



IMPORTÂNCIA DA PRESENÇA SOCIAL NO ENGAJAMENTO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD)

Alessandra Perez (Universidade de Ribeirão Preto)
Dyjalma Bassoli (Centro Universitário Cesmac)
Bruna Diniz (Centro Universitário Cesmac)
Rafael Santos (CESMAC)

RESUMO. O tema *presença social* tem atraído muito interesse de pesquisadores na área da educação, pois está ligado ao engajamento e retenção de estudantes em cursos da EaD. Este trabalho mediu a presença social, a partir da percepção dos docentes de um Centro Universitário do estado de Alagoas, em 12 cursos na modalidade a distância. Baseado na proposta de Perez (2014), que adaptou a matriz de Kim (2011) para investigar a presença social com estudantes, todavia, neste estudo, o foco foi o professor. Buscou-se criar uma análise estatística descritiva, com 20 docentes, permitindo fazer com que se viabilizasse a organização, o resumo, a descrição e a comparação do conjunto de dados. Evidenciou-se, em todas as dimensões, a possibilidade de incrementação de ações que ampliem a sensação de presença social do aluno.

Palavras-chave: Engajamento. Presença Social. Motivação. E-learning. Retenção.

ABSTRACT. IMPORTANCE OF SOCIAL PRESENCE IN ENGAGING STUDENTS IN EaD COURSES. Social presence has attracted a lot of interest from researchers in the field of education, as it is linked to the engagement and retention of students in distance education courses. This work measured the social presence, from the teachers' perception, of a university center in the State of Alagoas, in 12 distance learning courses. Based on the proposal by Perez (2014), who adapted Kim's matrix (2011) to investigate social presence, with students, and in this study, the focus was the teacher. We sought to create a descriptive statistical analysis, with 20 teachers, allowing to make the organization, the summary, the description and the comparison of the data set viable. It was evident in all dimensions, that it is possible to increase actions that increase the student's sense of social presence.

Keywords: Engagement. Social Presence. Motivation. E-learning. Retention.

1. INTRODUÇÃO

1.1 Presença Social na EaD

O conceito *presença social* surgiu em 1976, com Short, Williams e Christie (1976, p. 65), foram eles os primeiros a definir a presença social como “o grau de relevância da outra pessoa na interação e conseqüente a relevância das relações interpessoais”. A palavra relevância, neste contexto, significa a importância relativa dos outros em relação à interação (KEHRWALD, 2008).

Porém, com o passar dos tempos e com as necessidades de novos estudos, a ideia deste conceito foi evoluindo, trazendo outras definições, sendo destacada a definição de Gunawardena (1995), uma vez que a autora evidenciou a presença social no contexto da educação a distância, que consiste no grau em que o indivíduo é reconhecido como real na comunicação mediada por tecnologia, sendo mais uma questão subjetiva do que objetiva.

Ainda segundo a autora, a maneira como o sujeito percebe sua própria presença, ou a de seus colegas, tem um peso maior do que o meio de comunicação em si. As comunidades mediadas por tecnologia devem ter um meio estimulante, interessante e criativo, podendo através de seus professores, responsáveis pela mediação nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA's), promover aos estudantes o senso de pertença e comunidade, e também estimular e promover a aprendizagem colaborativa entre eles.

Para reforçar ainda mais esta percepção de Gunawardena, Shih e Swan (2005), outros autores realizaram estudos sobre a percepção da presença social no contexto de discussões assíncronas (podendo ser respondidas em momentos diversos), realizadas em ambientes virtuais de aprendizagem, concluindo que a presença social deve ser fomentada levando em consideração: um planejamento nas discussões; conscientização dos estudantes e professores/tutores de como o discurso e o bom planejamento deste podem aumentar ou diminuir sua presença, bem como o envolvimento no ambiente em que estão inseridos. Os autores ainda deixam a orientação de que os *fóruns*, ferramenta para interação, contribuem para os estudantes adaptarem-se ao processo ensino-aprendizagem na Educação a Distância. Outros autores também já pesquisaram sobre o real significado e a importância do fórum no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Moran (2002, 2003, 2006), Almeida (2003), Belloni (2001), Palloff e Pratt (2004) já afirmaram sua importância no contexto da EaD; as análises das interações ocorridas em *fóruns* de discussão foram embasadas, principalmente, na teoria sociointeracionista, de Vigotsky (2000), Brousseau (1996) e Chevallard (2001) (PEREZ; LOPES; BASSOLI; CAZARIN, OLIVEIRA NETO, 2012). Os autores citados e pesquisadores atuais, têm dado destaque à presença social, visto que no cenário da educação superior a distância, ela é notada como um meio de superar as limitações dos meios de comunicação, que afeta adversamente a interação através da comunicação mediada por tecnologia.

A presença social é ainda considerada como "uma capacidade de projetar socialmente e emocionalmente a si mesmo em uma comunidade on-line" (Garrison, Anderson e Archer, 2000). Essa abordagem percebe os participantes como agentes mais ativos e capazes no processo, complementando a lacunas dos meios de comunicação.

O tema presença social tem atraído muito interesse de pesquisadores na área da educação. A comunidade de inquirição (COI), um modelo teórico elaborado por Garrison, Anderson e Archer (2000), é considerada a proposta mais completa e integrada quanto ao papel do professor/tutor no AVA. Este modelo foca em três dimensões: presença social, presença cognitiva e presença de ensino.

O modelo COI enfatizou a presença social como sendo composta de três fatores, que são: expressão afetiva, abertura na comunicação e coesão do grupo (Arbaugh et al, 2008); (Garrison, Anderson e Archer, 2000). A presença social ao incluir esses três fatores, por sua vez, torna-se um elemento necessário para formar presença de ensino e presença cognitiva através da construção de relações sociais e de interações de qualidade (Arbaugh e Garrison, 2008) e (Vaughan e Garrison, 2005).

A presença social na educação tem sido uma importante chave para a compreensão da criação e desenvolvimento das relações sociais. Segundo Gunawardena e Zittle (1997), a presença social é um forte preditor de satisfação por si só, uma vez que 60% da interação com o estudante pode ser melhorada através de *emoticons* para compensar a falta não verbal em textos mediados por tecnologia.

À luz da relevância desta temática, este trabalho irá medir a presença social a partir da percepção de todos os docentes que atuam na EaD, em uma Instituição de Ensino Superior, em cursos na modalidade a distância. Baseado na proposta de Perez (2014), que adaptou a matriz de Kim (2011) para investigar a presença social em cursos de Educação a Distância, os pesquisadores deste estudo buscaram realizar uma nova leitura deste material, seguindo os mesmos parâmetros da autora, mas fazendo uma adaptação de sua proposta que passou a buscar identificar como docentes de disciplinas de cursos EaD percebiam - nos estudantes dos cursos pelos quais respondiam - o desenvolvimento destas características. Portanto, a proposta original pesquisava diretamente a percepção dos estudantes sobre a presença social, e, neste estudo, o professor foi convidado a refletir se ele reconhecia a existência destas evidências em sua atividade de tutoria e acompanhamento dos estudantes durante o desenvolvimento da disciplina.

1.2 Ativação e engajamento na EaD: aspectos qualitativos e quantitativos

Considerando o acesso dos estudantes em EaD na instituição estudada, há duas etapas, distintas e complementares, muito importantes para que estes sejam considerados atuantes em um de seus cursos à distância. A primeira é a “ativação”, que se configura quando o estudante passa a acessar o ambiente virtual das disciplinas em que está matriculado em seu curso, e é definido como ativação parcial, se ele acessou apenas parte das disciplinas em que está matriculado, ou total, se fez o acesso em todos os ambientes em que está vinculado no momento de seu curso.

A segunda etapa, o “engajamento”, acontece após a efetivação da primeira, e, por de-

finição, baseia-se em métricas nas análises de acessos dos estudantes no AVA. Ou seja, o estudante é considerado engajado se tem um volume de acesso constante no AVA e realiza as suas atividades ordinariamente. Da mesma forma, ele é considerado engajado parcial ou totalmente, dependendo de seu acesso a um ou mais componentes curriculares em que está matriculado.

O monitoramento mais básico da ativação e do engajamento é mais comumente quantitativo, com régua de acompanhamento, utilizando métricas de dias de acesso. Sinais de alertas considerados prioritários é quando o estudante fica mais de três dias sem acessar. Esse processo é acompanhado ao longo de 10 semanas, que é o período total de tempo de duração dos componentes curriculares de um módulo.

Para que o leitor compreenda melhor este processo, os autores detalham o processo de acompanhamento do estudante nestas 2 fases: Ativação e Engajamento. Na primeira fase, com o ingresso do aluno no curso, começa a régua de ativação. Neste momento os tutores adotam ações para que o aluno acesse os conteúdos de seu AVA. A segunda fase, inicia logo após a ativação, e há também uma régua de acompanhamento, que começa a partir da 5ª semana. Ou seja, até a 5ª semana existem ações que podem ser empenhadas para que o estudante ainda seja ativado.

Sob o aspecto quantitativo, os critérios de ativação e engajamento são objetivos, se o aluno acessou e realizou atividades ou não. Para esta instância, esta ação é suficiente. Somente em um segundo momento é que se verifica a medida da qualidade da interação entre colegas, ou a motivação, ou ainda qualidade das respostas. O engajamento quantitativo é classificado em mais de 30 dias, 16 a 30 dias, 8 a 15 dias e até 7 dias, verificando acesso à trilha de aprendizagem e seus componentes do AVA.

Para dar suporte à percepção do engajamento sob ótica mais abrangente, é possível identificar outras reflexões em outras áreas do conhecimento, como as estudadas na Administração, Recursos Humanos, Marketing, Psicologia, Educação e, mais recentemente, como ferramenta contemporânea de métrica para as redes sociais.

A palavra engajamento tem origem etimológica do francês *engage*, significando: prestar compromisso, garantia.

Na área dos Recursos Humanos essa definição está ligada ao comprometimento e alinhamento a partir de propósitos, valores e interesses em comum (BAKKER, ALBRECHT E LEITER, 2011). O Marketing conceitua como envolvimento, interação, relacionamento, envolvimento (HIGGINS, 2006), e na área de Educação, de acordo com o Glossário da Reforma Educacional Americana (2016), o engajamento na aprendizagem é “o grau de atenção, curiosidade, interesse, otimismo e a paixão que os alunos demonstram quando estão aprendendo ou sendo ensinados”.

Sob a primeira perspectiva o engajamento é visto como comprometimento, na segunda como envolvimento, relacionamento, pensando sob essa ótica ao realizar algo no qual há grande interesse, identificação, gera uma motivação ao realizar algo, e na terceira, atenção, curiosidade, paixão que os alunos tem pelo que estão aprendendo.

Seja no mundo dos negócios ou na educação, quanto melhor as pessoas se sentem em relação a atividade pela qual estão realizando, mais determinadas em realiza-las bem elas ficam. Por esse motivo, o engajamento tem sido amplamente estudado no ambiente de trabalho e na aprendizagem.

As pessoas engajadas trazem uma intensidade de motivação frente as atividades e aos

desafios colocados, se esforçam mais, por meio da curiosidade buscam desenvolver mais conhecimentos e habilidades dentro das áreas de interesse.

Os alunos mais dedicados, são engajados motivados e propensos a terem êxito, desta forma, o engajamento desempenha um papel importante em todos os âmbitos da vida, incluindo o desenvolvimento pessoal, a satisfação com a vida profissional e a qualidade das relações pessoais.

Por outro lado, quando os alunos não estão engajados, eles se tornam “perdidos”, perdem boa parte do entendimento, não se atentam aos prazos, formatos, se utilizam da lei do menor esforço, e ainda distanciam-se das experiências de aprendizado e de seus colegas, podendo se tornar futuros evadidos.

2. METODOLOGIA

Os pesquisadores consideraram avaliar a percepção dos docentes quanto o comportamento dos estudantes de disciplinas de cursos EaD que atuaram no primeiro até o terceiro trimestre de 2020 em um centro universitário do Estado de Alagoas. Neste cenário e neste período, as disciplinas de 12 cursos compreenderam uma amostra de 33 disciplinas e 20 professores. Sendo a variável do estudo a expectativa de reconhecer a percepção da presença social entre os participantes dos cursos no decorrer da formação do estudante, um mesmo docente, mesmo tendo mais de uma disciplina sendo ofertada nos cursos, pôde responder o questionário apenas uma vez. Isto posto, ao docente não foi solicitado que particularizasse a sua resposta de acordo com a disciplina ofertada, mas que relatasse a sua percepção global no processo.

Para cumprir com este intento, foi adaptado um formulário especialmente direcionado para este assunto, e que se baseou nos estudos de Perez (2014). A proposta adaptada contou com 17 questões, que foram identificadas de “indicadores”, que estavam contidas em quatro eixos, que foram nomeadas por “dimensão”. A quantidade de indicadores variou ao longo de cada dimensão da seguinte forma:

- Dimensão 1: Atenção e apoio mútuos, com 6 indicadores;
- Dimensão 2: Ligação afetiva, com 5 indicadores;
- Dimensão 3: Ideia de comunidade, com 2 indicadores; e
- Dimensão 4: Facilidade de comunicação, com 4 indicadores.

Este formulário foi enviado aos 20 professores, para ser respondido de forma online entre os dias 06 e 13 de junho de 2020. Por premissa, não identificou os respondentes. Por ser um “n” reduzido, foi possível coletar respostas ao questionário de todos os docentes participantes (100%). Todos responderam ao questionário proposto utilizando uma escala likert, entre 1 e 5, onde a escala de respostas significava: 5 - concordo totalmente; 4 – concordo; 3 - nem concordo, nem discordo; 2 – discordo; e 1 - discordo totalmente.

Os resultados foram sintetizados para que pudessem ser estudados, e para isto, buscou-se criar uma análise estatística descritiva, permitindo fazer com se viabilizasse a organização, o resumo, a descrição e a comparação do conjunto de dados. Para esta finalidade, os autores valeram-se de tabelas e medidas de síntese (com dados percentuais, índices, médias e ranking médio).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a apresentação dos resultados, os autores consideraram descrever as informações em bases sintetizadas, cruzando os dados totalizados na escala likert em cada indicador, bem

como a totalização e o percentual de apontamentos gerados pelos participantes em cada um dos níveis da escala.

A primeira dimensão (Atenção e apoio mútuos – ver Tabela 1) apresentou seis indicadores que compõem os assuntos que investigam como a presença social pode ser avaliada neste contexto e são apresentadas no quadro a seguir.

Tabela 1 – Dimensão 1: Atenção e apoio mútuos

Dimensão 1: Atenção e apoio mútuos	1	2	3	4	5	Total	RM
1. Percebi que o estudante respeitou as opiniões dos outros participantes ao tomar as próprias decisões.	0	1	6	3	10	20	4,10
2. Percebi que o estudante sentia que os outros participantes respeitavam a opinião dele ao tomar suas decisões.	0	0	5	5	10	20	4,25
3. O que cada estudante fazia no ambiente virtual de aprendizagem afetava o que os demais faziam.	1	5	3	3	8	20	3,60
4. Percebi que os estudantes tentavam se concentrar na discussão (fórum).	0	4	5	4	7	20	3,70
5. Percebi que os estudantes prestavam bastante atenção nos demais participantes.	3	2	4	5	6	20	3,45
6. Atividades de grupo online (fórum) ajudaram os estudantes a aprender eficientemente.	0	2	6	6	6	20	3,80
Subtotal da escala Likert	4	14	29	26	47		
Percentual	3%	12%	24%	22%	39%		
Média do RM							3,82

Fonte: Elaborado pelos autores, com base na pesquisa realizada

Foi possível perceber que a média entre os Rankings Médios (RM) identificados para esta dimensão foi de 3,82. A maioria dos apontamentos 39% (ou 47, das 120 respostas coletadas) situava-se no nível 5 da escala, e 61% dessas notificações percebidas na coleta estiveram entre os índices 4 e 5. Dentre os indicadores desta dimensão, o que teve maior RM foi o de número 2 (percebi que o estudante sentia que os outros participantes respeitavam a opinião dele ao tomar suas decisões), com o valor de 4,25. E o que teve RM mais baixo foi o de número 3 (o que cada estudante fazia no ambiente virtual de aprendizagem afetava o que os demais faziam).

O que se pode perceber, nesta dimensão, é que os professores identificam que mesmo os estudantes sabendo que a interação seja importante, e que a ajuda entre os colegas colabora no seu aprendizado, nem sempre estão envolvidos satisfatoriamente com estas ações. Por conseguinte, estas atividades que afetariam o que eles fazem dentro do ambiente virtual de aprendizagem, não são praticadas de forma integral, o que permite a percepção de que nem sempre o que eles produzem mudam sua opinião ou alteram o resultado do seu trabalho. Apesar disto, esta dimensão mostrou um resultado satisfatório e que permite otimismo em relação discussão sobre o desenvolvimento das ações inerentes à essa dimensão.

Na segunda dimensão – ligação afetiva (ver Tabela 2 – ligação afetiva), os pesquisadores apontaram um rol composto por 5 cinco questões, que buscaram mensurar o quanto havia de ligação afetiva entre os estudantes na modalidade a distância com seus colegas de sala. Esta dimensão está relacionada com um sentimento de conexão psicológica e social do estudante e o grau em que os participantes expressam intimidade, através do qual se pode recuperar presença psicológica que pode encontrar-se reduzida em um ambiente mediado por

tecnologia. É um conceito muito útil, especialmente para aqueles que estão fisicamente distantes de outras pessoas para cultivar e desenvolver as relações sociais (Hwang & Park, 2007).

Tabela 2 - Dimensão 2: Ligação afetiva

Dimensão 2: Ligação afetiva	1	2	3	4	5	Total	RM
7. Os estudantes conseguiram ficar próximos pessoalmente dos outros participantes do grupo.	1	3	5	5	6	20	3,60
8. Percebi que os estudantes compartilharam histórias pessoais com os outros participantes.	3	4	3	3	7	20	3,35
9. Percebi que os participantes do curso puderam se conhecer melhor.	0	6	1	6	7	20	3,70
10. Percebi que os estudantes foram influenciados pelo humor dos demais participantes.	1	4	5	3	7	20	3,55
11. Percebi que os estudantes chamavam os outros participantes pelo nome.	2	2	3	5	8	20	3,75
Subtotal da escala Likert	7	19	17	22	35		
Percentual	7%	19%	17%	22%	35%		
Média do RM							3,59

Fonte: Elaborado pelos autores, com base na pesquisa realizada

A média do RM nesta dimensão foi a segunda mais baixa, com 3,59. Esta situação sinaliza para oportunidades de melhoria expressivas na proposta em análise. Embora o percentual maior de respostas entre 4 e 5 continua preponderando (57%), o RM de todos os indicadores ficaram em posição análoga à média observada e não permitem considerar destaque entre eles.

O que se pode observar na dimensão Ligação Afetiva, é que os estudantes identificam ter baixa ligação com os outros colegas de sala. Todos os indicadores residem em uma faixa nível médio na escala likert. Isso permite a reflexão de que é importante ter um espaço no Ambiente Virtual de Aprendizagem em que prospere mais fortemente a interação entre os estudantes, indo para além do conteúdo. Os pesquisadores entendem que a oportunidade de desenvolver um ambiente em que a ligação afetiva com seus colegas seja mais evidenciada pode colaborar para a melhora das relações e do aprendizado, visto que a influência destes elementos pode ser transformadora na experiência de aprendizagem dos alunos.

A terceira dimensão estudada (Ideia de comunidade – ver Tabela 3) foi a que teve o menor número de indicadores, apenas dois, e intencionou avaliar se houve movimentos na direção da criação de uma comunidade nas disciplinas ofertadas.

A intenção foi mensurar o quanto o estudante da modalidade a distância consegue ter esse senso de comunidade, mesmo estando longe fisicamente dos seus colegas de sala. O fator senso de comunidade inclui sentimento dos participantes a perceber a utilidade do apoio da comunidade e a satisfação do esforço coletivo e da cooperação. Chamando os outros pelo nome e usando o pronome pessoal “nós”, poderia ser uma forma, entre outros, para facilitar um senso de comunidade (Garrison, Anderson e Archer, 2000).

Tabela 3 - Dimensão 3: Ideia de comunidade

Dimensão 3: Ideia de comunidade	1	2	3	4	5	Total	RM
--	----------	----------	----------	----------	----------	--------------	-----------

12. Percebi que os estudantes, embora não juntos fisicamente, sentiam-se parte de um grupo.	3	1	4	5	7	20	3,60
13. Percebi que os estudantes trabalharam com os outros participantes para completar as tarefas.	2	3	4	5	6	20	3,50
Subtotal da escala Likert	5	4	8	10	13		
Percentual	13%	10%	20%	25%	33%		
Média do RM							3,55

Fonte: Elaborado pelos autores, com base na pesquisa realizada

A média do RM foi a mais baixa entre as quatro dimensões (3,55) e nenhum dos dois indicadores se distanciou desta média.

Diante dessas evidências, é possível concluir que os estudantes dos cursos, embora, certamente, busquem estar juntos com seus colegas de sala, e que pretendem ter o senso de pertença ao curso, mesmo separados fisicamente, ainda não encontram a oportunidade ideal na proposta estudada. Desta forma, os pesquisadores sinalizam que esta é a dimensão que melhor oportuniza condições de melhoria no projeto.

A quarta e última dimensão (facilidade de comunicação – ver Tabela 4) foi composta de quatro indicadores. Teve como proposta verificar o quanto os professores percebiam como os estudantes estavam abertos para as discussões ocorridas no ambiente virtual de aprendizagem. Segundo Kim (2011), é uma parte crucial, especialmente em um ambiente virtual de aprendizagem do ensino superior, onde os participantes buscam o conhecimento por meio de discussões críticas. Os participantes podem compartilhar uma comunicação aberta, reconhecimento e demonstrando interesse em mensagens dos outros participantes, enquanto eles podem aumentar a investigação crítica e a qualidade de discussão sobre determinado assunto. Portanto, a comunicação aberta não se limita somente as respostas interativas dos participantes, tais como responder as mensagens anteriores dos outros. Também inclui os sentimentos dos participantes para a abertura do ambiente onde eles são livres para oferecer suas ideias e fazer comentários críticos. A abertura em si é uma base para construir a intimidade e confiança entre os membros da comunidade (Kehrwald, 2007).

Tabela 4 - Dimensão 4: Facilidade de comunicação

Dimensão 4: Facilidade de comunicação	1	2	3	4	5	Total	RM
14. Percebi que os estudantes sentiram que os outros participantes entenderam os pontos de vista alheios.	1	2	4	7	6	20	3,75
15. Percebi que as opiniões dos estudantes ficaram claras para os outros participantes.	0	1	5	6	8	20	4,05
16. Percebi que os estudantes gostaram de trocar ideias com os outros participantes.	1	2	5	5	7	20	3,75
17. Foi fácil perceber como os estudantes reagiram aos comentários dos demais participantes.	2	4	2	6	6	20	3,50
Subtotal da escala Likert	4	9	16	24	27		
Percentual	5%	11%	20%	30%	34%		
Média do RM							3,76

Fonte: Elaborado pelos autores, com base na pesquisa realizada

Os níveis 4 e 5 da escala likert apresentaram o maior percentual (64%) entre as quatro dimensões estudadas. A média do RM foi a segunda maior (3,76). Merece destaque o indica-

dor de número 15 (percebi que as opiniões dos estudantes ficaram claras para os outros participantes), que pontua melhor (4,05), e se distância mais da média observada.

Nesta dimensão os participantes mostram o quanto estão dispostos a abertura na comunicação. E mais uma vez, os pesquisadores percebem oportunidades de melhoria na proposta dos cursos em questão.

A expectativa de que os estudantes interajam nos fóruns, e que estejam interessados nas mensagens postadas por seus colegas de classe, bem como o quanto eles estejam dispostos a contribuir com estas mensagens, formam um fórum rico em discussão e de trocas de ideias, o que pode contribuir muito para a melhora do aprendizado.

4 CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como objetivo medir a percepção dos docentes em uma IES sobre a presença social e seu efeito nos discentes em curso EaD. O formulário colaborou para atingir o objetivo proposto no estudo. Desta forma os resultados apresentam um cruzamento importante sobre a percepção do professor em relação aos alunos e ao engajamento dos alunos por meio da presença social.

Quando ponderamos sobre a média dos RM obtidas nas quatro dimensões, identificamos que a primeira dimensão, atenção e apoio mútuos, foi a que teve pontuação mais alta (3,82), seguida da quarta dimensão (facilidade de comunicação), que esteve ligeiramente mais baixa (3,76). A segunda dimensão (ligação afetiva) e terceira dimensão (ideia de comunidade), pontuaram em 3,59 e 3,55, respectivamente, percebendo pontuações menos expressivas. Contudo, os pesquisadores percebem que existem boas perspectivas para o projeto estudado ampliar suas expectativas no engajamento dos alunos destes cursos na modalidade EaD. O primeiro passo foi dado na direção de se pretender investigar o engajamento sob a ótica qualitativa e de se valer da matriz de presença social para ter este apoio. Esta busca sinaliza para o compromisso da equipe gestora do projeto em progredir sobre o aspecto da qualidade na formação do estudante da modalidade não presencial.

Após a análise dos resultados, nota-se a relevância da temática Engajamento para manutenção da motivação dos estudantes, foi observado que a forma de medir o engajamento pela IES é predominantemente quantitativa e focada no acesso ao AVA, algo que limita a análise da gestão. Avaliar as experiências dos estudantes é importante, pois o engajamento do estudante em atividades acadêmicas tem um efeito positivo no sucesso da aprendizagem (KUH; PACE; VESPER, 1997; PACE, 1990; TEREZINI; PASCARELLA, 1991).

Notou-se também, que os aspectos qualitativos das experiências de aprendizagem não eram utilizados como critério de análise, percebeu-se que é necessário entender melhor a qualidade das interações e qual o impacto das experiências de aprendizagem. A pesquisa demonstra possibilidades de intervenção da gestão com ações que desenvolvam as ligações afetivas, ideia de comunidade, e que pautem suas ações no entendimento da percepção afetiva das interações.

Foi observado ainda, que as pessoas engajadas trazem uma intensidade de motivação frente as adversidades e aos desafios colocados, alunos mais dedicados, são engajados motivados e propensos a terem êxito.

Estas oportunidades de melhoria percebidas são pautadas na expectativa inquestionável que se deve ter qualidade na Educação a Distância. Se uma das recomendações dos referenciais de qualidade é fazer com o estudante não se sinta isolado, sendo este um dos fatores

que mais levam a evasão dos cursos, a presença social, que se define por fazer o estudante se sentir pertencente ao curso, torna-se uma estratégia importante para a retenção do estudante, nos cursos ofertados na modalidade a distância.

Ao analisar o projeto pesquisado, fica evidente em todas as dimensões, que é possível incrementar ações que ampliem a sensação de presença social do aluno. Este processo deve partir do planejamento das atividades acadêmicas das disciplinas, pois é por meio destas, e pelas oportunidades que elas podem criar, é que os alunos podem ter mais ou menos possibilidades as oportunidades de interação e de desenvolvimento dos elementos que definem os aspectos da presença social e que resultam no engajamento dos alunos.

Com isso, há oportunidades de criar possibilidades onde o estudante desenvolva comportamento solidário com seu colega de classe, construindo uma ligação afetiva com os demais colegas de classe, e que ele desenvolva o senso de comunidade, fazendo com que mesmo ele não estando fisicamente em uma sala de aula ele se sinta pertencente ao grupo. Estas possibilidades de explorar a comunicação aberta, nos fóruns principalmente, vão contribuir para que os estudantes se sentam mais à vontade dentro do ambiente virtual de aprendizagem para construir discussões críticas, que resultem em construção do conhecimento.

Os resultados dessa pesquisa intencionam contribuir com novas propostas para a construção de desenhos instrucionais de cursos à distância, que oportunizem estratégias de aprendizagem desenvolvidas dentro do Ambientes Virtuais de Aprendizagem, e que explorem em profundidade as possibilidades oferecidas pelas quatro dimensões da matriz proposta por Kim (2011) para o desenvolvimento da presença social nestes cursos, contribuem para o engajamento e a retenção dos estudantes, e com a expectativa de oportunizar o aprendizado decorrente da permanência nos cursos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; PRADO, M. E. B. B. Criando situações de aprendizagem colaborativa. In: VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B.; PRADO M. E. B. (Org.). **Internet e formação de educadores a distância**. São Paulo: Avercamp, 2003.

ARBAUGH, J. B., CLEVELAND-INNES, M., Diaz, S., Garrison, D. R., Ice, P., Richardson, J. et al. **Developing a community of inquiry instrument: testing a measure of the community of inquiry framework using a multi-institutional sample**. *The Internet and Higher Education*, 11, 3–4, 133–136, 2008

BAKKER, A. B. An evidence-based model of work engagement. **Curret Diretions in Psychological Science**, 20 (4), 265-269, 2011.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. – 2. ed – Campinas, SP: Autores Associados, 2001. – (Coleção educação contemporânea)

CHEVALLARD, Y.; BOSCH, M.; GASCÓN, J. **Estudar matemáticas: o elo perdido entre o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GARRISON, D. R., Anderson, T. & Archer, W. Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. **The Internet and Higher Education**, 2, 2-3, 87-105, 2000.

GUNAWARDENA, C. N. Social presence theory and implication for interaction and collaborative learning in computer conferences. **International Journal of Educational Telecommunication**, 1, 2/3, 147-166. 1995.

GUNAWARDENA, C. N. & Zittle, F. J. Social presence as a predictor of satisfaction within a computer mediated conferencing environment. **The American Journal of Distance Education**, 11, 3, 8-26, 1997.

KEHRWALD, B. **The ties that bind: Social presence, relations and productive collaboration in online learning environments**. A paper submitted in Proceedings of Ascilite, Singapore, 2007.

KEHRWALD, B. Understanding social presence in text-based online learning environments. **Distance Education**, 29, 1, 89-106, 2008.

KIM, J. Developing an instrument to measure social presence in distance higher education. **British Journal of Educational Technology** Vol. 42 No 5, 2011.

HIGGINS, E. T. Value from hedonic experience and engagement. **Psychological Review**, v. 113, n3, p.439-460, 2006.

HWANG, H. & Park, S. Being together: User's subjective experience of social presence in CMC environments. In J. Jacko (Ed.), **Human-computer interaction**, Part I (pp. 844-853). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag, 2007.

MORAN, Jose Manuel. **O que é educação a distância**. v2002. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/moran/textos.htm>

MORAN, Jose Manuel. **Os modelos educacionais na aprendizagem on-line**. 2007. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/moran/modelos1.htm>

PALLOFF, Rena M. e PRATT, Keith. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço: estratégias eficientes para a sala de aula on-line**. Tradução: Vinicius Figueira, Porto Alegre: Artmed, 2002. 247p.

PEREZ, Alessandra Fracaroli. **Instrumento para mensurar presença social em curso de graduação ofertado na modalidade a distância**. Dissertação (Mestrado em Economia, Organizações e Gestão do Conhecimento) - Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2014. doi: 10.11606/D.18.2014.tde-17072014- 102844. 2014.

PEREZ, A. F.; BASSOLI, D. A.; OLIVEIRA NETO, J. D. ; CAZARINI, E. W. ; LOPES, C. L. G.. Identificação da Presença Social em curso a distância de Capacitação Docente para EaD. In: **I Simpósio Internacional de Educação a Distância**, 2012, São Carlos. I Simpósio Internacional de Educação a Distância, 2012.

SHIH, L.; SWAN, K. Fostering social presence in asynchronous online class discussions. In:

Proceedings of the 2005 - Conference on Computer support for collaborative learning. Taipei, Taiwan. p. 602-6. 2005.

SHORT, J., Williams, E. & Christie, B. **The social psychology of telecommunication**. London: John Wiley & Sons, 1976.

SWAN, K. & SHIH, L. F. On the nature and development of social presence in online course. **Journal of Asynchronous Networks**, 9, 3, 115–136, 2005.

VAUGHAN, N.; GARRISON, D. R. Creating Cognitive Presence in a Blended Faculty Development Community. **Internet and Higher Education**, v. 8, p. 1–12, 2005.

VIGOTSKY, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 71, p.21-44, 2000.