Capa

ALESSANDRA FRACAROLI PEREZ

Instrumento para mensurar presença social em curso de graduação ofertado na
modalidade a distância

Dissertação apresentada ao
Departamento de Engenharia de
Produção da Escola de Engenharia de
São Carlos da Universidade de São
Paulo como requisito para a obtenção
do título de Mestre em Ciências,
Programa de Engenharia de Produção.

Área de Concentração: Economia,
Organizações e Gestão do
Conhecimento.

Orientador: Prof. Dr. José Dutra de
Oliveira Neto.

São Carlos

2014

AUTORIZO A REPRODUÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO,
POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS
DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

P438i Perez, Alessandra Fracaroli
Instrumento para mensurar presença social em curso
de graduação ofertado na modalidade a distância /
Alessandra Fracaroli Perez; orientador Prof. Dr. José
Dutra de Oliveira Neto. São Carlos, 2014.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação
em Engenharia de Produção e Área de Concentração em
Economia, Organizações e Gestão Conhecimento -- Escola
de Engenharia de São Carlos da Universidade de São
Paulo, 2014.

1. Educação a distância . 2. retenção. 3. presença
social . 4. ambiente virtual de aprendizagem. I.
Título.

FOLHA DE JULGAMENTO

Candidata: Licenciada **ALESSANDRA FRACAROLI PEREZ.**

Título da dissertação: "Instrumento para mensurar presença social em curso de graduação ofertado na modalidade à distância".

Data da defesa: 30/01/2014

Comissão Julgadora:

Resultado:

Prof. Associado **José Dutra de Oliveira Neto (Orientador)**
(Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto/
FEARP)

Aprovado

Prof. Dr. **Edson Walmir Cazarini**
(Escola de Engenharia de São Carlos/EESC)

Aprovado

Profa. Dra. **Neide Aparecida de Souza Lehfeld**
(Universidade de Ribeirão Preto/UNAERP)

Aprovado

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção:
Prof. Titular **Luiz Cesar Ribeiro Carpinetti**

Presidente da Comissão de Pós-Graduação:
Prof. Titular **Denis Vinicius Coury**

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, que nunca me levou a lugares em que a graça D'ele não pudesse me alcançar.

A minha mãe e a minha avó Iraci, as quais cuidam de mim e das minhas filhas com tanto amor e dedicação, proporcionando-me suporte para que eu possa me

dedicar ao meu trabalho e aos meus estudos.

Ao meu marido, que com muita paciência me fez companhia em muitas madrugadas e finais de semana dedicados a este trabalho.

As minhas filhas, Thaisa e Larissa, como também a minha irmã Adrielle que são o meu estímulo para buscar vida nova a cada dia. Obrigada por terem aceitado a privação da minha companhia pelos estudos.

Ao meu amigo Dyjalma, que sempre foi meu orientador, quem confiou em mim incondicionalmente, em muitos momentos, até mais do que eu confiei.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. José Dutra de Oliveira Neto, meu mais profundo agradecimento pela orientação e cumplicidade para que este trabalho fosse concluído.

Ao Prof. Dr. Edson Walmir Cazarini, pelos conhecimentos transmitidos tanto em suas aulas como em nossa convivência no ambiente de trabalho.

A Prof.^a Vanessa Bonini, pelas oportunidades que sempre me proporcionou e pela confiança no meu trabalho.

A Prof.^a Neide Lehfeld, que despertou em mim o desejo de prosseguir e me dedicar cada dia mais a pesquisa.

As minhas amigas Samila Bernardi e Vivian Massullo pelo companheirismo.

A Escola de Engenharia de Produção de São Carlos pela oportunidade de realização deste curso de mestrado.

“Quanto mais tecnologias avançadas, mais a educação precisa de pessoas humanas, evoluídas, competentes, éticas. A sociedade torna-se cada vez mais complexa, pluralista e exige pessoas abertas, criativas, inovadoras, confiáveis”.

José Manuel Moran

RESUMO

PEREZ, A.F., (2014) Instrumento para mensurar presença social em curso de graduação ofertado na modalidade a distancia. 2014. Dissertação (Mestrado) – Escola de Engenharia de São Carlos – Universidade de São Paulo, São Carlos, 2014.

A Educação a Distância tem crescido de forma muito expressiva nos últimos anos. Com esse crescimento, a preocupação com a qualidade em cursos ofertados nessa modalidade tem aumentado. Para nortear gestores sobre o que é qualidade nessa modalidade de ensino, referenciais de qualidade foram criados pelo Ministério da Educação, objetivando orientá-los na concepção e na condução dos seus cursos. Um dos fatores abordado nesse referencial de qualidade se trata de que o estudante deve ser o centro do processo educacional, no qual os cursos devem prever vias efetivas de comunicação para que o estudante não se sinta isolado e consequentemente venha a abandoná-lo, diminuindo os índices de retenção dos estudantes e aumentando os índices de evasão. Portanto, o tema presença social, que é a forma com que o estudante se sente pertencente ao seu curso, contribui para o aumento da qualidade do mesmo. Diante disso, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o tema e seus benefícios para essa modalidade de ensino. Também foram apresentadas estratégias que podem ser utilizadas para fomentar a presença social, no que tange o ambiente virtual de aprendizagem quanto aos professores/tutores e estudantes. Porém, para que a presença social seja detectada é necessário que se tenha um instrumento válido e confiável. Diante disso, foram pesquisados instrumentos existentes que pudessem contribuir para atingir o objetivo desta pesquisa. Na pesquisa foi encontrado um instrumento validado num contexto educacional que se mostrou importante para esta pesquisa. Esse instrumento, para ser validado no contexto em que a pesquisa foi realizada, passou por tradução, consulta a especialistas e pré-teste, antes da sua aplicação. Posteriormente, o instrumento foi aplicado para estudantes de um curso de graduação de uma Instituição de Ensino Superior particular e para seus professores/tutores. Para verificar a confiabilidade do construto, foi utilizado o alfa de Cronbach e para a validade do construto foi utilizada a análise fatorial. As análises dos dados mostraram que o instrumento, resultado desta pesquisa, é confiável e válido, podendo contribuir efetivamente para mensurar presença social em cursos de graduação a distância e contribuir com estratégias para melhorar ações nos cursos.

Palavras-chave: educação a distância – retenção - presença social - ambiente virtual de aprendizagem.

ABSTRACT

PEREZ, A.F., (2014) **Instrument to measure social presence in undergraduate distance education courses**. 2014. Dissertation (Masters Degree) – São Carlos School of Engineering– São Paulo University, São Carlos, 2014.

Distance education has increased quite significantly in recent years and this growth has in turn heightened concern about the quality of courses offered in this mode. To guide course managers on what is quality in this type of education, quality guidelines were created by Brazil's Ministry of Education in order to guide them in the design and conduction of their courses. One of the factors discussed in this quality referential regards that the student should be the center of the educational process. This means that the courses should provide effective means of communication so that the student does not feel isolated and as a result abandon the course, thereby decreasing students' retention rates and increasing dropout rates. Therefore, the theme social presence, which is the way for a student to feel he belongs to his course, contributes to increasing the quality of the course. Therefore, a literature review was conducted on the subject and its benefits to this type of education. Additionally, strategies that can be used to foster social presence were presented both in terms of the virtual learning environment as well as teachers/tutors and students. However, for social presence to be detected it is necessary to have a valid and reliable instrument. Therefore, the existing instruments that could help achieve the goal of this research were investigated and an instrument validated in an educational context was found, which was vital for this research. For this instrument to be validated in the context in which the research was conducted, prior to its application, it was translated and experts were consulted and pre-test were performed. The instrument was then administered to undergraduate students in a private Higher Education Institution as well as to their teachers/tutors. Cronbach's alpha was used to verify the construct reliability and the factor analysis was used to verify the construct validity. The data analysis showed that the instrument, the result of this research, is reliable and valid and can effectively contribute to measure social presence in undergraduate distance courses as well as contribute with strategies to improve course activities.

Keywords: distance education, retention, social presence, virtual learning environment.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelos das comunidades de Inquirição de Garison et al (2000).....	Erro!
Indicador não definido.	
Figura 2 - Procedimentos antes da aplicação do instrumento	44
Figura 3 - Procedimentos após a aplicação do instrumento.....	45

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dimensão 1 - Consulta aos especialistas.....	55
Tabela 2 - Dimensão 2 - Consulta aos especialistas.....	55
Tabela 3 - Dimensão 3 – Consulta aos especialistas.....	56
Tabela 4 - Dimensão 4 - Consulta aos especialistas.....	56
Tabela 5 - Dimensão 1 - Pesquisa com os estudantes.....	60
Tabela 6 - Dimensão 2 - Pesquisa com os estudantes.....	61
Tabela 7 - Dimensão 3 - consulta com os estudantes.....	63
Tabela 8 - Dimensão 4 - Consulta aos estudantes.....	64
Tabela 9 - Dimensão 1 - Consulta aos professores/tutores.....	66
Tabela 10 - Dimensão 2 - Consulta aos professores/tutores.....	67
Tabela 11 - Dimensão 3 - Consulta aos professores/tutores.....	68
Tabela 12 - Dimensão 4 - Consulta aos professores/tutores.....	69
Tabela 13 - Resultado Alfa de Cronbach.....	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Índice de evasão e projeção do número de evadidos por região do país.....	21
Quadro 2 - Taxa de Evasão no Ensino Superior - 2011	21
Quadro 3 - Conceitos de evasão definidos por diferentes autores	22
Quadro 4 - Matriz Original da pesquisa	42
Quadro 5 - Matriz traduzida para a língua portuguesa.....	53
Quadro 6 - Versão final da matriz para aplicação	58

SUMÁRIO

RESUMO	08
ABSTRACT	09
LISTA DE FIGURAS	10
LISTA DE TABELAS	11
LISTA DE QUADROS.....	12
SUMÁRIO	13
1 INTRODUÇÃO	16
1.1 OS REFERENCIAIS DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	17
1.2 RETENÇÃO DOS ESTUDANTES COMO ESTRATÉGIA PARA QUALIDADE NA EAD.....	20
1.3 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA	25
1.4 LACUNA DA PESQUISA.....	25
1.5 OBJETIVO PRINCIPAL E ESPECÍFICO	25
2 PRESENÇA SOCIAL NA MODALIDADE A DISTÂNCIA	27
2.1 DEFINIÇÕES DE PRESENÇA SOCIAL E PESQUISAS SOBRE O TEMA.....	27
2.2 BENEFÍCIOS DA PRESENÇA SOCIAL PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	31
2.3 ESTRATÉGIAS PARA FOMENTAR A PRESENÇA SOCIAL NOS CURSOS OFERTADOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA.....	33
2.3.1 Ambiente Virtual de Aprendizagem.....	33
2.3.2 Professor/tutor.....	35
2.3.3 Estudantes	38
3 INSTRUMENTO PARA MENSURAR PRESENÇA SOCIAL.....	40
3.1 INSTRUMENTOS EXISTENTES PARA MENSURAR PRESENÇA SOCIAL.....	40
3.2 INSTRUMENTO PARA MENSURAR PRESENÇA SOCIAL: OBJETO DESTA PESQUISA.	41
4 METODOLOGIA CIENTÍFICA	44
4.1 FASE 1 – TRADUÇÃO DO INSTRUMENTO	45
4.2 FASE 2 - APLICAÇÃO PARA ESPECIALISTA.....	46
4.3 FASE 3 - PRÉ-TESTE	47
4.4 FASE 4 - COLETA DE DADOS.....	47
4.5 CONFIABILIDADE	48
4.6 VALIDADE DO CONSTRUTO	49

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS	51
5.1 FASE 1 – RESULTADO REFERENTE À TRADUÇÃO DO INSTRUMENTO	51
5.2 FASE 2 – RESULTADOS REFERENTES À CONSULTA AOS ESPECIALISTAS.....	53
5.3 FASE 3 – RESULTADOS REFERENTES AO PRÉ-TESTE	59
5.4 FASE 4 – APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS.....	59
5.4.1 – Estudantes	59
5.4.2 – Professores	65
5.5 CONFIABILIDADE	70
5.6 VALIDADE DO CONSTRUTO	71
6 – CONCLUSÃO	76
BIBLIOGRAFIAS	79

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância é uma modalidade de ensino que vem crescendo expressivamente em números de matrículas nos últimos anos no Brasil. De acordo com dados do Censo da Educação Superior de 2010, a EAD, que timidamente existia há dez anos, já responde pelo percentual de 14,6% do total das matrículas na graduação. Em 2001, apenas 5.359 estudantes estavam matriculados na modalidade de cursos a distância. Uma década depois, esse número aumentou 170 vezes, chegando a 930.179 estudantes. Com esse grande crescimento, especialistas têm manifestado preocupação quanto à qualidade da aprendizagem nessa modalidade de ensino.

Buscando orientar Instituições de Ensino Superior em relação ao significado e importância da qualidade em cursos mediados por tecnologia, referenciais de qualidade foram criados pelo Ministério da Educação, apresentados em dois diferentes momentos, sendo a atual, a versão de 2007, que objetiva apresentar diretrizes para cursos nesta modalidade de ensino. Nesse referencial de qualidade, chamou atenção para esta pesquisa à dimensão do sistema de comunicação, citado nas duas versões com nomes diferentes. Essa dimensão trata, além de outros tópicos, sobre o estudante, que segundo o Referencial de Qualidade, ele deve ser o centro do processo educacional, no qual a interação deve proporcionar a cooperação entre os estudantes, prevendo vias efetivas de comunicação para que o estudante não se sinta isolado e consequentemente abandone o curso.

Outro ponto crítico nessa modalidade de ensino é a evasão dos estudantes, que vem a cada ano apresentando números expressivos e crescentes. Portanto, esta pesquisa também buscará contribuir com a diminuição da evasão dos alunos, trabalhando a sua retenção, ou seja, apresentar estratégias para que o aluno que já ingressou na Instituição de Ensino não abandone o curso.

Diante disso, fica explícita a importância de pesquisar estratégias que orientem os modelos de curso EAD a desenvolver ferramentas e/ou atividades

que façam com que o aluno sinta-se à vontade no ambiente virtual, de modo que ele não se sinta isolado dos outros participantes.

Pesquisando estratégias que venham ao encontro dessa necessidade, é coerente apresentar a presença social, que é a capacidade do aluno de se projetar socialmente e emocionalmente por meio da tecnologia, dessa forma, fazendo com que o aluno sinta-se mais à vontade e seguro para se expressar no ambiente virtual de aprendizado.

Existem muitas pesquisas com o tema presença social, porém, em sua maioria, tratando somente da questão teórica do tema, e algumas propondo instrumento para mensurar presença social, porém, em diferentes modelos de Educação a Distância. De todos os instrumentos pesquisados, optou-se por um que tenha identidade com o nível de ensino que será pesquisado, sendo este a graduação.

Dessa forma, esta pesquisa objetiva validar um instrumento, seguindo os critérios de validade e confiabilidade, para mensurar a presença social em um curso de graduação a distância e assim ser um norteador para novas estratégias, tanto no ambiente virtual de aprendizagem, como no comportamento do aluno e do professor/tutor, buscando contribuir para a retenção do aluno, nessa modalidade de ensino.

1.1 OS REFERENCIAIS DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.

O rápido crescimento do número de programas de educação mediado por tecnologias tem sido impulsionado por vários fatores. Segundo Holmberg (1995), a vantagem de não haver necessidade da presença nas aulas todos os dias é um desses fatores. Essa vantagem específica permite que um grande e crescente número de estudantes façam um curso na modalidade a distância, independente de suas localizações físicas, bem como o fator da flexibilidade no processo de aprendizagem, podendo o estudante escolher a hora do dia que ele tenha disponível para estudar.

No entanto, vários especialistas têm manifestado suas preocupações sobre a qualidade da aprendizagem na Educação a Distância. Hoje, o termo qualidade tem sido muito usado nos meios educacionais, o que sugere uma preocupação com a melhoria da educação.

É possível dizer que temos várias formas de abordar qualidade, sendo este na sua essência - o que faz um objeto distinguir-se de outro por apresentar valores essenciais ao contexto no qual está inserido. A expressão qualidade educacional tem sido utilizada para referenciar a eficiência, eficácia, efetividade e a relevância do setor educacional e na maioria das vezes, dos sistemas educacionais e de suas instituições (DEMO, 2001; SANDER, 1995; SCRIVEN, 1991; SAVIANI, 2001).

Na EAD, a distância física em um ambiente virtual de aprendizagem está intimamente relacionada com as preocupações relativas à qualidade e à dinâmica da interação entre os estudantes. Isso inclui a perda de contatos relacionais, a falta de interação face a face e a distância psicológica, resultante desses fatores.

Embora o desenvolvimento das tecnologias tenha sido difundido tão rapidamente, muitos esforços têm sido aplicados para minimizar a “distância” entre os participantes, criando ambientes virtuais mais flexíveis e dinâmicos.

Buscando apresentar diretrizes e critérios que sejam referenciais de qualidade para Cursos ofertados nessa modalidade de ensino, em 2003 foi publicado o primeiro Referencial de Qualidade para EAD, composto por dez dimensões, a saber:

- a) – Compromisso com os gestores;
- b) Desenho do projeto;
- c) Equipe profissional multidisciplinar;
- d) Comunicação/interação entre os agentes;
- e) Recursos educacionais;
- f) Infraestrutura de apoio;
- g) Avaliação contínua e abrangente;
- h) Convênios e parcerias;
- i) Transparência nas informações;
- j) Sustentabilidade financeira.

Em 2007, 4 anos depois, foi publicada uma nova versão, sendo esta justificada devido as alterações ocorridas pelo amadurecimento nos processos da Educação a Distância. Nessa nova versão, o documento apresenta oito dimensões, a saber;

- a) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem;
- b) Sistemas de comunicação;
- c) Material didático;
- d) Avaliação;
- e) Equipe multidisciplinar;
- f) Infraestrutura de apoio;
- g) Gestão acadêmica- administrativa;
- h) Sustentabilidade financeira.

Esses referenciais de qualidade têm por objetivo orientar as Instituições de Ensino Superior (IES) quanto ao que o Ministério da Educação (MEC) entende como qualidade na oferta de Cursos na Educação a Distância. Embora o documento não tenha força de lei, ele orienta as Instituições e Comissões de Especialistas nas análises dos projetos dos Cursos a Distância, uma vez que não há um único modelo nessa modalidade para ser o norteador nos momentos das avaliações realizadas pelo Ministério da Educação.

É uma orientação que todas as dimensões as quais compõem o Referencial de Qualidade, estejam presentes em qualquer Projeto Político Pedagógico dos cursos ofertados nessa modalidade de ensino.

Analisando as duas versões dos Referenciais de Qualidade, é possível verificar que alguns itens foram extintos e outros preservados; porém, em algumas ocasiões, repensados quanto à nomenclatura, contudo, tratar destas especificidades não é o objetivo deste trabalho.

Para contribuir com a pesquisa, foi evidenciada a dimensão II, da última versão do Referencial de qualidade - Sistema de comunicação. Observa-se que essa dimensão, na primeira versão, estava alocada na dimensão IV – comunicação/interação entre os agentes. Diante disso, é possível afirmar que mesmo com o amadurecimento nos processos da EAD, a preocupação com esse fator permaneceu e merece destaque nesta pesquisa.

Nessa dimensão, um dos destaques é que o estudante, nessa modalidade de ensino, deve ser o centro do processo educacional, no qual a interação deve

proporcionar a cooperação entre os estudantes, prevendo vias efetivas de comunicação para que os mesmos não se sintam isolados.

Esse fator de isolamento, segundo o Referencial de Qualidade (2007, ps. 12-13) é apontado como uma das causas de perda de qualidade no processo educacional e apontado como uma das principais razões responsável pela evasão dos estudantes nos Cursos ofertados na modalidade a distância.

Diante disso, fica clara a importância de pensar em estratégias que levem o estudante a não se sentir isolado, dessa forma contribuindo para sua permanência no Curso, ou seja, sua retenção, objetivando contribuir para a qualidade do mesmo.

1.2 RETENÇÃO DOS ESTUDANTES COMO ESTRATÉGIA PARA QUALIDADE NA EAD.

Para que sejam pensadas estratégias para a retenção dos estudantes, como formas de não se sentirem isolados, é necessário investigar fatores, na literatura, que apontem alguns motivos pelos quais os mesmos abandonam o Curso e buscar evidenciar de que forma a presença social pode contribuir com a permanência deles no mesmo.

Não há como falar de retenção de estudantes, sem falar da evasão. Retenção de estudantes no contexto desta pesquisa é no sentido de manter o aluno na Instituição de Ensino, de modo que ele termine seu Curso, sem se evadir no decorrer da caminhada acadêmica.

Na maioria da literatura, quando se trata de problemas encontrados na Educação a Distância, tem-se um dos aspectos mais alarmantes: a evasão nessa modalidade de ensino. Abaixo, no quadro 1 – Índice de evasão e projeção do número de evadidos por região do país, uma pesquisa do Censo EAD que aponta a evasão dividida por regiões. Nesse quadro, na coluna das instituições credenciadas, ou seja, aquelas que oferecem graduação ou pós-graduação nessa modalidade também são apresentadas além da média da evasão as informações do número de Instituições de Ensino Superior, número de aluno e a Projeção dos evadidos. As informações contidas nesse quadro deixam evidentes o quanto a evasão nessa modalidade é alarmante, independente da região do Brasil em que o estudante esteja.

Quadro 1 - Índice de evasão e projeção do número de evadidos por região do país

Região	Instituições credenciadas				Instituições com cursos livres		
	% médio de evasão	Nº. de instituições	N.º de estudantes	Projeção de evadidos	% médio de evasão	N.º de instituições	N.º de estudantes
Norte	27,8	9	73.790	20.522	18,5	2	11.560
Nordeste	21,7	17	23.055	4.997			
Centro-oeste	17,3	11	26.799	4.635	25,3	6	181.357
Sudeste	19	51	272.795	51.902	17,3	23	839.297
Sul	14,8	41	359.991	53.316	13,5	4	3.966
TOTAL	18,5	129	756.430	139.943	18,3	35	1.036.360

Fonte: Censo EAD.BR, 2011

O quadro 2 apresenta os dados da taxa de evasão do Ensino Superior, traçando as informações de rede pública e privada e nas modalidades presencial e EAD. Nesse quadro, fica evidente o quanto a evasão na EAD é maior do que no presencial, independente se o estudante está vinculado a uma Instituição de Ensino Superior pública ou privado.

Quadro 2 - Taxa de Evasão no Ensino Superior - 2011

Taxa de Evasão do Ensino Superior - 2011				
Rede	Brasil		Estado de São Paulo	
	Presencial	EAD	Presencial	EAD
Rede Privada	35,9%	41,7%	35,5%	47,2%
Rede Pública	19,8%	23,6%	17,6%	29,1%
Total	31,4%	38,5%	32,8%	46,6%

Fonte: SEMESP/2013

Diante dos quadros apresentados acima, é possível perceber que o sistema educacional está sentindo os reflexos de suas inovações, da sala de aula tradicional, para um ambiente virtual de aprendizagem. Essa nova proposta, mesmo tendo como objetivo democratizar o ensino, essa nova sala de aula, agora virtual, ainda precisa passar por um período de aculturação.

A mudança cultural provocada por essa nova forma de levar educação aos seus estudantes, acaba produzindo alguns insucessos com relação à Educação a Distância, e um deles fica evidenciado: a evasão dos estudantes.

Mesmo sendo um tema muito relevante para essa modalidade de ensino, há pouca literatura que proponha estratégias eficazes para diminuir a evasão nos Cursos a Distância. O que encontramos na literatura são conceitos, visto que, é importante entender o que especialistas têm por referência como evasão, para que no momento do levantamento estatístico, seja possível saber que aqueles números são reflexos de estudantes que só se matricularam no curso e não frequentaram, ou estudantes que frequentaram e desistiram no “meio do caminho” ou qualquer outra referência quanto ao conceito que tenha sido utilizado para fazer o levantamento estatístico da evasão escolar na Educação a Distância.

Segundo Vargas (2007), cada autor propõe uma definição para o conceito de evasão, no qual sua amplitude pode variar por razão de critérios escolhidos para categorizar os processos de entrada e saída de estudantes dos cursos. A autora faz uma análise de algumas definições de evasão encontradas na literatura, sintetizadas no quadro 3:

Quadro 3 - Conceitos de evasão definidos por diferentes autores

Autores	Definição	Amplitude do conceito
Utiyama e Borba (2003)	Evasão é entendida como a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo.	Ampla. Não foi estabelecido nenhum critério de tempo no curso para a saída do aluno.
Maia e Meireles (2005)	Evasão consiste em estudantes que não completam cursos ou programas de estudo, podendo ser considerada como evasão aqueles estudantes que se matriculam e desistem antes mesmo de iniciar o curso.	Especifica que mesmo os estudantes que nunca começaram o curso devem ser considerados no cálculo das taxas de evasão.
Abbad, Carvalho e Zerbini (2005)	Evasão refere-se à desistência definitiva do aluno em qualquer etapa do curso.	Não deixa claro se evasão se aplicaria apenas aos estudantes que chegaram a iniciar o curso ou se abrangeria também àqueles que apenas se matricularam e nunca iniciaram o curso.

Fonte: Vargas apud Censo EAD.BR (2010)

Ainda sobre o tema evasão, diversas pesquisas buscam explicar as possíveis causas da evasão, intencionando propor ações que ajudem na retenção do estudante.

Para Coelho (2002), as principais suposições sobre a evasão, nos cursos ofertados na modalidade a distância, são:

- A falta da tradicional relação face a face entre professor e estudantes, pois nesse tipo de relacionamento julga-se haver maior interação e respostas afetivas entre os envolvidos no processo educacional;
- Insuficiente domínio técnico do uso do computador, principalmente da Internet, ou seja, a incapacidade em lidar com as novas tecnologias cria dificuldades em acompanhar as atividades propostas pelos Cursos a Distância como: receber e enviar e-mail, participar de chats, de grupos de discussão, sugerir links etc.;
- Ausência de reciprocidade da comunicação, ou seja, dificuldades em expor ideias numa comunicação escrita a distância, inviabilizando a interatividade;
- A falta de um agrupamento de pessoas numa instituição física, construída socialmente e destinada, muitas vezes, à transmissão de saberes, assim como ocorre no ensino presencial tradicional, faz com que o estudante da EAD não se sinta incluído em um sistema educacional.

Porém, apesar de tantos motivos que podem levar o estudante a evasão, além dos conceitos que interferem na estatística, entende-se que as Instituições de Ensino Superior devam concentrar mais nos estudantes que ainda estão dentro das suas Instituições, pois, dados estatísticos da evasão servem somente para norteá-las sobre a porcentagem de estudantes que se evadiram e em algumas ocasiões, o porquê eles não concluíram seus cursos. Essas informações se tornam irrelevantes, se atreladas a elas não tiverem ações que interfiram no cotidiano do estudante para que ele não abandone o Curso, ou seja, pensar em estratégias de retenção dos estudantes.

Em países como Estados Unidos e Austrália, o tema retenção é visto como algo muito importante para a Universidade. Para termos um parâmetro dessa importância, uma das diretorias das Universidades desses países é composta por pelo menos um gestor de retenção. Esse gestor de retenção articula com as outras áreas da Instituição, professores e coordenadores, e faz o planejamento de ações para a retenção dos estudantes.

Coerentemente com essa orientação, fica explícita a importância das Instituições brasileiras pesquisarem estratégias para a retenção dos estudantes, de modo que ele não abandone o seu Curso resultando na diminuição dos índices de evasão dos cursos ofertados na modalidade a distância. Outro fato é que dessa forma a IES também estará buscando atender uma das orientações para obter qualidade nessa modalidade de ensino.

Buscando na literatura sobre retenção, Workman & Starnard (1996) analisaram as necessidades do perfil do estudante dessa modalidade de ensino e identificaram cinco necessidades para a retenção dos estudantes, sendo:

- a) Consistência e clareza dos objetivos, das políticas e dos procedimentos relacionados ao curso;
- b) Automotivação;
- c) Identificação com a escola e com os colegas de turma está relacionada ao senso de comunidade e ao compromisso institucional;
- d) Integração social;
- e) Infraestrutura e suporte institucional.

Analisando as cinco necessidades para a retenção dos estudantes apresentadas acima, julga-se coerente apresentar a presença social como uma das estratégias que pode contribuir para a retenção em três delas, sendo: 2 – Automotivação, 3- Identificação com a escola e com os colegas de turma, está relacionada ao senso de comunidade e ao compromisso institucional e 4 – Integração social.

Portanto, reforça-se ainda mais a necessidade de se ter um instrumento que mensure a presença social, ou seja, uma forma do coordenador do Curso saber se há ou não presença social no seu Curso, para pensar nas estratégias

para aumentar a presença social e com isso contribuir com a retenção dos estudantes.

1.3 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

A Educação a Distância, pelo seu crescimento expressivo nos últimos tempos, tem fomentado muitos temas para pesquisa. Todos esses temas intencionam, de certo modo, aprimorar seus programas de educação na busca de qualidade nessa modalidade de ensino.

Esta pesquisa busca explorar o tema da presença social, intencionando contribuir para que o estudante não se sinta isolado e não abandone o Curso. Busca apresentar os benefícios de explorar esse tema e apresentar um instrumento para mensurar a presença social. A partir do resultado deste instrumento os coordenadores de Curso poderão planejar estratégias para aplicar nos seus programas de Educação a Distância.

1.4 LACUNA DA PESQUISA

É inquestionável que se deve ter qualidade em programas de Educação a Distância. Uma das recomendações dos referenciais de qualidade é fazer com que o estudante não se sinta isolado, sendo este um dos fatores que mais leva a evasão nos Cursos. A presença social, que se define por fazer com que o estudante se sinta pertencente ao Curso, torna-se uma estratégia importante para a retenção dos estudantes na modalidade a distância.

Para mensurar a presença social nos Cursos, é preciso um instrumento validado e confiável, ou seja, que mesure de fato o que se propõe, para orientar ações nos Cursos dessa modalidade de ensino. Portanto, esta pesquisa buscou o melhor instrumento para mensurar presença social, traduziu, adaptou e validou no contexto de um curso de graduação de uma Universidade particular, brasileira.

1.5 OBJETIVO PRINCIPAL E ESPECÍFICO.

Esta pesquisa tem como objetivo principal apresentar um instrumento para mensurar presença social, válido e confiável, para ser aplicado em um curso de graduação numa Instituição de Ensino Superior particular.

Para que esse objetivo principal seja alcançado, cada objetivo específico, elencado abaixo, deve ser atendido:

- Levantar os instrumentos existentes para mensurar presença social;
- Identificar o instrumento que tenha sido validado no contexto educacional nos cursos de graduação na modalidade de Ensino a Distância;
- Realizar os procedimentos metodológicos para a adaptação do instrumento no contexto em que se pretende validá-lo.

2 PRESENÇA SOCIAL NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

2.1 DEFINIÇÕES DE PRESENÇA SOCIAL E PESQUISAS SOBRE O TEMA.

O conceito de presença social surgiu em 1976 com Short, Williams e Christie (1976). Foram eles os primeiros a definir a presença social como "o grau de relevância da outra pessoa na interação e consequente a relevância das relações interpessoais" (p. 65). 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 desse 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.

Segundo Gunawardena (1995), presença social é "o grau em que o indivíduo é reconhecido como real na comunicação mediada por tecnologia, sendo mais uma questão subjetiva do que objetiva". Portanto, essa definição da autora é a mais adequada no contexto desta pesquisa, já que, o grupo pesquisado pertence a um grupo de educação mediada por tecnologias.

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 (tecnologia). Os ambientes virtuais de aprendizagem devem ter um meio estimulante, interessante e criativo, podendo por meio de seus professores/tutores, responsáveis pela mediação nos ambientes virtuais de aprendizagem, promover aos estudantes o senso de pertença e comunidade, e também estimular e promover a aprendizagem colaborativa entre eles.

Para reforçar ainda mais essa percepção de Gunawardena, Shih e Swan (2005), realizaram estudos sobre a percepção da presença social no contexto de discussões assíncronas, 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 do mesmo pode aumentar ou diminuir sua presença e seu envolvimento no ambiente em que

estão inseridos. Os autores ainda deixam a orientação de que os fóruns, ferramenta utilizada 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 AVA. Moran (2002, 2003, 2006), Almeida (2003), Belloni (2001), Palloff e Pratt (2004) já afirmaram sua importância no contexto da EAD e as análises das interações ocorridas em fóruns de discussão foram embasadas principalmente no conceito sóciointeracionista de Vigotsky (2000), Brousseau (1996), Chevallard (2001).

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 & Archer (2000), é considerada a proposta mais completa e integrada quanto ao papel do professor/tutor no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Esse modelo foca em três dimensões: presença social, presença cognitiva e presença de ensino. Pesquisadores têm dado destaque a 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 por meio da comunicação mediada por tecnologia.

Figura 1 - Modelos das comunidades de Inquirição de Garrison et al (2000)

Fonte Garrison D.R. & Arbaugh J.B (2007) Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. Internet and Higher Education, n. 10, v.3, p. 157-172
Modelos das comunidades de Inquirição de Garrison et al (2000)

A figura 1 (modelos das Comunidades de Inquirição (COI)) apresenta três elementos que interagem entre si e que se influenciam ao mesmo tempo, sendo:

- Presença Cognitiva: entende-se que é a capacidade dos estudantes construir e confirmarem significados por meio da reflexão e do discurso numa comunidade crítica de inquirição;
- Presença de Ensino: é definida como o desenho, a facilitação e a orientação de processos cognitivos e sociais objetivando alcançar resultados de aprendizagem que sejam significativos em nível pessoal e relevante do ponto de vista educativo;
- Presença Social: capacidade que o estudante tem de se projetar social e, emocionalmente, enquanto pessoas reais, tanto em um ambiente virtual de aprendizagem quanto face a face.

Dos três elementos apresentados na Comunidade de Inquirição, a presença social tem sido o mais estudado, tanto no que se refere ao estudante virtual quanto ao estudante que frequenta a escola todos os dias (Gunawardena & Zittle, 1997; Richardson & Swan, 2003; Rourke, Anderson, Garrison & Archer, 2001; Walther, 1992).

Pesquisas realizadas por Beuchot e Bullen (2005) com estudantes de graduação de Administração a distância, mostram uma forte relação entre a presença social e os resultados da aprendizagem, ou seja, aquele estudante que consegue interagir e se sentir pertencente ao grupo, ele também consegue aprender e com isso ter bons resultados no Curso. Outro estudo realizado por Beuchot e Bullen (2005) referente aos efeitos da interpessoalidade na aprendizagem on-line aponta que: o aumento da sociabilidade dos participantes nos Cursos resulta em uma maior interação, mostrando assim que, a presença social é necessária para que seja desenvolvida a presença cognitiva.

A presença social é considerada como "uma capacidade de projetar socialmente e emocionalmente a si mesmo em uma comunidade on-line" (ROURKE, ANDERSON, GARRISON & ARCHER, 2001). Essa abordagem percebe os participantes como agentes mais ativos e capazes no processo, complementando as lacunas dos meios de comunicação.

O modelo da comunidade de inquirição (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 & 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 por meio da construção de relações sociais e de interações de qualidade (GARRISON, 2008; VAUGHAN & 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, eles explicam que 60% da interação com o estudante pode ser melhorada por meio de emoticons¹ para compensar a falta de interação face a face que ocorre em textos mediados por tecnologia.

Porém, Gunawardena (1995) chama a atenção para o fato de que não se pode simplesmente entender que ao escolher uma mídia que tenha muitas ferramentas para interação seja o suficiente para desenvolver um sentimento, no estudante, de presença social. Segundo a autora, é necessário que o tutor/professor adquira competências relacionadas ao novo ambiente virtual de ensino no qual permita aos estudantes do Curso desenvolver uma percepção de interação e de presença social.

Apresentando um pensamento similar, Moore (2005), menciona que “a eficácia de qualquer tecnologia não depende inteiramente das características da tecnologia, mas da criação do Curso, da elaboração de cada lição e da qualidade da interação de que o instrutor é capaz de promover”.

Portanto, presença social deve ser fomentada por várias figuras que compõem a modalidade a distância, sejam estes os professores/tutores, o coordenador de Curso, o responsável pela Tecnologia, enfim, é um conjunto de ações que contribuem para fomentar a presença social nos Cursos da modalidade a distância.

1 Os emoticons são fenômenos de popularidade na internet. Um emoticon é uma forma de comunicação paralinguística, e consiste em um termo formado pela união de duas palavras em inglês: *emotion* (que significa emoção em português) e *icon* (que significa ícone).

2.2 BENEFÍCIOS DA PRESENÇA SOCIAL PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.

O maior objetivo de criar a presença social em qualquer meio de aprendizado, sendo ele on-line ou face a face, é criar um nível de conforto em que os estudantes se sintam confortáveis juntamente com seus professores/tutores e os outros participantes. Sem esse objetivo alcançado, o meio de aprendizado pode se tornar incompleto e sem o sucesso desejável para seus professores/tutores e estudantes.

Segundo Whiteman (2002), “as pessoas se sentem mais confortáveis a nossa volta quando acreditam que dividimos afinidades e valores comuns” (pág. 8). Quando o ambiente está escasso de presença social, o participante vê tal situação como impessoal e, de retorno, o montante de informações que se pode dividir com os outros, diminui (LEH, 2001).

Yoon (2003) descobriu comportamentos sociais representados por 26,3% do total do comportamento realizado pelas equipes virtuais de aprendizagem. Ele as identificou como acolhimento, partilha da vida pessoal, discussão da aprendizagem, partilha de trabalho, obtenção de parceiros e membros de apoio e compartilhamento de humor. Nessa pesquisa, ele percebeu que, a partilha da vida pessoal, discussão da aprendizagem, partilha no trabalho e interesses pessoais diminuem com o tempo, enquanto que compartilhar humor, obter parceiros e membros de apoio aumentam com o tempo. Diante disso, Yoon (2003) ressalta que os membros de grupos em ambientes virtuais de aprendizagem tentam rapidamente herdar a presença social dentro de um ambiente on-line, e esses relacionamentos entre os membros do grupo gradualmente se modificam do formal para o informal com o tempo. Além disso, o autor ressalta a importância da interação social com outros membros no ambiente on-line.

Segundo Whiteman (2002), a presença social na aprendizagem leva a inclusão (a necessidade de estabelecer identidade com outros), controle (a necessidade de exercer a liderança e em provar suas habilidades), e afeição (a necessidade de desenvolver relacionamento com pessoas).

Elevados níveis de presença social, cria um ambiente propício à aprendizagem que é percebida no aconchego, na companhia e na acessibilidade de todos os envolvidos (ROURKE E OUTROS 1999). Um benefício adicional de presença social, de acordo com Rourke e outros (1999), é a habilidade de

instigar, sustentar, dar suporte cognitivo e aprendizado afetivo pelo grupo na interação atraente, envolvente e intrinsecamente gratificante.

Gunawardena e seus colegas, provavelmente, produziram a mais extensiva pesquisa de corpo empírico relacionada à presença social e suas influências em ambientes on-line. Dois estudos-chaves são aplicáveis a essa discussão. Num estudo de 1997, Gunawardena e Zittle, examinaram a influência da presença social como um precursor de satisfação entre computador mediado em ambientes de conferências (CMC). Definiram a satisfação como o valor do CMC em facilitar a aprendizagem nos estudantes, eles encontraram na presença social um forte aliado à satisfação de ambientes on-line. Em recente estudo, Gunawardena, Nolla e outros (2001) colocam que a presença social facilita a construção da confiança e autorrealização com um contexto de aprendizado on-line.

Segundo Shin (2002), a maior parte dos dados da pesquisa tem se direcionado às relações entre a extensa variedade social e o nível de satisfação dos estudantes.

Além disso, outros estudos examinaram a extensa variação da presença social e o nível do alcance de aprendizagem pelos estudantes. Embora as hipóteses desses estudos mostrem que os níveis de percepção da presença social irão produzir efeitos positivos na aprendizagem dos estudantes, somente a pesquisa feita por Hackman e Walker (1990) mostra o relacionamento positivo entre a presença social e os níveis perceptivos dos graus de resultados na aprendizagem, bem como a satisfação.

Mesmo que os benefícios da presença social possam ser extensivamente vistos na área de satisfação do estudante, o conteúdo da literatura está começando a ampliar o que sugere a influência nos resultados da aprendizagem também, ou seja, para o estudante aprender, talvez seja necessário que ele esteja se sentindo “à vontade” e pertencente ao seu Curso.

Portanto, é importante que os profissionais de designers, professores/tutores e participantes saibam como criar esta conexão social em ambientes de aprendizagem. O desafio é saber como, visto que, nesses ambientes on line o isolamento acaba acontecendo de forma natural.

2.3 ESTRATÉGIAS PARA FOMENTAR A PRESENÇA SOCIAL NOS CURSOS OFERTADOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA.

Neste capítulo busca-se apresentar estratégias que irão contribuir para estabelecer e manter a presença social em ambientes on-line. Ao buscar na literatura, a principal responsabilidade para a criação da presença social é atribuída aos professores; porém, observa-se que em Cursos na modalidade a distância para estabelecer e manter a presença social é preciso ir além dos esforços que podem ser atribuídos aos professores/tutores.

Segundo Aragon (2013), é possível dividir estas estratégias em três áreas importantes de um curso na modalidade a distância:

- Ambiente Virtual de Aprendizagem;
- Professor/tutor;
- Estudantes.

2.3.1 Ambiente Virtual de Aprendizagem.

O ambiente virtual de aprendizagem (AVA) é um grande aliado para fomentar a presença social. Ao acessá-lo, o estudante deve se deparar com uma mensagem de boas-vindas do seu professor/tutor e informações que o deixe confortável para interagir no ambiente.

Segundo Aragon (2013), para modelos de Educação a Distância que permitem utilizar vídeos, o professor/tutor deve inserí-los com uma apresentação dele mostrando uma visão geral da disciplina.

A tecnologia que existe hoje permite gravar vídeos a custo razoável, tanto para as Instituições quanto para o estudante. Portanto, é recomendado que fosse incorporado algum tipo de vídeo no Curso. Sendo eles gravados pelos professores/tutores ou pelos próprios estudantes.

Os vídeos ajudam a criar e fomentar a presença social, refletindo as emoções do professor/tutor para os estudantes. Segundo McLellan (1999), os vídeos podem ajudar a estabelecer a informalidade do ambiente e podem incentivar a participação. O uso dessa ferramenta ajuda os estudantes a se sentirem à vontade com o professor/tutor.

Para os projetos de Educação a Distância que não contemplam a tecnologia para criar vídeos, uma alternativa é uma declaração de boas-vindas

por escrito do instrutor com a sua imagem incluída. O objetivo dessa ação é que o estudante conheça o rosto do seu professor/tutor e seu nome, antes de iniciar a disciplina.

Segundo Newberry (2001), quando os vídeos, sejam gravados pelo professor/tutor ou pelo estudante, não forem uma opção no Curso, deve-se examinar outras opções para colocar as “vozes” dos estudantes ou professores/tutores no ambiente on-line.

Em ambientes em que a conversa é só por textos, há um risco potencial de alguém interpretar significados de palavras e declarações incorretamente. Isso pode acontecer quando um professor/tutor digita rapidamente ou acidentalmente aciona a função de "caps lock²".

Em relação aos perfis dos estudantes no ambiente virtual de aprendizagem, uma estratégia é solicitar que o estudante insira sua imagem, e-mail, skype³, msn⁴ e uma breve biografia. Essa biografia deve incluir experiência profissional, interesse de campo de estudos, passatempo, família, enfim, qualquer outra informação que optar compartilhar com seus colegas de sala, que o faça ser conhecido.

Como essa ação é uma opção do estudante, não sendo ele obrigado a inserir e também não sendo parte do seu processo avaliativo, muitos apenas apresentam uma biografia, sem imagem. Portanto, estimular essa inserção é importante, pois, qualquer informação, seja visual ou escrita, ajuda tanto o professor/tutor quanto aos outros membros do ambiente virtual a construir uma ligação uns com os outros. Como Newberry (2001) aponta, a inclusão de fotos é uma opção de baixo custo para elevar a presença social.

O tamanho da classe também influencia significativamente o estabelecimento da presença social. Rovai (2001) sugere uma relação de estudante para professor que não supere o número de 30 estudantes por sala. Além disso, a quantidade de presença social que pode ser estabelecida entre os estudantes diminui caso tenham muitos estudantes no ambiente.

2 Caps lock é uma tecla de um teclado de computador ou máquina de escrever que possibilita escrever com letra maiúscula

3 Skype é um software que possibilita comunicações de voz e vídeo via Internet, permitindo a chamada gratuita entre usuários em qualquer parte do mundo.

4 MSN é um portal online de serviços da empresa Microsoft, lançado no ano de 1995, juntamente com o Sistema Operacional Windows 95. MSN é a sigla de "*Microsoft Service Network*", que significa "Rede de Serviços da Microsoft".

Outro fator importante é a estrutura das atividades propostas no ambiente virtual de aprendizagem. Atividades de aprendizagem colaborativa podem aumentar a interação estudante a estudante elevando a presença social (ROVAI, 2001, 2002; WHITEMAN, 2002). No entanto, para que essas atividades tenham um bom resultado, precisam ser bem planejadas e com antecedência. Tais atividades podem incluir o trabalho em grupo, discussões em grupo, trabalhos em grupo de brainstorming, projetos em grupo e debates em grupo on-line, considerando as ferramentas disponíveis pela plataforma.

Além de criar a presença social, atividades de aprendizagem colaborativa têm o potencial de incentivar os estudantes a procurar fatos e teorias, eliminando assim a tarefa de ser o único repositório de conhecimento do instrutor (WHITEMAN, 2002). No entanto, como Rovai (2002) adverte: "instrutores on-line devem garantir a igualdade de oportunidades para a participação de todos os estudantes".

2.3.2 Professor/tutor

Os Professores/tutores desempenham um papel importante no estabelecimento da presença social no ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Na grande maioria dos projetos de Cursos ofertados na modalidade a distância, são utilizadas plataformas que contemplam a opção dos fóruns como uma das ferramentas de interação entre os estudantes e seus professores/tutores. Essa ferramenta é uma grande aliada dos professores/tutores no estabelecimento da presença social; portanto, é preciso ficar muito atento com a sua contribuição nos fóruns.

O que os professores/tutores devem ficar muito alertas é que o fórum de discussão toma o lugar da discussão verbal e da interação que ocorre em uma sala de aula face a face. Assim, o professor/tutor não deve ser passivo, devendo ser ativamente envolvidos nas discussões que ocorrem nessa ferramenta.

Não participar nos fóruns é o equivalente a dar uma palestra durante todo o período da aula face a face e, em seguida, ir embora sem deixar que qualquer estudante interaja com o professor/tutor. É também o equivalente a colocar estudantes numa atividade de pequenos grupos e não interagir com o grupo pequeno. O professor/tutor deve lembrar-se que a discussão ainda precisa

ocorrer nesses ambientes, e essa forma de interação ajuda estabelecer uma conexão social com todos os membros da sala.

No entanto, como Rovai (2001) afirma que "os instrutores on-line não precisam responder todas as postagens do estudante nos fóruns de discussão (p. 290), embora os participantes devam sentir que seus comentários estão sendo lidos". Interações devem ser deliberadamente estruturadas, a fim de superar as ameaças à presença social. Os professores/tutores devem fazer esse equilíbrio da necessidade de respostas imediatas e também proporcionar a oportunidade para que outros membros da comunidade possam responder (ROVAI, 2001, p. 290). Aqueles que são considerados professores/tutores bem sucedidos são capazes de desenvolver esse senso de tempo de participação nos estudantes.

Em uma interação face a face, os estudantes se veem e se reúnem com os professores, com perguntas, comentários e preocupações. Consequentemente, não há dúvida quanto se há ou não, sentimento de pertença nos estudantes, já que estão se olhando, vendo gestos e expressões faciais. No entanto, isso não é o que ocorre no ambiente virtual de aprendizagem, já que a interação, perguntas, comentários e preocupações são apresentados em forma de textos ao seu professor/tutor.

Diante disso, o professor/tutor precisa ficar atento a estabelecer respostas rápidas sobre as indagações dos seus estudantes. Newberry (2001) leva a releitir sobre momentos quando um e-mail é enviado para alguém e não recebe uma oportuna resposta, é sempre muito desconfortável. Respostas rápidas de instrutores são valiosas para o estabelecimento da presença social no ambiente on-line (NEWBERRY, 2001).

A tecnologia coloca, automaticamente, os estudantes a uma distância física em muitas instâncias, mas os instrutores precisam gerenciar o processo de modo a que essa distância não seja uma dificuldade acrescida ao seu processo de aprendizagem.

Uma importante sugestão aos professores/tutores é responder a dúvida do estudante dentro de 24 horas. Os estudantes precisam sentir que suas mensagens são avaliadas pelo instrutor e têm o mesmo valor de prioridade, tal qual qualquer outra mensagem. Esse feedback é fundamental nos Cursos mediados por tecnologia.

Os estudantes precisam de feedback para relacionar com aspectos de contribuição, participação e para saber seu progresso no Curso. Whiteman (2002) recomenda que seja dado o feedback personalizado e dirigido ao estudante, em vez de um feedback padrão, enviado em massa para toda a classe.

Embora o feedback do grupo seja necessário, é o feedback individual que estabelece a presença social, mostrando o valor para o estudante do seu trabalho. Pode também ser um benefício para o estudante conhecer sobre alguns pontos em que ele precise de assistência do professor/tutor sobre uma determinada limitação apontada referente a sua atividade.

Em alguns modelos de Cursos mediados por tecnologia, têm cerca de duas horas de aula on-line assíncrona, com um síncrono de uma hora sessão de chat a cada semana. Embora cada professor/tutor use o bate-papo síncrono de forma diferente, uma coisa que todos os professores/tutores podem fazer é iniciar uma conversa com os estudantes antes da aula começar oficialmente, dessa forma, os estudantes começam a ficar atentos ao bate-papo. Nesse momento é importante conversar sobre assuntos diversos, falar sobre como foi a semana de todos, o tempo, onde os estudantes residem, sobre as suas famílias, e assim por diante. O objetivo é conhecer mais sobre os outros e estabelecer uma via efetiva de interação, para que quando inicie a interação do conteúdo, os estudantes já estejam confortáveis para interagir.

Partilhar histórias e experiências pessoais facilita significativamente a presença social em ambientes on-line, pois, esse compartilhar permite que os estudantes se mostrem como são no dia a dia e também passem a conhecer seus colegas da sala.

Ainda seguindo essa linha, estabelecer contato com o estudante, os professores/tutores não devem deixar de usar o humor. Essa estratégia está relacionada com o que já foi anteriormente discutido. Embora se revelar promova atração social e a ligação entre os indivíduos, humor é o convite para iniciar uma conversa (GORHAM E CHRISTOPHEL, 1990). Humor reduz a distância social e transmite boa relação dentro do ambiente de aprendizagem, servindo como fator de imediatismo. Obviamente, todo o humor deve ser de bom gosto e não ser de natureza ofensiva ou que possa causar desconforto nos estudantes.

Para contribuir com a expressão do humor, um aliado importante no ambiente virtual de aprendizagem são os emoticons. Emoticons são expressões

faciais criadas por meio do uso de sinais de pontuação no teclado, eles ajudam a transmitir os sinais não verbais do comunicador, que ajudam os estudantes a interpretar corretamente as mensagens do professor/tutor.

Dirigir-se aos estudantes pelo nome também aumenta a presença social em ambientes virtuais de aprendizagem. Outra questão é permitir que os estudantes abordem seus professores/tutores de forma informal, sem considerar títulos ou quaisquer outras formalidades, isso também é importante. O uso de títulos formais cria um distanciamento entre o professor/tutor e os estudantes.

2.3.3 Estudantes

Os estudantes também precisam assumir a responsabilidade de criar um ambiente virtual de aprendizagem colaborativo, para si e para os outros, oportunizando a presença social.

Assim como os professores/tutores precisam se lembrar que o fórum substituiu a discussão verbal da sala de aula tradicional, os estudantes também precisam ficar cientes da sua participação nos fóruns para que ela seja efetiva.

Segundo Aragon (2013), participar de forma regular das discussões, conhecer seus colegas de sala e ajudar seu professor/tutor a conhecer você e seus colegas, contribuem para que todos se sintam confortáveis para participar dos temas propostos nos fóruns, aumentando a presença social entre os estudantes e entre estudante e professor/tutor.

É muito comum o estudante ser passivo quando se trata fóruns de discussões, porém, a passividade não leva a boas experiências educacionais e não enriquecem a aprendizagem dos estudantes, portanto, os estudantes precisam ficar cientes disso para ter uma participação ativa.

Os estudantes devem ter conhecimento de que compartilhar suas histórias e experiências pessoais contribuem para que seus colegas o conheçam e ele conheça seus colegas, com isso estabelecendo uma relação entre eles, contribuindo para aumentar o senso de pertença ao grupo.

É também preciso que eles saibam que devem participar efetivamente das interações com seus professores/tutores nos chats, quando o programa contemplar esta ferramenta, e se sentirem confortáveis para perguntar e interagir com seus professores/tutores.

Os estudantes devem encontrar uma forma confortável para abordar seu professor/tutor. Dirigir-se a alguém de um jeito que se sinta desconfortável tende a diminuir o nível de presença social entre o estudante e o professor/tutor.

3 INSTRUMENTO PARA MENSURAR PRESENÇA SOCIAL

Para a construção de um instrumento para mensurar presença social, é necessário conhecer os instrumentos já existentes. Portanto, nos itens a seguir serão explorados estes instrumentos, de modo que possa contribuir para a construção do instrumento para mensurar presença social, objeto nesta pesquisa.

3.1 INSTRUMENTOS EXISTENTES PARA MENSURAR PRESENÇA SOCIAL.

Apesar de muitos pesquisadores concordarem que a presença social é uma construção multidimensional, não houve acordo sobre o que especificamente essas dimensões são. Muitas pesquisas e escalas são propostas para medir presença social, porém, em ambientes e condições diversas. Diante disso, ficou a lacuna de pesquisar uma escala objetiva e adequada para medir presença social em ambiente virtual de aprendizagem. (BENHE, RUGGENBERG, KRAMER & ESCHENBURG, 2008; LEE, 2004; LIN, 2004).

Não são muitos os instrumentos propostos para mensurar presença social e alguns dos instrumentos existentes têm abordado presença social como uma única construção dimensional (SHOT ET AL, 1976). Outros autores generalizaram o resultado da pesquisa, utilizando uma abordagem de análise de conteúdo que é superficial à aprendizagem específica dos programas, bem como pesquisadores, que os resultados das pesquisas não são claros e específicos sobre presença social. Segundo Rouke et al (2001), essas abordagens ou forma de apresentar resultados podem levar a uma redução da confiabilidade da pesquisa.

Em alguns casos, os pesquisadores não podiam garantir o grau necessário de validade e confiabilidade, visto que, o tamanho da amostra apresentada na pesquisa era muito pequeno (LIN, 2004), ou a validade e confiabilidade não foram comprovadas (GUNAWARDENA, 1995; SHOR ET AL 1976).

Outros instrumentos desenvolvidos para fins não-educacionais, mesmo que foram verificados por meio de análises estatísticas, requerem uma validação adicional em um contexto educacional (BIOCCA& HAMS, 2002; 2007).

Diante das questões apresentadas acima pelos autores, considera-se importante encontrar uma referência de instrumento para mensurar presença social que tenha sido desenvolvido levando em consideração o ambiente

educacional e os critérios de validade e confiabilidade da pesquisa, buscando garantir que este estudo utiliza o instrumento mais adequado para atingir o objetivo desta pesquisa.

3.2 INSTRUMENTO PARA MENSURAR PRESENÇA SOCIAL: OBJETO DESTA PESQUISA.

Levando em consideração as variáveis que devem ser consideradas para buscar o melhor instrumento para mensurar a presença social, foi encontrado na pesquisa de Kim (2011) um instrumento que foi desenvolvido para mensurar presença social em um contexto educacional, sendo este, Cursos Superiores ofertados na modalidade a distância.

Kim (2011) ressalta que a presença social é considerada como um fator importante para entender as relações psicológicas e emocionais entre os estudantes, especialmente quando o construtivismo é a base da aprendizagem. No início da sua pesquisa foram analisadas a correlação entre presença social e as outras variáveis da aprendizagem. Como resultado, a pesquisa confirmou quatro fatores de construções para a presença social, sendo: atenção e apoio mútuo, ligação afetiva, senso de comunidade e comunidade aberta; gerando um instrumento com um total de 19 itens.

Ainda no processo de construção, o instrumento foi submetido à análise de especialistas com mais de 7 anos de experiência em áreas relevantes, incluindo a educação continuada, educação superior, área da tecnologia educacional, sendo como professor ou pesquisador, para medir a presença social no Ensino Superior a Distância, além de outras etapas de validação como pré-teste e adequação do texto, antes da aplicação aos estudantes. Portanto, é um instrumento confiável.

Para validar esse instrumento, Kim (2011) utilizou o coeficiente alfa de Cronbach e para cada dimensão variou de 0,816 – 0,867, indicando que as dimensões desenvolvidas nessa matriz são confiáveis e suficientes para medir presença social.

As quatro dimensões que compõem o instrumento são:

- a) Ligação afetiva – que está relacionada com o sentimento de conexão psicológica e social;

- b) Senso de Comunidade – é o quanto o estudante percebe a comunidade em que está inserido, o esforço coletivo e a cooperação;
- c) Comunidade aberta – local em que os estudantes buscam desenvolver o conhecimento por meio de discursos críticos.
- d) Atenção e apoio mútuo – os estudantes se sentem interdependentes, bem como o apoio na aprendizagem é uma forma de apoio mútuo entre os estudantes, além de demonstrar atenção um para com o outro.

Cada uma dessas dimensões é composta por itens, sendo assim: 1 – Atenção e apoio mútuo – seis itens, 2 – Ligação afetiva – cinco itens, 3 – Senso de Comunidade – quatro itens e 4 – Abertura na comunicação – quatro itens, totalizando 19 itens.

A proposta desses itens é contribuir com o pesquisador para identificar elementos que respondam ao proposto da dimensão, logo, mensuram a construção da presença social. Todos os itens que compõem as dimensões desse instrumento utilizaram a escala de Likert na aplicação aos estudantes.

Apesar de toda credibilidade que deve ser atribuída à matriz proposta por Kim (2011), fica o questionamento se essa matriz, da forma como está estruturada mensura a construção da presença social em cursos ofertados na modalidade a distância, em um contexto de graduação em uma Universidade brasileira.

O Brasil possui suas peculiaridades nos modelos de Educação a Distância, sendo estes diferentes do ambiente em que a matriz foi construída, portanto, reforça a importância de passar por todos os procedimentos que a valide nesse novo contexto.

Segue abaixo, quadro 4, a matriz desenvolvida por Kim (2011), objeto inicial desta pesquisa.

Quadro 4 - Matriz Original da pesquisa

Pattern matrix of social presence scale					
		Factor loading			
Factor	Item	1	2	3	4
Mutual attention and support	I respected the others' opinions in making decisions				
	I felt the other participants respected my opinion in making decisions				

	What the others did affected what I did				
	I tried to concentrate on our discussion				
	I paid close attention to the other participants				
	Online group activities helped me learn efficiently				
Affective connectedness					
	I was able to be personally close to other participants in the class				
	I enjoyed sharing personal stories with the other participants				
	I got to learn a great deal about the other participants in the class				
	I was influenced by the other participants' moods				
Sense of community	I called the other participants by their names				
	Even though we were not physically together in a traditional classroom, I still felt I was part of a group				
	I was able to form a sense of community				
Open communication	I felt the other participants tried to form a sense of community				
	I worked with the other participants to complete the task				
	I felt the other participants acknowledged my point of view				
	My opinions were clear to the other participants				
	I enjoyed engaging in exchange of ideas with the other participants				
	I easily understood how the other participants reacted to my comments				

Fonte - Matriz original desenvolvida por Kim (2011)

4 METODOLOGIA CIENTÍFICA

Nesta etapa serão apresentados os procedimentos metodológicos que foram seguidos no decorrer da pesquisa, buscando dessa forma alcançar o objetivo proposto neste estudo que é ao final ter um instrumento para mensurar presença social, validado e confiável.

Trata-se de uma pesquisa aplicada, pois, conforme Silva & Menezes (2001), a pesquisa aplicada tem com objetivo gerar conhecimento para a aplicação prática direcionada à solução de problemas específicos. A abordagem do problema será de forma qualitativa e quantitativa.

Quanto aos meios de investigação, será utilizada a pesquisa de campo, uma vez que a pesquisa de campo é uma investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno, ou que dispõe de elementos para explicá-lo (VERGANA, 1998).

Nos próximos itens serão apresentadas todas as fases que o instrumento irá percorrer antes da sua aplicação, de modo que, ao ser aplicado para seu público alvo ele esteja validado e seja um instrumento confiável. Também apresentará as fases da aplicação bem como a discussão dos resultados.

Abaixo, na figura 2, seguem os procedimentos que serão seguidos antes da aplicação do instrumento.

Figura 1 - Procedimentos antes da aplicação do instrumento

Na figura 3, os procedimentos que serão seguidos na aplicação e após a aplicação.

Figura 2 - Procedimentos após a aplicação do instrumento

4.1 FASE 1 – TRADUÇÃO DO INSTRUMENTO

Nesta primeira fase objetiva é realizada a tradução do instrumento, objeto desta pesquisa, da sua versão original, o inglês para o português.

A tradução de um instrumento requer uma série de cuidados, incluindo a adaptação da linguagem de partida para a linguagem alvo, neste caso, do inglês para português.

A importância de se levar em consideração o uso da língua no processo de tradução trata-se dos aspectos linguísticos: não somente a linguagem se encontra inextricavelmente⁵ ligada à cultura que permitiu o seu uso e articulação (OCHS & SCHIEFFEIN, 1995), mas também os diferentes códigos linguísticos não são isomórficos⁶ (HARKNESS & SHOUBA-GLUSBERG, 1998), ou seja, uma expressão em inglês pode não apresentar uma correspondência perfeita no português.

Nesse processo é feita a tradução (inglês-português), deixando os tradutores cientes do objetivo da tradução para que possam verificar ambiguidade, além de outras observações que possam ser feitas a respeito.

Pretende-se validar o instrumento em português para ser aplicado nas outras etapas, seguindo os seguintes critérios:

⁵ Condição que não pode ser dissolvida ou separada.

⁶ Similaridade na forma e na aparência entre indivíduos de diferentes espécies ou raças.

- Tradução da versão em inglês do instrumento para a língua alvo, neste caso, do inglês para o português;
- Tradução reversa do português brasileiro para a língua de origem (inglês);
- Comparação da tradução reversa, gerada a partir da tradução para o português, buscando identificar os itens cuja tradução não reflete exatamente o sentido original em inglês que, em decorrência, apresentam necessidade de adequação semântica;
- Reescrever os itens que apresentarem a necessidade da adequação semântica;
- Gerar a versão final do instrumento, nesta etapa, para que seja avaliada nas próximas etapas.

4.2 FASE 2 - APLICAÇÃO PARA ESPECIALISTA

Na segunda fase – aplicação para os especialistas, objetiva que especialistas na área de Educação a Distância, sendo estes com mais de 5 anos de experiência em cursos ofertados nessa modalidade de ensino, no contexto em que a pesquisa é aplicada, avaliem a proposta do instrumento. Desse modo, que eles possam expressar se aquelas dimensões e itens que compõem o instrumento têm sentido para a realidade dos Cursos de graduação a distância e se a forma como estão descritas as perguntas no instrumento podem mensurar presença social.

Também é feito um levantamento de como esta etapa, tão relevante para a pesquisa, foi realizada na concepção do seu instrumento original.

Nessa fase, os especialistas foram contatados por e-mail, enviado pela ferramenta survey monkey, sensibilizando-os para participarem da pesquisa. Junto a esse e-mail foi enviado o link em que ele pode responder ao instrumento.

Pretendeu-se nesta etapa, seguir os seguintes critérios:

- Envio do e-mail com o link de resposta para os especialistas;
- Coletar as considerações dos especialistas quanto ao instrumento;
- Reescrever ou adequar os itens que forem apontados pelos especialistas;
- Gerar a versão do instrumento para a próxima etapa.

4.3 FASE 3 - PRÉ-TESTE

Nesta etapa, o objetivo é saber se os itens contidos nas dimensões do instrumento estão sendo bem entendidos, ou seja, se a forma como a pergunta está sendo realizada proporcionará a compreensão dos estudantes que participarão da pesquisa.

Depois de redigido o instrumento, entende-se ser necessário testar antes de sua utilização definitiva, aplicando-o a uma pequena amostra de pessoas, com a preocupação de que esta seja semelhante à amostra final.

Segundo Goode e Hatt (1972), esta etapa do pré-teste é um ensaio geral da pesquisa, já que é nesse processo que podemos corrigir falhas no instrumento, antes da coleta de dados, e assim, atingir o objetivo esperado da pesquisa.

Esse pré-teste buscou verificar se o instrumento apresenta três importantes elementos:

- a) – Fidedignidade - qualquer pessoa que o aplique obterá resultados que respondam a pesquisa;
- b) – Validade – os dados recolhidos são necessários à pesquisa;
- c) – Operatividade – vocabulário acessível e significado claro;

Segundo Litwin (1995), um dos estágios mais importantes e críticos no desenvolvimento de um instrumento é o teste piloto, ou pré-teste, momento em que erros são passíveis de correção.

4.4 FASE 4 - COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada com estudantes do Curso de graduação, área de humanas, de uma Instituição de Ensino Superior particular. O tamanho da amostra desse curso é de 217 estudantes e o instrumento a ser aplicado será o mesmo utilizado no pré-teste.

Para convidar os alunos a participarem da pesquisa foram cadastrados os e-mails dos estudantes na ferramenta survey monkey. Após o cadastramento, foi enviado um e-mail, por meio do sistema, com as informações e o link para participarem da pesquisa.

Essa ferramenta possibilita enviar e-mail para os alunos que não participaram da pesquisa, sendo possível reenviar os e-mails, somente para

àqueles que não participaram, dessa forma buscando que a grande maioria dos estudantes participe.

Mesmo o estudante tendo a oportunidade de responder ao questionário em qualquer local, que tenha acesso a internet, e em qualquer horário, pretende-se utilizar de uma aula presencial, em que os alunos estarão juntos em um ambiente físico da IES e levá-los ao laboratório para a aplicação do questionário, dessa forma garantindo que o maior número de participantes respondam, além de reforçar a importância da pesquisa.

Pretende-se considerar uma amostra que possa ser representativa, objetivando atingir o proposto nesta pesquisa, que é validar um instrumento para mensurar presença social, no contexto de um curso ofertado na modalidade a distância.

Os professores/tutores do Curso pesquisado, que estão ministrando aula no semestre em que a pesquisa será realizada, também serão consultados objetivando conhecer sua percepção em relação aos alunos sobre a presença social, dando ainda mais credibilidade ao instrumento.

4.5 CONFIABILIDADE

A confiabilidade é basicamente um assunto empírico focado no desempenho das medidas empíricas. Segundo Galetti (2006), é a capacidade de o instrumento reproduzir uma mesma medida, isto é, ao grau de concordância entre múltiplas medidas de um mesmo objeto.

Para analisar a consistência interna do instrumento, utilizou o coeficiente Alfa de Cronbach, que é um teste que verifica a consistência interna. Apesar de não ser o único estimador de confiabilidade, o alfa de Cronbach é um dos principais estimador de confiabilidade.

Portanto, justifica sua utilização para esta pesquisa, uma vez que busca a confiabilidade do instrumento para mensurar presença social, na versão em português e no contexto em que a pesquisa está proposta.

O coeficiente Alfa de Cronbach busca garantir a coerência teórica, além da busca da otimização das escalas do ponto de vista estatístico. Veiga e Moura (2003) defendem que a verificação da validade de medidas por meio de uma

abordagem formal e rigorosa é importante para aumentar a confiança nos resultados.

Para Pasquali (1997), a obtenção do coeficiente alfa demanda o cálculo de três itens: 1 – a variância total do teste; 2 – a variância de cada item individualmente e 3 – a soma das variâncias desses itens. Portanto, a fórmula de Cronbach mostra que todos os itens variam do mesmo jeito, isto é, se não houver variância entre os itens individualmente, o alfa será igual a 1 (um), ou seja, os itens serão totalmente homogêneos, produzindo assim exatamente a mesma variância (evento pouco provável). Diante disso, o coeficiente alfa vai de 0 a 1, indicando que o (zero) é a ausência de consistência dos itens e 1 (um), presença de consistência de 100%.

4.6 VALIDADE DO CONSTRUTO

Segundo Martins (2000), o critério de validade diz respeito à capacidade do instrumento de medir o que de fato ele propõe mensurar, enquanto a confiabilidade está relacionada com a constância dos resultados obtidos em um mesmo indivíduo avaliado.

Para que seja provada a validade do construto, são utilizadas algumas técnicas. Nesta pesquisa pretende-se fazer uma análise quantitativa dos resultados obtidos. Ao adaptar, neste caso um instrumento, é necessário atentar-se aos critérios de precisão das informações a serem medidas.

Segundo Pasquali, a análise fatorial é definida como um grupo de análise estatística que:

(...) consiste em verificar se uma série de itens pode ser reduzida idealmente a uma única dimensão ou variável, que ela chama de fator, com o qual todas as variáveis da série estão relacionadas. Sendo este o caso então se conclui que os itens são unidimensionais, isto é, estão medindo a mesma coisa, que é o que o princípio da unidimensionalidade procura. A relação que cada item tem com o fator é expressa por meio da covariância ou da correlação, esta relação se chama de carga fatorial.
(PASQUALI, 2003, p. 116).

Na análise fatorial, os itens ou variáveis podem ser analisados resultando em um número menor de variáveis, denominadas fatores, e que existe uma correlação comum entre as variáveis, originando com isso um agrupamento.

A análise fatorial detecta inter-relacionamento entre os itens. As cargas fatoriais indicam o quanto cada variável ou item possui em comum com os itens envolvidos, agrupando os que pertencem ao mesmo grupo. Nesta pesquisa a análise fatorial será realizada em todos os itens que compõem as dimensões intencionando saber se, ao agrupá-las, elas permanecem compondo a mesma dimensão. O software que será utilizado para a análise fatorial será o SPSS.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Analisam-se, nos ítems a seguir, os resultados dos procedimentos metodológicos seguidos no decorrer da pesquisa.

5.1 FASE 1 – RESULTADO REFERENTE À TRADUÇÃO DO INSTRUMENTO

Para buscar que o resultado da tradução do instrumento seja o mais correto possível, dividiu-se a tradução do mesmo em três etapas:

A primeira etapa foi a tradução do instrumento, da língua inglesa para a língua português, por uma tradutora ciente do objetivo da pesquisa. Nesta etapa foi enfatizado, principalmente com a tradutora, que fosse uma tradução conceitual e não a estritamente literal.

Na segunda etapa, foi realizada a tradução reversa para a língua inglesa que foi realizada por uma tradutora bilíngue. Ressalta-se que nessa etapa a tradutora não tinha conhecimento do instrumento original. A finalidade da tradução reversa foi comparar a tradução realizada nesta fase com o instrumento original.

Na terceira etapa, uma especialista em tradução, de posse da tradução realizada na primeira etapa, da segunda etapa e do instrumento original, analisou se houve alteração na mensagem contida no instrumento original e quais as melhores expressões e palavras deveriam compor os itens do instrumento, conforme descrito em cada observação referente às dimensões:

- Dimensão 1 – *Mutual attention and support* – no item – *I paid close attention to the other participants* (matriz original) – quando traduzido da língua portuguesa (2ª etapa) para a língua inglesa (3ª etapa) foi traduzido pela especialista – *I paid enough attention to the other participants*, a especialista que fez a análise geral da tradução considera que não deve utilizar a palavra *enough*, pois ela significa suficiente, porém, na matriz original é *close attention*, ou seja, prestar atenção minuciosamente e não somente prestar atenção o suficiente. Portanto, este item desta dimensão, em português, ficou da seguinte forma: Eu prestei muita atenção nos outros

participantes. Não houve nenhuma observação referente aos outros itens.

- Dimensão 2 - *Affective connectedness* – no item – *I was influenced by the other participants moods* (matriz original) – quando traduzido para a língua portuguesa (2ª etapa), foi traduzido como: Eu fui influenciado pelo estado de espírito dos outros participantes. Posteriormente, foi feita a 3ª etapa, a tradução para a língua inglesa que ficou da seguinte forma: *I was influenced by the others participants spirit state*. Na avaliação da especialista não deve ser usado *sprint state* e sim *moods*, pois estado de espírito é diferente de humor. Diante disso, a tradução em português ficou da seguinte forma: Eu fui influenciada pelo humor dos outros participantes. Não houve nenhuma observação referente aos outros itens.
- Dimensão 3 – *Sense of community* – no item – *I was to form a sense of community* (matriz original) – Na tradução para a língua portuguesa (2ª etapa), foi traduzido como: Eu consegui formar uma ideia de comunidade. Na avaliação da especialista geral da matriz, a tradução mais adequada para o contexto é: Eu era capaz de desenvolver o sentido de comunidade. Portanto, a tradução ficou conforme a indicação da especialista. Referente aos outros itens desta dimensão, não houve nenhuma alteração.
- Dimensão 4 – *Open communication* – Nesta dimensão, a especialista não fizeram nenhuma observação quanto as três etapas da tradução.

Após todas as considerações apontadas nos procedimentos de tradução, segue abaixo, quadro 5, a versão da matriz traduzida para a língua portuguesa. Essa versão será a utilizada para a consulta aos especialistas, portanto, ainda poderá sofrer alterações.

Quadro 5 - Matriz traduzida para a língua portuguesa

Atenção e apoio mútuos	Eu respeitei as opiniões dos outros ao tomar decisões
	Eu senti que os outros participantes respeitavam minha opinião ao tomar decisões
	O que os outros faziam afetava o que eu fazia
	Eu tentei me concentrar na nossa discussão
	Eu prestei bastante atenção nos outros participantes
	Atividades de grupo on-line me ajudaram a aprender eficientemente
Ligação afetiva	Eu consegui ficar próximo pessoalmente de outros participantes do curso
	Eu gostei de compartilhar histórias pessoais com os outros participantes
	Eu conheci bastante os outros participantes do curso
	Eu fui influenciado pelo humor dos outros participantes
	Eu chamava os outros participantes pelo nome
Ideia de comunidade	Embora não estivéssemos juntos fisicamente em uma sala de aula tradicional, eu senti que fazia parte de um grupo
	Eu consegui formar uma ideia de comunidade
	Eu senti que os outros participantes tentaram formar uma ideia de comunidade
	Eu trabalhei com os outros participantes para completar as tarefas
Facilidade de comunicação	Eu senti que os outros participantes entenderam meu ponto de vista
	As minhas opiniões ficaram claras para os outros participantes
	Eu gostei de trocar ideias com os outros participantes
	Foi fácil perceber como os outros participantes reagiram aos meus comentários

Fonte: autora

5.2 FASE 2 – RESULTADOS REFERENTES À CONSULTA AOS ESPECIALISTAS.

Para a validação do instrumento, etapa especialista, o autor no instrumento original, Kim 2011, buscou na literatura definições sobre Educação a Distância, as características dos alunos dessa modalidade de ensino, e elementos sobre a presença social, além de questões de mediação (tutoria).

Ao combinar perguntas com significados semelhantes e simplificando-os, resulta em um total de 108 questões como um conjunto preliminar. Esse conjunto preliminar foi analisado e revisado por 16 especialistas, para verificar a validade do conteúdo. Esses especialistas eram àqueles que tinham mais de 7 anos de

experiência em áreas relevantes da Educação a Distância, incluindo educação continuada, tecnologia da educação, pesquisador e professor. Com a participação desses especialistas e análise rigorosa por parte do autor, foi possível chegar a um instrumento confiável e validado.

Diante de um instrumento que já passou por esta etapa - especialista, porém, buscando passar por todos os passos para que a pesquisa seja confiável e válida, uma vez que estamos testando em um ambiente diferente, buscaram-se especialistas relevantes na Instituição onde a pesquisa foi realizada, que pudessem contribuir ao avaliar o instrumento.

Para a seleção dos especialistas foi adotado o critério de que os mesmos tivessem mais de 5 anos de experiência nessa modalidade de ensino. Como a modalidade de ensino nesta Instituição é relativamente nova, tendo 5 anos de credenciamento, buscou-se especialistas que estão desde o começo da oferta dos Cursos EAD, ou que já atuavam nessa modalidade em outras IES há mais de cinco anos.

Nesta filtragem, foram identificados 5 especialistas, sendo: um doutorando com dez anos de experiência na Coordenação Geral de Educação a Distância; uma mestre com experiência como professora/tutora em disciplinas nos Cursos de graduação e disciplinas EAD ofertadas no presencial (20%) há 5 anos; uma mestre com experiência em supervisão de tutoria e professora/tutora de disciplinas na graduação, pós-graduação e extensão na EAD; uma doutora também com experiência em supervisão de tutoria e professora/tutora de disciplinas na graduação e pós-graduação há 5 anos e uma doutoranda com experiência na coordenação de cursos EAD e professora/tutora de disciplinas nos cursos de graduação e pós-graduação há mais de cinco anos.

Essa consulta aos especialistas é importante para ser possível identificar se aqueles itens que compõem as dimensões do instrumento realmente tem sentido para o contexto em que ele será aplicado aos alunos do Curso ofertado na modalidade a distância.

Os especialistas foram contatados por e-mail, por meio de uma ferramenta de questionário on-line mais popular do mundo - survey monkey, que consultou se cada item que compõe as dimensões do instrumento é: “essencial”, “não tão essencial” ou “não é importante”, para o contexto em que ele vai ser aplicado, considerando suas experiências nessa modalidade de ensino.

Abaixo seguem os gráficos com o resultado da consulta aos especialistas:

Tabela 1 - Dimensão 1 - Consulta aos especialistas

Na Dimensão 1 do Instrumento, que se refere à "Atenção e apoio mútuo", consulto-os se, quando o aluno responder esta dimensão, os itens que a compõem contribuem para mensurar presença social.

	Essencial	Não tão essencial	Não é importante	Total de respostas
Eu respeitei as opiniões dos outros ao tomar decisões	4	1	0	5
Eu senti que os outros participantes respeitavam minha opinião ao tomar decisões	3	2	0	5
O que os outros faziam afetava o que eu fazia	3	2	0	5
Eu tentei me concentrar na nossa discussão	4	1	0	5
Eu prestei bastante atenção nos outros participantes	3	2	0	5
Atividades de grupo on-line me ajudaram a aprender eficientemente	3	1	1	5
Total de respostas	20	9	1	30
Porcentagem	66,7	30,0	3,3	100,0

Fonte: autor retirado do survey monkey

Tabela 2 - Dimensão 2 - Consulta aos especialistas

Na Dimensão 2 do Instrumento, que se refere à "Ligação afetiva", consulto-os se, quando o aluno responder esta dimensão, os itens que a compõem contribuem para mensurar presença social.

	Essencial	Não tão essencial	Não é importante	Total de respostas
Eu consegui ficar próximo pessoalmente dos outros participantes do grupo	4	1	0	5
Eu gostei de compartilhar historias pessoais com os outros participantes	3	2	0	5
Eu conheci bastante os outros participantes do curso	3	2	0	5
Eu fui influenciado pelo humor dos outros participantes	2	3	0	5
Eu chamava os outros participantes pelo nome	4	1	0	5
Total de respostas	16	9	0	25
Porcentagem	64,00	36,00	0,00	100,00

Fonte: autor retirado do survey monkey

Tabela 3 - Dimensão 3 – Consulta aos especialistas

Na Dimensão 3 do Instrumento, que se refere à "Ideia de comunidade", consulto-os se, quando o aluno responder esta dimensão, os itens que a compõem contribuem para mensurar presença social.

	Essencial	Não tão essencial	Não é importante	Total de respostas
Embora não estivéssemos juntos fisicamente em uma sala de aula tradicional, eu senti que fazia parte de um grupo	3	2	0	5
Eu consegui formar uma ideia de comunidade	4	1	0	5
Eu senti que os outros participantes tentaram formar uma ideia de comunidade	3	2	0	5
Eu trabalhei com os outros participantes para completar as tarefas	5	0	0	5
Total de respostas	15	5	0	20
Porcentagem	75,00	25,00	0,00	100,00

Fonte: autor retirado do survey monkey

Tabela 4 - Dimensão 4 - Consulta aos especialistas

Na Dimensão 4 do Instrumento, que se refere à "Facilidade de comunicação", consulto-os se, quando o aluno responder esta dimensão, os itens que a compõem contribuem para mensurar presença social.

	Essencial	Não tão essencial	Não é importante	Total de respostas
Eu senti que os outros participantes entenderam meu ponto de vista	5	0	0	5
As minhas opiniões ficaram claras para os outros participantes	4	1	0	5
Eu gostei de trocar ideias com os outros participantes	5	0	0	5
Foi fácil perceber como os outros participantes reagiram aos meus comentários	4	1	0	5
Total de respostas	18	2	0	20
Porcentagem	90,00	10,00	0,00	100,00

Fonte: autor retirado do survey monkey

Ao analisar as tabelas apresentadas anteriormente, sendo, tabela 1 - 66,7%, tabela 2 - 64%, tabela 3 - 75% e tabela 4 - 90%, é possível afirmar que os respondentes dessa etapa entendem que são essenciais os itens que compõem as dimensões do instrumento para mensurar presença social no ambiente em que será realizada a pesquisa. Observa-se somente na dimensão 2 – Eu fui influenciado pelo humor dos outros participantes, houve um número maior de respondentes em – não tão essencial; porém, não afetando de modo expressivo a

porcentagem final da escala: essencial, da dimensão. Diante disso, não foi entendido, por meio da análise quantitativa, que o item não deveria ser mantido.

Nas respostas abertas, os especialistas fizeram as seguintes observações:

Dimensão 1 – No item – O que os outros faziam afetava o que eu fazia, foi sugerido que o item ficasse com a seguinte redação: O que os outros faziam no ambiente virtual de aprendizagem afetava o que eu fazia. Segundo os especialistas, é importante o estudante contextualizar em que ambiente está sendo perguntado, se é no momento dos encontros presenciais ou no ambiente virtual. No item - Eu tentei me concentrar na nossa discussão, também foi sugerido que acrescentasse sobre qual momento o instrumento quer perguntar: nas discussões ocorridas nos encontros presenciais ou nas discussões nos fóruns. Portanto, acrescentou à redação do item a palavra fórum, ficando da seguinte forma: Eu tentei me concentrar na nossa discussão (fórum). No item – Atividades em grupo on-line me ajudaram a aprender eficientemente, também foi sugerido acrescentar sobre qual ferramenta o instrumento está se referindo, já que no modelo da Instituição pesquisada são propostas atividades em grupo na ferramenta tarefa e na ferramenta fórum. Diante disso, o item ficou da seguinte forma: Atividades em grupo on-line (fórum) me ajudaram a aprender eficientemente.

Dimensão 2 – No item - Eu consegui ficar próximo pessoalmente de outros participantes do grupo, foi sugerido alterar a palavra grupo para curso, já que nesse contexto estamos falando de um curso de graduação. A redação do item ficou da seguinte forma: Eu consegui ficar próximo pessoalmente de outros participantes do curso. No item - Eu fui influenciado pelo humor dos outros participantes, os especialistas não fizeram sugestão de alteração, porém, deixaram a recomendação de que esse item fosse avaliado no momento do pré-teste para verificar se o estudante entende a palavra “humor” no contexto em que ela está inserida, no item e na dimensão. Aponta que, caso o aluno não entenda esse item, então que seja retirado do instrumento para não comprometer seu objetivo.

Dimensão 3 e dimensão 4 – nenhuma observação foi feita pelos especialistas.

Diante da grande porcentagem concentrada no item do questionário de classificação: essencial, é possível afirmar que ele está adequado ao ambiente

em que se propõe pesquisar. Em relação às observações feitas pelos especialistas nos itens abertos, o instrumento foi readequado para o pré-teste, conforme apresentado no quadro 6, e posteriormente para a aplicação aos estudantes.

Quadro 6 - Versão final da matriz para aplicação

Atenção e apoio mútuos	Eu respeitei as opiniões dos outros participantes ao tomar minhas decisões
	Eu senti que os outros participantes respeitavam minha opinião ao tomar suas decisões
	O que os outros faziam no ambiente virtual de aprendizagem afetava o que eu fazia
	Eu tentei me concentrar na nossa discussão (fórum)
	Eu prestei bastante atenção nos outros participantes
	Atividades de grupo online (fórum) me ajudaram a aprender eficientemente
Ligação afetiva	Eu consegui ficar próximo pessoalmente de outros participantes do grupo
	Eu gostei de compartilhar histórias pessoais com os outros participantes
	Eu conheci bastante os outros participantes do curso
	Eu fui influenciado pelo humor dos outros participantes
	Eu chamava os outros participantes pelo nome
Ideia de comunidade	Embora não estivéssemos juntos fisicamente em uma sala de aula tradicional, eu senti que fazia parte de um grupo
	Eu consegui formar uma ideia de comunidade
	Eu senti que os outros participantes tentaram formar uma ideia de comunidade
	Eu trabalhei com os outros participantes para completar as tarefas
Facilidade de comunicação	Eu senti que os outros participantes entenderam meu ponto de vista
	As minhas opiniões ficaram claras para os outros participantes
	Eu gostei de trocar ideias com os outros participantes
	Foi fácil perceber como os outros participantes reagiram aos meus comentários

Fonte: autor

5.3 FASE 3 – RESULTADOS REFERENTES AO PRÉ-TESTE

Para o pré-teste foram consultados 28 estudantes do curso de graduação, área de humanas, da Instituição pesquisada. Estes estudantes têm as mesmas características da amostra final. Para essa fase foi utilizada a escala Likert: 1 – Concordo totalmente, 2 – Concordo parcialmente, 3 – Indiferente, 4 – Discordo parcialmente, 5 – Discordo totalmente.

Como resultado do pré-teste, verificou-se que os alunos entenderam os itens contidos no instrumento de forma clara e objetiva. Não foram apresentadas dúvidas ao responder, nem o item apontado pelos especialistas - Eu fui influenciado pelo humor dos outros participantes; portanto, entende-se que o item deve ser mantido. Diante disso, entende-se que o instrumento já está pronto para ser aplicado a todo grupo de estudantes do curso de graduação, da forma como foi aplicado neste pré-teste.

5.4 FASE 4 – APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Analisa-se, nos itens a seguir, o resultado da aplicação do instrumento para os estudantes e os professores/tutores.

5.4.1 – Estudantes

A participação dos estudantes na pesquisa foi representativa, 105 estudantes participaram da pesquisa, ou seja, 48,4% do universo pesquisado (217 estudantes), com erro amostral de 7%.

Para esta fase da pesquisa, foi mantida a escala utilizada no pré-teste sendo: 1 – Concordo totalmente, 2 – Concordo parcialmente, 3 – Indiferente, 4 – Discordo parcialmente, 5 – Discordo totalmente.

No aspecto geral da pesquisa, considerando as quatro dimensões, alguns estudantes deixaram de responder os seguintes itens, de cada uma das dimensões, aqui apresentadas:

- Tabela 5 – Dimensão 1 – Atenção e apoio mútuo, no item - O que os outros faziam no ambiente virtual de aprendizagem afetava o que eu fazia; dois alunos não responderam, portanto, participando 103 estudantes. Ainda nessa tabela, nos itens: Eu senti que os outros

participantes respeitavam minha opinião ao tomar suas decisões, Eu tentei me concentrar na nossa discussão (fórum) e Eu prestei bastante atenção nos outros participantes, 1 aluno não respondeu, totalizando 104 estudantes participantes da pesquisa.

- Tabela 6 – Dimensão 2 – Ligação afetiva, nos itens : Eu consegui ficar próximo pessoalmente de outros participantes do grupo e Eu gostei de compartilhar histórias pessoais com os outros participantes, 1 aluno não respondeu, totalizando 104 estudantes participantes da pesquisa.

Tabela 5 - Dimensão 1 - Pesquisa com os estudantes

Dimensão 1 - Atenção e apoio mútuo						
	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente	Total de respostas
Eu respeitei as opiniões dos outros participantes ao tomar minhas decisões	82	21	0	2	0	105
Eu senti que os outros participantes respeitavam minha opinião ao tomar suas decisões	58	39	4	3	0	104
O que os outros faziam no ambiente virtual de aprendizagem afetava o que eu fazia	17	36	22	8	20	103
Eu tentei me concentrar na nossa discussão (fórum)	82	16	5	0	1	104
Eu prestei bastante atenção nos outros participantes	56	44	1	2	1	104
Atividades de grupo on-line (fórum) me ajudaram a aprender eficientemente	62	29	7	6	1	105
Total de respostas	357	185	39	21	23	625
Porcentagem	57,1	29,6	6,24	3,36	3,68	100

Fonte: Autor retirado do survey monkey

Em relação à primeira dimensão da matriz – Atenção e apoio mútuo, composta por seis itens, apresentados na tabela 5, buscou-se identificar o grau em que os estudantes tornam-se atentos e solidários com os outros participantes e o quanto eles estão cientes dos esforços dos outros estudantes para fazê-lo.

Nessa dimensão, é possível observar que há uma grande concentração de resposta nos itens 4 (concordo) e 5 (concordo plenamente), que somadas totalizam 86,7% das respostas.

Esse resultado nos faz concluir que o estudante entende como importante a interação com os outros colegas de sala, no ambiente virtual de aprendizagem, a troca de experiência, as discussões, mostrando que essas atividades ajudam o aprendizado de forma eficiente.

O que podemos perceber ainda nessa dimensão, é que mesmo os estudantes considerando que a interação seja importante, que o auxílio entre os colegas de sala proporciona o aprendizado mais eficientemente, nem sempre essas ações interferem, ou afetam no que ele faz dentro do ambiente virtual de aprendizagem, nem sempre ele vai mudar sua opinião ou seu trabalho. Essa percepção se deve pelo fato de que nessa dimensão, no item - O que os outros faziam no ambiente virtual de aprendizagem afetava o que eu fazia, dos 103 estudantes respondentes, 22 ficaram indiferentes e 20 discordaram totalmente, ou seja, 41% dos respondentes se concentraram nesses itens. Diante disso, fica reforçado que para o estudante o que importa mesmo é saber que tem a atenção dos professores/tutores e que também terá a atenção dos outros colegas de sala, no momento da interação.

Tabela 6 - Dimensão 2 - Pesquisa com os estudantes

Dimensão 2 - Ligação Afetiva						
	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente	Total de respostas
Eu consegui ficar próximo pessoalmente de outros participantes do grupo	42	38	11	8	5	104
Eu gostei de compartilhar	59	25	12	7	1	104

historias pessoais com os outros participantes						
Eu conheci bastante os outros participantes do curso	23	45	14	18	5	105
Eu fui influenciado pelo humor dos outros participantes	11	35	33	8	18	105
Eu chamava os outros participantes pelo nome	71	19	5	5	5	105
Total de respostas	206	162	75	46	34	523
Porcentagem	39,39	30,98	14,34	8,80	6,50	100,00

Fonte: Autor retirado do survey monkey

Na segunda dimensão – Ligação afetiva, gráfico 6, composta por 5 cinco itens, buscou-se mensurar o quanto é a ligação afetiva dos estudantes na modalidade a distância com seus colegas de sala.

Essa dimensão está relacionada com um sentimento de conexão psicológica e social do estudante, é o grau em que os participantes expressam intimidade, por meio do qual podem recuperar a presença psicológica que pode ser 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).

O que podemos observar na dimensão - Ligação Afetiva, é que os estudantes apesar de identificarem que tenham ligação afetiva com os outros colegas de sala, uma vez que 70,4% das respostas estão concentradas em concordo plenamente e concordo parcialmente, porém, há algumas observações em alguns itens a serem discutidas.

No item – Eu gostei de compartilhar historias pessoais com os outros participantes, 89 dos 105 estudantes disseram que gostavam de compartilhar histórias pessoais com os outros participantes. Essa grande concentração de respostas em concordo e concordo plenamente mostra que é preciso ter um espaço no Ambiente Virtual de Aprendizagem que faça com que os estudantes interajam sem nenhum teor pedagógico, como um bate-papo informal.

Outro item que também chamou a atenção foi – Eu fui influenciado pelo humor dos outros participantes do curso, no qual 23 dos 105 estudantes disseram

discordar parcialmente ou discordar totalmente e 14 que são indiferentes. Portanto, não podemos deixar de observar que os estudantes ficaram um pouco divididos, já que todos os itens da escala foram escolhidos, uns com números expressivos, outros com números mais tímidos. O fato de terem uma ligação afetiva com seus colegas, considerarem esse fato importante e evidenciar isso, há um conflito entre os estudantes se resulta, ou resulta em partes, eles serem influenciado pelo humor do outro colega de classe, o que traz a conclusão de que se um estudante estiver desanimado ou algo nesse sentido, nem sempre vai fazer com que seu colega fique também.

Tabela 7 - Dimensão 3 - consulta com os estudantes

Dimensão 3 - Ideia de comunidade						
	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente	Total de respostas
Embora não estivéssemos juntos fisicamente em uma sala de aula tradicional, eu senti que fazia parte de um grupo	58	34	6	5	2	105
Eu consegui formar uma ideia de comunidade	58	33	5	6	3	105
Eu senti que os outros participantes tentaram formar uma ideia de comunidade	51	33	8	11	2	105
Eu trabalhei com os outros participantes para completar as tarefas	46	37	8	8	6	105
Total de respostas	213	137	27	30	13	420
Porcentagem	50,71	32,62	6,43	7,14	3,10	100,00

Fonte: Autor retirado do survey monkey

Quanto ao senso de comunidade, terceira dimensão do instrumento, o objetivo 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 o sentimento dos participantes em 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 (ROURKE, ANDERSON, GARRISON & ARCHER, 2000).

Essa dimensão evidencia-se o quanto os estudantes do curso pesquisado têm o Senso de Comunidade. Essa evidência fica pautada nos 32,6% dos estudantes que responderam concordar parcialmente e nos 50,7% que concordaram plenamente, totalizando 83,3%, concentrados nesses dois itens da escala, conforme apresentado na tabela 7. Diante dessas evidências, é possível concluir que os estudantes do curso pesquisado buscam “estar juntos” com seus colegas de sala, e que têm o senso de pertença ao curso, mesmo separados fisicamente.

Tabela 8 - Dimensão 4 - Consulta aos estudantes

	Dimensão 4 - Facilidade de comunicação					Total de respostas
	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente	
Eu senti que os outros participantes entenderam meu ponto de vista	61	37	4	3	0	105
As minhas opiniões ficaram claras para os outros participantes	61	38	3	3	0	105
Eu gostei de trocar ideias com os outros participantes	87	13	4	1	0	105
Foi fácil perceber como os outros participantes reagiram aos meus comentários	59	33	10	2	1	105
Total de respostas	268	121	21	9	1	420
Porcentagem	63,9	28,81	5,00	2,14	0,24	100,00

Fonte: Autor retirado do survey monkey

Nesta quarta e última dimensão do instrumento – Facilidade de Comunicação - teve como objetivo verificar o quanto os estudantes estão abertos às discussões ocorridas nos recursos do ambiente virtual de aprendizagem. Segundo Kim (2011), é uma parte crucial, especialmente em um ambiente virtual de aprendizagem do Ensino Superior, em que os participantes buscam o conhecimento por meio de discussões críticas.

Nessa dimensão os participantes mostraram o quanto estão abertos para a comunicação no ambiente virtual de aprendizagem. Na tabela 8, é possível observar que 92,7% das respostas dos estudantes estão concentradas em concordo totalmente e concordo parcialmente, ficando claro o quanto os estudantes, nas interações nos fóruns por meio do ambiente virtual de aprendizagem, estão interessados nas mensagens postadas por seus colegas de classe, bem como, o quanto eles estão dispostos a contribuir com essas mensagens, formando um fórum rico em discussão e trocando ideias que melhorem seu aprendizado.

Os participantes podem compartilhar uma comunicação aberta, reconhecimento e demonstrarem interesse em mensagens dos outros participantes, enquanto eles podem aumentar a investigação crítica e a qualidade da discussão sobre determinado assunto. Portanto, a facilidade da comunicação não se limita somente às respostas interativas dos participantes, tais como responder as mensagens anteriores dos outros. Também inclui os sentimentos dos participantes para a abertura do ambiente em que 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).

5.4.2 – Professores

Buscando mais um agente do curso de graduação a distância pesquisado, com vistas a dar mais credibilidade ao instrumento e verificar se ele realmente atende ao seu objetivo de mensurar presença social, os professores/tutores do curso também foram consultados.

São 06 os professores/tutores deste ano/semestre que estão ministrando aulas para os estudantes que responderam esta pesquisa. Nessa consulta, o instrumento foi modificado, conforme será apresentado nos gráficos 9, 10, 11 e 12, quanto à forma de questionar o pesquisado, visto que, o objetivo não era saber se o professor tinha ou não presença social, mas sim se ele percebe seus alunos com presença social ou não. Apesar de o instrumento ter tido alteração na forma das perguntas que compõem os itens, o seu sentido original manteve-se.

Tabela 9 - Dimensão 1 - Consulta aos professores/tutores

Com relação à Dimensão 1 - Atenção e apoio mútuo - os itens que o compõem, listados abaixo, contribuem para mensurar a presença social?

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente	Total de respostas
Os seus alunos respeitam as opiniões dos outros ao tomar decisões	5	0	1	0	0	6
Os seus alunos sentem que os outros participantes respeitam sua opinião ao tomar decisões	4	2	0	0	0	6
O que os alunos fazem afeta o que cada aluno faz	1	5	0	0	0	6
O aluno tenta se concentrar na discussão	4	2	0	0	0	6
O aluno presta bastante atenção nos outros participantes	1	3	1	1	0	6
Atividades de grupo on-line ajudaram cada aluno a aprender eficientemente	4	2	0	0	0	6
Total de respostas	19	14	2	1	0	36
Porcentagem	52,78	38,89	5,56	2,78	0,00	100

Fonte: Autor retirado do survey monkey

Na dimensão 1, tabela 9, 53% dos professores/tutores pesquisados concordam totalmente que seus alunos conseguem ter atenção e apoio mútuo no ambiente virtual de aprendizagem.

Assim como na consulta aos estudantes, ficou claro que eles entendem como um fator importante a interação dos estudantes com seus colegas e com seus professores/tutores.

Chama a atenção essa dimensão, no item - O que os outros faziam no ambiente virtual de aprendizagem afetava o que eu fazia, pois a percepção dos professores/tutores vem ao encontro da percepção apresentada pelos estudantes, afinal eles também consideram que nem sempre o que os seus alunos fazem no AVA afeta os seus colegas.

Podemos concluir nessa dimensão que os professores/tutores também entendem que para seus alunos o importante é que a atenção e o apoio entre os colegas de sala e os professores/tutores estejam presentes, para que eles consigam estabelecer a presença social.

Tabela 10 - Dimensão 2 - Consulta aos professores/tutores

Com relação à Dimensão 2 - Ligação Afetiva - Os itens que o compõem, listados abaixo, contribuem para mensurar a presença social?:

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente	Total de respostas
O aluno conseguiu ficar próximo pessoalmente de outros participantes do curso.	3	3	0	0	0	6
O aluno gosta de compartilhar histórias pessoais com os outros participantes.	4	2	0	0	0	6
O aluno conhece bastante os outros participantes do curso.	2	3	0	0	0	5
O aluno foi influenciado pelo estado de espírito dos outros participantes.	2	2	2	0	0	6
O aluno chamava os outros participantes pelo nome.	4	1	1	0	0	6
Total de respostas	15	11	3	0	0	29
Porcentagem	51.72%	37.93%	10.34%	0,00	0,00	100

Fonte: Autor retirado do survey monkey

Na segunda dimensão – Ligação afetiva, tabela 10, os professores/tutores foram consultados em relação à percepção que tinham dos seus alunos quanto à ligação efetiva.

No total das respostas, 51,7% disseram concordar totalmente com os itens que compõem essa dimensão e 37,9% responderam concordar parcialmente com os itens. Esses números mostram que os professores/tutores concordam que há uma ligação afetiva entre seus alunos e que isso é perceptível.

É possível observar que os professores/tutores, assim como os estudantes, ficaram divididos quanto ao item - O aluno foi influenciado pelo estado de espírito dos outros participantes. Isso reforça que, também na visão dos professores/tutores, se um aluno estiver desanimado, reclamando, ou qualquer coisa nesse sentido, dentro do ambiente virtual de aprendizagem, isso não vai influenciar os outros colegas da sala.

Tabela 11 - Dimensão 3 - Consulta aos professores/tutores

Com relação a Dimensão 3 - Ideia de comunidade - Os itens que o compõem, listados abaixo, contribuem para mensurar a presença social?:

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente	Total de respostas
Embora não estivessem juntos fisicamente em uma sala de aula tradicional, o aluno sentia que fazia parte de um grupo	5	1	0	0	0	6
O aluno consegue formar uma ideia de comunidade	6	0	0	0	0	6
O aluno sente que os outros participantes tentaram formar uma ideia de comunidade	5	1	0	0	0	6
O aluno trabalha com os outros participantes para completar as tarefas	5	1	0	0	0	6
Total de respostas	21	3	0	0	0	24
Porcentagem	87.5%	12.5%	0%	0%	0%	100

Fonte: Autor retirado do survey monkey

A tabela 11 chama bastante atenção, visto que, 87% dos respondentes disseram concordar totalmente e 12,5% concordam parcialmente com os itens que compõem essa dimensão, totalizando os 100% dos respondentes.

Essa dimensão mostra que os estudantes do curso pesquisado têm um senso de comunidade muito forte e o quanto eles se sentem pertencentes àquele grupo e ao curso. Essa afirmação se dá pelo fato de que tanto os alunos, quando responderam a pesquisa, quanto os seus professores/tutores conseguem transmitir isso por meio de suas respostas, ficando estas alocadas no – concordo totalmente e concordo parcialmente.

Tabela 12 - Dimensão 4 - Consulta aos professores/tutores

Com relação à Dimensão 4 - Facilidade de comunicação - Os itens que o compõem, listados abaixo, contribuem para mensurar a presença social?:

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente	Total de respostas
O aluno sente que os outros participantes entenderam o ponto de vista dele.	5	1	0	0	0	6
As opiniões dos alunos ficam claras para os outros participantes.	5	1	0	0	0	6
O aluno gosta de trocar ideias com os outros participantes.	5	1	0	0	0	6
Era fácil perceber como os participantes reagiam aos comentários dos alunos.	5	0	0	1	0	6
Total de respostas	20	3	0	1	0	24
Porcentagem	83.33%	12.5%	0,00	4.17%	0,00	100

Fonte: Autor retirado do survey monkey

Nesta dimensão 4 – Facilidade de Comunicação, a tabela 12 apresenta que, 83,3% concordam totalmente e 12,5% concordam parcialmente com os itens que compõem a dimensão. Somente 1 respondente, dos 6 professores/tutores consultados, discordou parcialmente de um dos itens, sendo ele - Era fácil perceber como os participantes reagiam aos comentários dos alunos.

Esse número expressivo de aprovação dos itens dessa dimensão, tanto quando perguntado aos estudantes, assim como quando perguntado aos seus professores/tutores, traz a reflexão de que esse curso tem um canal de comunicação muito estreito com seus estudantes e que esse canal é percebido por eles. Conclui-se que há canais claros de comunicação para os estudantes e que os mesmos são utilizados e fomentados pelos professores/tutores e pelos estudantes.

5.5 CONFIABILIDADE

Para analisar a confiabilidade da pesquisa foi utilizado o Alfa de Conbrach. Segundo Cortina (1193), o coeficiente alfa é uma das ferramentas estatísticas mais importantes e utilizadas em pesquisas envolvendo a construção de testes e suas aplicações.

Para a análise foi utilizado o resultado da aplicação dos estudantes, com 105 respondentes numa escala de: concordo totalmente, concordo parcialmente, indiferente, discordo parcialmente e discordo totalmente. O resultado foi retirado da ferramenta survey monkey.

Para esta amostra, obteve-se o valor do alfa de Cronbach de 0.801 no teste de confiabilidade, conforme tabela 13 abaixo, extraída do software estatístico SPSS.

Tabela 13 - Resultado Alfa de Cronbach

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items
0,801	0,829

Fonte: autor retirada do software SPSS

Analisando os resultados com o alpha de Cronbach, verifica-se o alto índice de consistência dos dados, o que indica a confiabilidade do instrumento.

5.6 VALIDADE DO CONSTRUTO

Para verificar a validade do construto, utilizou-se a análise fatorial. Essa análise de variância foi utilizada para saber como estão distribuídos os itens dentro das dimensões e se estes têm relevância para representá-la.

A análise utilizada foi a de variância ANOVA: dois critérios. Esse teste compara, além da variação entre os tratamentos, a variabilidade entre os blocos. Nesse caso, o bloco dos itens e o bloco da escala de Likert. O teste foi gerado pelo software estatístico SigmaStat 3.5.

Para adequar ao sistema, a escala de Likert utilizada no instrumento - Concordo totalmente, Concordo parcialmente, Indiferente, Discordo parcialmente e Discordo totalmente foram renomeadas de A, B, C e D respectivamente.

Analizando o resultado, no que diz respeito a análise dos itens referente às suas respectivas dimensões no teste de comparação, é possível verificar que todos apresentam uma grande relevância estatística para as dimensões as quais pertencem, visto que, apresentaram uma distribuição populacional equivalente entre a distribuição da escala de Likert, atribuída ao instrumento, pois não rejeitaram a hipótese de igualdade.

Esse resultado mostra que os itens dão identidade às dimensões que eles compõem, dessa forma, atribuindo ainda mais credibilidade ao instrumento.

Já as dimensões, nas suas particularidades, trazem as seguintes informações:

DIMENSÃO 1 – Nesta dimensão, embora não tenha rejeitada a hipótese de igualdade, o item – O que os outros faziam no ambiente virtual de aprendizagem afetava o que eu fazia, foi o que apresentou um menor ajuste na dimensão, conforme tabela 14, para o universo pesquisado. Quanto as colunas, fica evidenciado no teste que a comparação entre elas apresentou uma diferença significativa, entre a coluna A com as outras existentes, mostrando que há uma grande concentração de escolha na escala: concordo totalmente.

Isso significa que essa não foi uma escolha aleatória e que as perguntas estão adequadas em termos de distribuição. As colunas que não rejeitaram a hipótese de igualdade entre si foram as colunas C, D e E da escala, mostrando que há uma baixa distribuição em ambas de maneira equivalente e que pertencem ao mesmo grupo, mas estão agrupadas em discordância, ou seja, os

estudantes pesquisados rejeitaram a parte negativa do instrumento nessa dimensão.

Tabela 14 – Dimensão 1 – Análise fatorial

Comparison	Diff of Means	t	Unadjusted p	Critical Level	Significant?
P1 vs. P3	0.400	0.0441	0.965	0.003	No
P6 vs. P3	0.400	0.0441	0.965	0.004	No
P6 vs. P4	0.200	0.0221	0.983	0.004	No
P4 vs. P3	0.200	0.0221	0.983	0.004	No
P2 vs. P3	0.200	0.0221	0.983	0.005	No
P6 vs. P2	0.200	0.0221	0.983	0.005	No
P5 vs. P3	0.200	0.0221	0.983	0.006	No
P1 vs. P4	0.200	0.0221	0.983	0.006	No
P6 vs. P5	0.200	0.0221	0.983	0.007	No
P1 vs. P5	0.200	0.0221	0.983	0.009	No
P1 vs. P2	0.200	0.0221	0.983	0.010	No
P2 vs. P4	0.000	0.000	1.000	0.013	No
P1 vs. P6	0.000	0.000	1.000	0.017	No
P4 vs. P5	0.000	0.000	1.000	0.025	No
P2 vs. P5	0.000	0.000	1.000	0.050	No
Comparisons for factor: Col 2					
Comparison	Diff of Means	t	Unadjusted P	Critical Level	Significant?
a vs. d	56.000	6.7700.00000139		0.005	Yes
a vs. e	55.667	6.7290.00000151		0.006	Yes
a vs. c	53.000	6.4070.00000299		0.006	Yes
a vs. b	28.667	3.465	0.00244	0.007	Yes
b vs. d	27.333	3.304	0.00354	0.009	Yes
b vs. e	27.000	3.264	0.00388	0.010	Yes
b vs. c	24.333	2.942	0.00807	0.013	Yes
c vs. d	3.000	0.363	0.721	0.017	No
c vs. e	2.667	0.322	0.751	0.025	No
e vs. d	0.333	0.0403	0.968	0.050	No

Fonte: autor retirado do software estatístico SigmaStat 3.5.

DIMENSÃO 2 - Todos os itens da dimensão 2 têm uma distribuição equivalente entre a escala de Likert atribuída ao instrumento (A - concordo totalmente, B - concordo parcialmente, indiferente, discordo parcialmente e discordo totalmente), pois não foi rejeitada a hipótese H0 (hipótese de igualdade). Nessa dimensão, o item – Eu fui influenciado pelo humor dos outro participantes, também apresentou um menor ajuste na dimensão, porém, não afeta de modo negativo, conforme apresentado na tabela 15.

Na comparação entre colunas, obteve-se o seguinte resultado: as colunas A, B e C não rejeitaram a hipótese de igualdade entre elas, mostrando que têm uma

distribuição equivalente, porém, rejeitaram a hipótese de igualdade e as duas últimas (D - discordo totalmente / E – discordo parcialmente). Diante disso, podemos verificar dois subgrupos de distribuição, sendo o primeiro formado por: concordo totalmente, concordo parcialmente e indiferente e o segundo, entre: discordo totalmente e discordo parcialmente. O primeiro subgrupo com alta densidade populacional e o segundo com baixa densidade populacional.

Tabela 15 – Dimensão 2 – Análise factorial

Comparison	Diff of Means	t	Unadjusted p	Critical Level	Significant?
P5 vs. P1	0.200	0.0211	0.983	0.005	No
P5 vs. P2	0.200	0.0211	0.983	0.006	No
P3 vs. P1	0.200	0.0211	0.983	0.006	No
P4 vs. P2	0.200	0.0211	0.983	0.007	No
P3 vs. P2	0.200	0.0211	0.983	0.009	No
P4 vs. P1	0.200	0.0211	0.983	0.010	No
P4 vs. P3	3.553E-015	3.744E-016	1.000	0.013	No
P3 vs. P5	0.000	0.000	1.000	0.017	No
P4 vs. P5	3.553E-015	3.744E-016	1.000	0.025	No
P1 vs. P2	0.000	0.000	1.000	0.050	No
Comparisons for factor: Col 2					
Comparison	Diff of Means	t	Unadjusted P	Critical Level	Significant?
a vs. e	34.400	3.625	0.00227	0.005	Yes
a vs. d	32.000	3.372	0.00388	0.006	Yes
a vs. c	26.200	2.761	0.0139	0.006	No
b vs. e	25.600	2.698	0.0158	0.007	No
b vs. d	23.200	2.445	0.0264	0.009	No
b vs. c	17.400	1.834	0.0854	0.010	No
a vs. b	8.800	0.927	0.367	0.013	No
c vs. e	8.200	0.864	0.400	0.017	No
c vs. d	5.800	0.611	0.550	0.025	No
d vs. e	2.400	0.253	0.804	0.050	No

Fonte: autor do software estatístico SigmaStat 3.5.

DIMENSÃO 3 – Nessa dimensão não houve nenhuma observação sobre os itens que a compõem. Na comparação entre as colunas, conforme tabela 16, obtivemos o seguinte resultado: coluna A é diferente de todas as outras colunas assim como a B. Já as colunas C, D e E não rejeitaram a hipótese de igualdade entre elas, mostrando que têm uma distribuição equivalente. Portanto as colunas: C - indiferente, D - discordo parcialmente e E - discordo totalmente, formam um subgrupo de distribuição. Embora as colunas A - concordo plenamente e B -

concordo parcialmente tenham apresentado diferença entre si, é possível dizer que o grupo populacional da pesquisa avalia de modo positivo essa dimensão.

Tabela 16 – Dimensão 3 – Análise fatorial

Comparison	Diff of Means	t	Unadjusted P	Critical Level	Significant?
P1 vs. P4	0.000	0.000	1.000	0.009	No
P1 vs. P3	0.000	0.000	1.000	0.010	No
P1 vs. P2	0.000	0.000	1.000	0.013	No
P2 vs. P4	0.000	0.000	1.000	0.017	No
P2 vs. P3	0.000	0.000	1.000	0.025	No
P3 vs. P4	0.000	0.000	1.000	0.050	No
Comparisons for factor: Col 2					
Comparison	Diff of Means	t	Unadjusted P	Critical Level	Significant?
a vs. e	50.000	19.8680.000000000151		0.005	Yes
a vs. c	46.500	18.4770.000000000351		0.006	Yes
a vs. d	45.750	18.1790.000000000424		0.006	Yes
b vs. e	31.000	12.3180.0000000361		0.007	Yes
b vs. c	27.500	10.9270.000000136		0.009	Yes
b vs. d	26.750	10.6290.000000184		0.010	Yes
a vs. b	19.000	7.5500.00000677		0.013	Yes
d vs. e	4.250	1.689	0.117	0.017	No
c vs. e	3.500	1.391	0.190	0.025	No
d vs. c	0.750	0.298	0.771	0.050	No

Fonte: autor retirado do software estatístico SigmaStat 3.5

DIMENSÃO 4 – Esta dimensão tem muita identidade com a 3, no que diz respeito à distribuição equivalente na dimensão quanto nas colunas. É possível verificar na tabela 16, que a coluna A é diferente de todas as outras, assim como a B. Já as colunas C, D e E também não rejeitaram a hipótese de igualdade entre si, mostrando que têm uma distribuição equivalente. Portanto as colunas: C - indiferente, D - discordo parcialmente e E - discordo totalmente, formam um subgrupo de distribuição. Embora as colunas A - concordo plenamente e B - concordo parcialmente, tenham apresentado diferença entre elas, é possível dizer que o grupo populacional da pesquisa avalia de modo positivo essa dimensão.

Tabela 17 – Dimensão 4 – Análise fatorial

Comparison	Diff of Means	t	Unadjusted P	Critical Level	Significant?
P1 vs. P4	0.000	0.000	1.000	0.009	No
P1 vs. P3	0.000	0.000	1.000	0.010	No
P1 vs. P2	0.000	0.000	1.000	0.013	No
P2 vs. P4	0.000	0.000	1.000	0.017	No
P2 vs. P3	0.000	0.000	1.000	0.025	No

P3 vs. P4	0.000	0.000	1.000	0.050	No
Comparisons for factor: Col 2					
Comparison	Diff of Means	t	Unadjusted P	Critical Level	Significant?
a vs. e	66.750	10.441	0.000000224	0.005	Yes
a vs. d	64.750	10.128	0.000000312	0.006	Yes
a vs. c	61.750	9.658	0.000000521	0.006	Yes
a vs. b	36.750	5.748	0.0000919	0.007	Yes
b vs. e	30.000	4.692	0.000521	0.009	Yes
b vs. d	28.000	4.380	0.000897	0.010	Yes
b vs. c	25.000	3.910	0.00207	0.013	Yes
c vs. e	5.000	0.782	0.449	0.017	No
c vs. d	3.000	0.469	0.647	0.025	No
d vs. e	2.000	0.313	0.760	0.050	No

Fonte: autor retirado do software estatístico SigmaStat 3.5

6 – CONCLUSÃO

O instrumento desenvolvido nesta pesquisa buscou superar todos os limites de validade e confiabilidade de um instrumento, diminuindo assim as ameaças à mesma.

Buscou-se o melhor instrumento existente que fosse válido e confiável. Após a identificação, o instrumento passou por uma rigorosa tradução, que deu origem à primeira versão em português. Posteriormente, foi submetido aos especialistas relevantes da Educação a Distância com o objetivo de saber se o instrumento tinha sentido no contexto em que seria aplicado, gerando uma nova versão, agora considerando as observações feitas.

Após essa última versão, o instrumento foi submetido ao pré-teste, com uma amostra que tinha identidade com o grupo em que se aplicou a pesquisa, objetivando saber se os estudantes, nos quais seria aplicado o instrumento, iriam entender de forma clara e correta o que estava sendo perguntado. Nessa fase foi possível verificar que o instrumento estava pronto para ser aplicado.

A aplicação foi feita para estudantes de um curso de graduação de uma Instituição de Ensino Superior particular, onde foi possível constatar se os alunos do curso tinham forte presença social.

Buscando fazer com que o instrumento fosse ainda mais confiável, os professores/tutores dos estudantes pesquisados também foram consultados, propiciando o cruzamento de dados entre a resposta dos alunos e a resposta dos professores/tutores. O resultado dessa consulta confirmou que a percepção dos professores/tutores era a mesma dos estudantes, ou seja, confirmou a presença social observada naquele curso.

Após essa coleta de dados, o instrumento foi submetido a uma análise de confiabilidade por meio do alfa de Cronbach, em que se obteve o valor de 0.801, gerado por meio do software estatístico SPSS.

Nessa etapa, analisando os resultados com o alpha de Cronbach, verificou-se o alto índice de consistência dos dados, o que indica a confiabilidade do instrumento.

Para a validade do construto, utilizou-se a análise fatorial ANOVA: dois critérios. Esse teste comparou, além da viaração entre os tratamentos, a

variabilidade entre os blocos. No caso da pesquisa, o bloco dos itens e o bloco da escala de likert. Analisando o resultado, no que diz respeito à análise dos itens referentes às suas respectivas dimensões, no teste de comparação foi possível verificar que todos apresentam uma grande relevância estatística para as dimensões a que pertencem, visto que, apresentaram uma distribuição populacional equivalente entre as distruição da escala de Likert, atribuída ao instrumento, pois não rejeitaram a hipótese de igualdade. Portanto, esse resultado apresenta que os itens dão identidade as dimensões a que compõem, dessa forma, atribuindo ainda mais credibilidade ao instrumento.

Diante dos procedimentos nos quais o instrumento foi submetido como também dos resultados obtidos nessas submissões, é possível afirmar que essa pesquisa alcançou o objetivo proposto, o qual foi validar um instrumento para mensurar presença social.

Pretende-se que esse instrumento contribua efetivamente com os cursos de graduação a distância, sobre o grau da presença social nos mesmos.

É 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 leva à evasão, a presença social, que se define por fazer o estudante se sentir pertencente ao curso, torna-se uma estratégia importante para a retenção dos estudantes na modalidade a distância.

Portanto, a partir dos resultados da aplicação desse instrumento, os gestores dos cursos de graduação poderão adotar estratégias quanto as atividades que estão sendo proposta aos alunos, se elas promovem ou não a interação efetiva entre eles. Promover uma capacitação com seus professores/tutores, dessa forma apresentar estratégias, abordadas nesta pesquisa, poderá aumentar o grau de presença social no curso. Conversar com seus alunos sobre a importância de promover uma interação com seus colegas e com seus professores/tutores para que não se sintam isolados.

Por fim, é importante ressaltar que o processo de validação não se esgota, ao contrário, pressupõe continuidade e devem ser repetidas inúmeras vezes para o mesmo instrumento. Com mais testes e verificação através de estudos com mais cursos de graduação e amostras maiores, pode-se atingir uma maior validade de para a sua generalização.

Com esta pesquisa espera-se que muitos estudantes, matriculados em cursos na modalidade a distância, que tenham a experiência de solidão, alienação e indiferença no ambiente virtual, possam tê-las diminuídas por meio do aumento da presença social e assim não abandonem seus cursos.

Embora esta pesquisa tenda a se concentrar em inovação na Educação a Distância, um instrumento válido e confiável de presença social, também pode ser utilizado como uma janela por meio na qual as emoções e os sentimentos dos alunos a distância sejam mais bem compreendidas.

BIBLIOGRAFIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – ABED. **Censo ead.br** relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2011. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2011.

ARAGON, S. R. **Creating Social Presence in Online Environments**. Disponível em: <<http://insdsg602-s13-manning.wikispaces.umb.edu/file/view/social+presence+in+online+learning.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2013.

BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de Metodologia: Um Guia para a Iniciação Científica**. 2 Ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

BENTE, G.; RUGGENBERG, N. C.; KRAMER, N. C.; ESCHENBURG, F. Avatar-mediated networking: increasing social presence and interpersonal trust in Net-based collaboration. **Human Communication Research**, v. 34, p. 287–318, 2008.

BEUCHOT, A.; BULLEN, M. Interaction and interpersonal in on-line discussion forums. **Distance Education**, London, v. 26, n.1, p. 67-87, may 2005.

BIOCCA, F.; HARMS, C. **Defining and measuring social presence**: contribution to the networked minds theory and measure. A paper submitted in Proceedings of Presence, 2002.

COELHO, M. L. **A Evasão nos Cursos de Formação Continuada de Professores Universitários na Modalidade de Educação a Distância Via Internet** – Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

CORTINA, J. M. What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. **Journal of Applied Psychology**, v.78, p. 98-104. 1993.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 4ª ed. São Paulo: Saraiva. 2001. p. 38.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. **The Internet and Higher Education**, v. 2, n. 2–3, p. 87–105, 2000.

GOODE, W. J.; HATT, P. K. **Métodos em Pesquisa Social**. 4. Ed. São Paulo: Nacional, 1972.

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

GUNAWARDENA, C. N.; ZITTLE, F. J. Social presence as a predictor of satisfaction within a computermediated conferencing environment. **The American Journal of Distance Education**, v. 11, n. 3, p. 8–26, 1997.

HARKNESS, J. A.; SCHOUA-GLUNSBURG, A. **Questionnaires ins translation**. Handbook of cross-cultural Psychology, Boston: Allyn & Bacon, 1998.

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

HOLMBERG, B. (Ed.) **Theory and practice of distance education**. London: Routledge, 1995.

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**, v. 29, n. 1, p. 89–106, 2008.

KIM, J. Developing an instrument to measure social presence in distance higher education. **British Journal of Educational Technology**, v. 42, n. 5, 2011.

LEE, K. M. Presence, explicated. **Communication Theory**, v. 14, n. 1, p. 27–50, 2004.

LEVIN, J. **Estatística aplicada a ciências humanas**. São Paulo: Harbra, 1985. 392p.

LIN, G. Y. **Social presence questionnaire of online collaborative learning: development and validity**. A paper presented at the Annual Meeting of the Association for Educational Communications and Technology, Chicago, IL, 2004.

LITWIN, M. S. **How to Measure Survey Reliability and Validity**. Thousand Oaks, CA; London: Sage, 1995.

MAROCO, J.; GARCIA-MARQUES, T. **Qual a confiabilidade do alfa de Cronbach?** Questões antigas e soluções modernas? Disponível em: <[http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/133/1/LP%20\(1\)%20-%2065-90.pdf](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/133/1/LP%20(1)%20-%2065-90.pdf)>. Acesso 5 de junho de 2013.

MARTINS, G. A. Sobre confiabilidade e Validade, local, **RBGN**, v. 8, p. 1-12, 2002. Disponível em: <<http://200.169.97.104/seer/index.php/RBGN/article/viewFile/51/44>>. Acesso em 20 mar. 2013

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação A Distância. **Referencial de Qualidade para EAD**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2012.

MOORE, J. L.; MARRA, R. M. A comparative analysis of online discussion participation protocols. **Journal of Research on Technology in Education**, v. 38, p. 191-212, 2005.

OCHS, E. **Culture and language development: language acquisition and language socialization in a Samoan village**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

PASQUALI, L. **Psicometria: teoria e aplicação**, Brasília: Editora Universidade de Brasília. 1997.

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.

ROURKE, L.; ANDERSON, T.; GARRISON, D. R.; ARCHER, W. Methodological issues in the content analysis of computer conference transcripts. **International Journal of Artificial Intelligence in Education**, v. 12, n. 1, p. 8–22, 2001.

SANDER, B. **Gestão da educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 34. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

SCRIVEN, M. Evaluation thesaurus. 4. ed. Newbury Park, CA: Sage, 1991.

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.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

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**, v. 9, n. 3, p. 115–136, 2005.

VARGAS, M. R. M. **Implantação de Programas de Educação a Distância**. Material Didático do Curso de Pós-Graduação em Educação a Distância. Centro de Educação a Distância, Universidade de Brasília, 2007.

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

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1998.

WALTHER, J. B. Interpersonal effects in computer-mediated interaction: A relational perspective. **Communication Research**, v. 19, n. 1, p. 52-90, 1992b.