: Stakeholder conceptions. Quality Assurance in Education, 12(4), 166-174.

Teixeira, J. F., & Castro, L. M. de. (2015). Questões de governança e os papéis dos stakeholders no ambiente do ensino superior brasileiro. Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL, 8(2), 237-257. https://doi.org/10.5007/1983-4535.2015v8n2p237

Trouche, L. (2004). Environnements informatisés et mathématiques: Quels usages pour quels apprentissages? Educational Studies in Mathematics, 55(1-3), 181-197. https://doi.org/10.1023/B:EDUC.0000017674.82796.62