

PRESENÇA SOCIAL NA PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA: ESTUDO DE CASO EM UM CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO

SOCIAL PRESENCE IN DISTANCE POSTGRADUATION: CASE STUDY IN A SPECIALIZATION COURSE

Felipe Mee Campos **1**
Guaracy Silva **2**
Pedro dos Santos Portugal Júnior **3**

Resumo: Este trabalho objetiva analisar a presença social dos discentes de um curso de pós-graduação a distância no âmbito da Força Aérea Brasileira. O estudo se justifica pela importância da qualidade dos cursos oferecidos na modalidade a distância, mais particularmente pelo tratamento adequado dos estilos de aprendizagem, pela priorização de desenvolvimento de competências técnicas e gerenciais úteis ao público-alvo e pelo estabelecimento de vínculo comunicacional efetivo com os discentes. Deste modo, a presença social, ou seja, a maneira como o discente se concebe pertencente ao grupo, consiste em um conceito essencial para a qualidade do aprendizado e dos cursos a distância oferecidos. Este propósito foi alcançado mediante a realização de um estudo de caso no qual se empreendeu investigações na situação estudada com análises e triangulações de múltiplas fontes de informação oriundas de documentos e questionários aplicados aos participantes. Os resultados evidenciam alto grau de presença social dos discentes no curso analisado, corroborando para atingir as finalidades estabelecidas.

Palavras-chave: Educação a distância. Estilos de aprendizagem. Desenvolvimento de competências.

Abstract: This work aims to analyze the social presence of students from a distance postgraduate course within the scope of the Brazilian Air Force. The study is justified by the importance of the quality of the courses offered in the distance modality, more particularly by the appropriate treatment of learning styles, by the prioritization of the development of technical and managerial skills useful to the target audience and by the establishment of an effective communication link with the students. In this way, social presence, that is, the way the student conceives of himself as belonging to the group, consists of an essential concept for the quality of learning and the distance courses offered. This purpose was achieved by conducting a case study in which investigations were undertaken in the situation studied with analyzes and triangulations of multiple sources of information from documents and questionnaires applied to the participants. The results show a high degree of social presence of the students in the analyzed course, corroborating to achieve the established purposes.

Keywords: Distance education. Learning styles. Skills development.

Especialista em Planejamento e Gestão Estratégicos pelo Centro Universitário do Sul de Minas. Oficial da Força Aérea Brasileira. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3402598684545658>. E-mail: camposfmc@fab.mil.br **1**

Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professor da Unicesumar. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2485360930393407>. E-mail: guaracysilva@terra.com.br **2**

Doutor em Desenvolvimento Econômico pela Unicamp. Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Desenvolvimento Regional do UNIS-MG. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3402598684545658>. E-mail: pedro.junior@unis.edu.br **3**

Introdução

Algumas pesquisas buscaram evidenciar a relevância da motivação, interação, qualidade docente, comunicação e senso de pertencimento como fatores críticos de sucesso para a qualidade do aprendizado à distância (BIZARRIA, et al., 2016; BRANDÃO; SILVA, 2017; BRANT; LUZ, 2012; PEREZ, 2014; COELHO; TEDESCO, 2017). A educação a distância, devido a sua mediação tecnológica e à localização geográfica distinta entre alunos e professores, carece de importantes mecanismos comunicacionais habitualmente presentes na interação face a face, tais como, linguagem corporal, olhares e gestos, bem como suas interpretações. O enriquecimento da relação entre os atores da educação a distância depende da qualidade da comunicação estabelecida entre eles, de modo que a lacuna geográfica e relacional seja vencida, conceito denominado como presença social na educação a distância. Tal conceito tem sido objeto recorrente de estudos e pesquisas no Brasil, o que evidencia a importância deste estudo para a temática.

Em face disso, este trabalho analisa a presença social dos discentes do curso de pós-graduação a distância do Curso de Comando e Estado Maior 2018/2019 (CCEM 2018/2019) da Força Aérea Brasileira.

Tal abordagem se justifica pela importância da gestão da qualidade dos cursos oferecidos na modalidade a distância, mais particularmente pelo tratamento adequado dos estilos de aprendizagem, pela priorização de desenvolvimento de competências técnicas e gerenciais úteis ao público-alvo específico e pelo estabelecimento de vínculo comunicacional efetivo com os discentes, com estímulo à presença social, conseqüente obtenção da aprendizagem significativa e diminuição dos riscos de evasão na educação a distância. Por fim, a presença social, ou seja, a maneira como o discente se concebe pertencente ao grupo, é conceito essencial para a qualidade do aprendizado nos cursos a distância oferecidos.

Com base no apresentado, o objetivo geral dessa pesquisa é analisar a presença social dos discentes no curso de pós-graduação, modalidade especialização, a distância do CCEM 2018/2019.

Este propósito foi alcançado mediante a realização de um levantamento por meio da aplicação de questionário aos discentes do CCEM 2018/2019. O instrumento de coleta de dados foi obtido a partir dos estudos de Perez (2014), que ressignificou o instrumento original de mensuração de presença social de Kim (2011) para a realidade brasileira.

Educação a distância

No que concerne à modalidade de educação a distância (EaD) tem havido, nos últimos anos, um incremento de sua utilização no âmbito das instituições de ensino superior e no mercado educacional (DAMASCENO; MELO; MUYLDER, 2015). De acordo com os autores, apesar do aumento da proporção de sua utilização, há que se salientar que a EaD possui peculiaridades em relação ao ensino presencial. Nesse sentido, faz-se necessário a identificação dos fatores críticos de sucesso capazes de fomentar sua eficácia, efetividade e qualidade.

O aumento dos cursos a distância foi potencializado por conta do elevado custo da educação tradicional, da limitação de tempo, da necessidade de processos formativos contínuos, da globalização dos negócios, das dificuldades de deslocamento e diferenças geográficas e por fim, da evolução da tecnologia da comunicação e informação (GHEDINE; TESTA; FREITAS, 2008).

Corroborando com o exposto, Giolo (2018) faz três constatações importantes. A primeira é a de que o mercado educacional criado para a EaD, mesmo em poucos anos, é muito grande e com intenção de expansão para abarcar também as classes populares. A segunda é que a Educação a Distância passa a ser concorrente e não mais um complemento à educação presencial. Por fim, defende a privatização total da EaD resultando, dessa forma, em redução de toda a ordem de custos.

Salienta-se que são importantes fatores críticos de sucesso da EaD a facilidade de acesso, presença de instrutores/tutores capacitados, qualidade do material didático ofertado, alta interatividade entre alunos e professores, acesso a recursos didáticos diversos, ambiente

virtual de aprendizagem controlado e com fácil acessibilidade pelos alunos, métodos de avaliação diversificados e constantes, espontaneidade e acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem (VEIGA *et. al.*, 1998).

A EaD pode possuir diversas interfaces, dentre as quais destacam-se o caráter de desenvolvimento do estudante com vistas ao aprendizado e aquisição de novas competências no âmbito profissional, ou ainda, o caráter educacional, no qual se enquadram os cursos de graduação e pós-graduação. A EaD pode ter ainda caráter instrumental quando se volta a cursos de curta duração para aprendizado imediato (VERGARA, 2007).

A gestão do conhecimento é fomentada nas organizações por meio da aprendizagem organizacional. Nesse sentido, o aumento do capital intelectual pode ser obtido por meio da educação a distância, cujo desafio para as organizações é compreender como se processa o aprendizado do nível individual para o organizacional, e ainda, como tal aprendizado será utilizado na organização (VIEIRA *et.al.*, 2005).

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) deve ter características que apoiem a interação social, dentre as possibilidades apresentadas, em Souza (2012), o fórum é um mecanismo que favorece a atividade colaborativa, tendo em vista que, os envolvidos, ao contribuir para a discussão, possuem a intenção de atingir uma ideia geral uniforme sobre o tema. Já Santos e Oliveira (2011) corroboram dizendo que a ferramenta fórum consegue estabelecer uma relação dialógico-social entre os diferentes participantes, construindo, assim, o conhecimento.

Nesse sentido, torna-se importante a tecnologia, que pode ser empregada tanto na forma de ensino mais tradicionalista quanto em uma forma mais modernizada, utilizando e aplicando as qualidades inerentes ao próprio desenvolvimento tecnológico atual, alicerçado na interação dos envolvidos e na produção conjunta de conhecimento (ALMEIDA, 2003).

Presença social

A comunicação humana é marcada pela reunião de sinais verbais e não verbais, a partir dos quais se constroem e circulam-se sentidos e informações entre as pessoas. A concatenação desses sinais engendra contextos culturais e relacionais, que permitem a transmissão do que se deseja de forma clara e precisa (GUMPERZ, 2002).

Tomando por base que a educação a distância é mediada, principalmente, por computadores, isso acaba impondo desafios à qualidade da comunicação estabelecida entre alunos e professores, já que sinais verbais e corporais são, em grande medida, perdidos. A despeito disso, há a possibilidade de construir uma interação real e de qualidade entre os atores da educação a distância, situação denominada presença social (COELHO; TEDESCO, 2017). Há três fatores básicos que compõem a presença social, são eles, a expressão afetiva, a comunicação aberta e a coesão do grupo. Estes fatores estão medidos por investigações que foram realizadas sobre este componente (GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 2000).

Pioneiros nos estudos sobre presença social Short; Williams e Christie (1976) a definiram como sendo o nível de relevância da outra pessoa no processo de interação, distinguindo a consequente importância do outro na relação estabelecida. Segundo Kim (2011) presença social relaciona-se à percepção do indivíduo acerca de sua interação com os outros. Já para Gunawardena (1995) presença social refere-se ao grau em que o outro indivíduo é reconhecido como real na comunicação mediada pela tecnologia.

O conceito de presença social evoluiu paulatinamente, culminando na ideia de qualidade dos relacionamentos engendrados entre as pessoas, ao contrário de considerar o indivíduo como agente passivo do aprendizado no meio tecnológico (COELHO; TEDESCO, 2017). Cabe salientar que a partir do século XXI o conceito de presença social ganhou força na área de Educação a Distância, principalmente no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e, para que a aprendizagem colaborativa aconteça, o próprio fato de existir a interação é essencial. Nesse aspecto, é necessário valorizar e reconhecer a existência da outra pessoa no AVA. Quanto maior for essa característica, maior o potencial de interação e, assim, maior será o ganho em termos de aprendizagem colaborativa.

Instrumento de mensuração de Presença Social

Em Perez (2014) observa-se uma adequação do instrumento de mensuração da presença social para a língua portuguesa e para a realidade brasileira, a partir da tradução do instrumento original proposto por Kim (2011), com posterior consulta a especialistas brasileiros da área, e aplicação de pré-teste a uma amostra de respondentes.

Kim (2011) analisou a literatura exposta (Quadro 1) com o objetivo de delinear o construto da presença social. Assim, cinco fatores foram propostos:

Quadro 1. Fatores presentes na literatura sobre presença social.

Fatores	Conceitos	Autores
Ligação afetiva	Intimidade, imediatismo, compreensão afetiva percebida, expressão emocional.	(1) (2) (3) (6)
Comunicação aberta	Compreensão da mensagem percebida, compreensão mútua, comunicação aberta, interatividade.	(1) (2) (4) (7)
Coletividade	Coesão do grupo, percepção da assistência da atividade grupal à aprendizagem.	(2) (5)
Empatia e apoio mútuo	Presença, alocação de atenção, consciência da localização.	(1) (4)
Suporte interdependente	Interdependência comportamental percebida, contingência comportamental, navegação social.	(1) (5)

(1) (BIOCCA; HARMS 2002), (2) (GARRISON et. al., 2000), (3) (GUNAWARDENA, 1995); (4) (HWANG, 2007), (5) (LIN, 2004), (6) (SHORT; WILLIAMS; CHRISTIE et. al., 1976), (7) (TU, 2002).

Fonte: Adaptado de (KIM, 2011).

Como pode ser observado, muitos autores concordam que a presença social possui uma construção de múltiplos fatores, apesar de não existir uma unanimidade entre eles.

Perez (2014) realizou, por fim, o alinhamento estatístico com análise fatorial por meio do software aplicativo IBM SPSS. Tais etapas permitiram que a pesquisadora obtivesse um instrumento para mensuração da presença social em cursos a distância validado e confiável, assim como, apto a ser aplicado à realidade brasileira, conforme demonstrado no Quadro 2.

Quadro 2. Instrumento para mensuração de Presença Social

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: Perez (2014).

Perez (2014) utilizou quatro construtos, quais sejam, Atenção e Apoio Mútuos; Ligação Afetiva; Ideia de Comunidade; e Facilidade de Comunicação, com base no instrumento de Kim (2011), para mensurar a presença social tal qual será realizado nesse trabalho. Porém, para evitar dúvidas entre os respondentes, houve uma pequena adaptação das duas primeiras perguntas do instrumento em prol de facilitar a interpretação, como explicado na próxima etapa.

Material e método

Conforme salientou-se na introdução, para o levantamento de dados foi utilizado o instrumento de mensuração de presença social em cursos a distância ressignificado por Perez (2014). O instrumento original, em língua inglesa, foi criado por Kim (2011), contendo quatro fatores de construção inerentes à presença social. São eles: atenção e apoio mútuo, ligação afetiva, senso de comunidade e por fim, comunidade aberta, totalizando dezenove itens.

Antes da aplicação na presente pesquisa, o questionário seguiu para três especialistas, com mais de cinco anos de experiência em cursos ofertados na modalidade de educação a distância, que sugeriram a alteração das duas primeiras perguntas do construto, atenção e apoio mútuo, para facilitar o entendimento por parte dos discentes. Após isto, o questionário seguiu veiculado pelo sítio eletrônico Plataforma Brasil, para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), por tratar-se de pesquisa envolvendo seres humanos, onde obteve parecer favorável da instituição responsável por meio do parecer número 2.867.086 de 31 de agosto de 2018.

O instrumento foi aplicado, via questionário eletrônico, mediante levantamento de corte transversal, aos discentes do Curso de Pós-Graduação no grau de Master of Business Administration (MBA) em Planejamento e Gestão Estratégicos, do Curso de Comando e Estado Maior (CEM), realizado por uma instituição de ensino superior do Sul de Minas em parceria com a Força Aérea Brasileira, totalizando 64 respostas válidas, no período de 7 a 16 de setembro de 2018, de uma população total de 107 alunos (Oficiais Superiores da Força Aérea Brasileira).

Para mensuração dos itens do questionário foi utilizada a escala Likert de cinco pontos, que é uma modalidade de escala de resposta psicométrica, amplamente utilizada em pesquisas

de opinião, sendo traduzida no questionário do estudo como sendo: 5 Concordo totalmente, 4 Concordo parcialmente, 3 Indiferente, 2 Discordo parcialmente, 1 Discordo totalmente.

Para publicidade da pesquisa, foi feita a divulgação do questionário eletrônico pelo e-mail do AVA em 4 de setembro de 2018. De modo a assegurar considerável taxa de respostas, assim como, estabeleceu-se contato com os participantes via redes sociais e via AVA.

No período de treze dias corridos, foram coletadas sessenta e cinco respostas distintas, das quais, apenas uma não atendeu aos critérios desta pesquisa, por não ter concordado com o termo de consentimento livre e esclarecido, resultando, portanto, em sessenta e quatro respondentes aptos conforme já informado.

Para a análise do grau de concordância dos participantes que responderam ao questionário, foi procedida a verificação da concordância ou discordância do questionamento, de forma que os valores menores que 3 são considerados como discordantes, o valor igual a 3 quando o respondente está indiferente com o questionado e, os valores maiores que 3, como concordantes.

No que concerne à análise da consistência interna do instrumento de mensuração, foi aplicado o Alfa de Cronbach. O Alfa não é o único estimador para consistência, porém, ainda é o mais utilizado, justificando-se assim seu emprego nesta pesquisa. A tabela 1 demonstra o resultado do Alfa de Cronbach calculado para esta pesquisa.

Tabela 1. Alfa de Cronbach do instrumento de pesquisa.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	Nº de itens
0,90	0,90	19

Fonte: Elaborado pelos autores.

O valor aceitável para o referido estimador é de pelo menos 0,70, de modo que, resultados abaixo desse valor significa que a consistência interna do instrumento utilizado pode ser considerada baixa. Os valores esperados de alpha devem estar entre 0,80 e 0,90. (STREINER, 2003). Nesta pesquisa, o Alfa de Cronbach foi calculado no software IBM SPSS Statistics, versão 23, que é um aplicativo do tipo científico. Nesse sentido, o questionário obteve respostas consistentes, culminando em um Alfa de Cronbach de 0,90.

Verificou-se, também, na Tabela 2, a consistência dos itens do questionário individualmente para averiguar se algum item se encontrava discrepante dos demais.

Tabela 2 – Alfa de Cronbach dos itens da pesquisa.

Itens do questionário aplicado	Alfa de Cronbach se o item for excluído
1- Eu respeitei as opiniões dos outros participantes durante as atividades?	0,91
2- Eu senti que os outros participantes respeitavam minha opinião durante as atividades?	0,91
3- O que os outros faziam no ambiente virtual de aprendizagem afetava o que eu fazia?	0,92
4- Eu tentei me concentrar na nossa discussão? (fórum)	0,91
5- Eu prestei bastante atenção nos outros participantes?	0,90
6- Atividades de grupo online (fórum) me ajudaram a aprender eficientemente?	0,90
7- Eu consegui ficar próximo pessoalmente de outros participantes do grupo?	0,90
8- Eu gostei de compartilhar histórias pessoais com os outros participantes?	0,90
9- Eu conheci bastante os outros participantes do curso?	0,90
10- Eu fui influenciado pelo humor dos outros participantes?	0,90
11- Eu chamava os outros participantes pelo nome?	0,90

12- Embora não estivéssemos juntos fisicamente em uma sala de aula tradicional, eu senti que fazia parte de um grupo?	0,90
13- Eu consegui formar uma ideia de comunidade?	0,89
14- Eu senti que os outros participantes tentaram formar uma ideia de comunidade?	0,90
15- Eu trabalhei com os outros participantes para completar as tarefas?	0,90
16- Eu senti que os outros participantes entenderam meu ponto de vista?	0,90
17- As minhas opiniões ficaram claras para os outros participantes?	0,90
18- Eu gostei de trocar ideias com os outros participantes?	0,89
19- Foi fácil perceber como os outros participantes reagiram aos meus comentários?	0,90

Fonte: Elaborado pelos autores.

Todos os itens do questionário obtiveram Alfa de Cronbach estáveis, de modo que não se fizeram necessárias adequações.

Para a análise dos resultados foram utilizadas técnicas de estatística descritiva e análise qualitativa do construto de presença social.

Análise e discussão dos resultados

Analisa-se, a seguir, o resultado da aplicação do instrumento de pesquisa aos alunos do curso a distância do CCEM 2018/2019.

No construto atenção e apoio mútuo, composto pelos seis itens apresentados na Tabela 3, verificou-se que 72,91% das respostas encontraram-se nos graus 4 e 5, indicando concordância parcial ou total com o questionamento. Salienta-se que esse construto procurou medir em que grau os alunos sentiam que respeitavam e eram respeitados pelos demais, bem ainda, o quanto subsistia uma consciência do esforço dos outros na atividade, contribuindo com o processo de aprendizagem.

Ressalta-se que mais de 90% do público-alvo concordou que se sentiram respeitados e respeitaram os demais integrantes, conforme depreende-se dos itens 1 e 2 da Tabela 3, o que reflete o clima de harmonia existente no curso em tela. O item 1 obteve a maior média (4,67) e o menor desvio padrão (0,59) indicando também alto grau de concordância com a questão.

Já no que concerne às atividades em grupo, 70% dos respondentes concordaram que as atividades em grupo, como fórum, mensurada pelo item 6, colaboraram para que o aluno aprendesse com mais facilidade o conteúdo do curso.

Tabela 3 - Distribuição de frequência das alternativas do construto Atenção e Apoio Mútuo.

CONSTRUTO: ATENÇÃO E APOIO MÚTUO							
Itens	Escala Likert					Estatística	
	1	2	3	4	5	Média	Desvio Padrão
1- Eu respeitei as opiniões dos outros participantes durante as atividades	0 (0%)	0 (0%)	4 (6,3%)	13 (20,3%)	47 (73,4%)	4,67	0,59
2- Eu senti que os outros participantes respeitavam minha opinião durante as Atividades	0 (0%)	0 (0%)	6 (9,4%)	17 (26,6%)	41 (64,1%)	4,55	0,66

3- O que os outros faziam no ambiente virtual de aprendizagem afetava o que eu fazia	20 (31,3%)	7 (10,9%)	10 (15,6%)	20 (31,3%)	7 (10,9%)	2,80	1,45
4- Eu tentei me concentrar na nossa discussão (fórum)	2 (3,1%)	2 (3,1%)	8 (12,5%)	21 (32,8%)	31 (48,4%)	4,20	0,99
5- Eu prestei bastante atenção nos outros participantes	3 (4,7%)	5 (7,8%)	18 (28,1%)	24 (37,5%)	14 (21,9%)	3,64	1,06
6- Atividades de grupo online (fórum) me ajudaram a aprender eficientemente	4 (6,3%)	7 (10,9%)	8 (12,5%)	27 (42,2%)	18 (28,1%)	3,75	1,17

Fonte: Dados da pesquisa.

Por outro lado, o público dividiu-se na percepção do item 3 da Tabela 3, o que se refletiu na média deste quesito, que foi a de menor valor (2,80) e com o maior desvio padrão (1,45) do construto Atenção e apoio mútuo. Deste modo, o que os outros estudantes faziam no AVA afetou, uma parte do grupo, sendo que outra, na mesma proporção, não avaliou que esta interação tivesse alguma influência nos seus estudos ou nas suas respostas.

Partindo para a análise do próximo construto, qual seja, Ligação afetiva, composto por cinco itens conforme Tabela 4, verifica-se que as respostas dos itens se encontraram bastante equilibradas, com divergências nas mesmas proporções entre os que concordaram parcial ou totalmente com os que discordaram total ou parcialmente. Nesse construto, procurou-se medir em que grau os alunos foram capazes de se aproximar afetivamente dos demais participantes de turma, compreendendo aspectos como humor, comportamentos e informações sobre si.

Destaca-se que os itens 8 e 11 da Tabela 4 obtiveram as maiores médias gerais, a personalidade tendo em vista que a maioria dos alunos concordaram que chamavam os outros participantes pelo nome, fato identificado tanto nas aulas ao vivo, quanto nos exercícios de fórum, sendo este, muito utilizado para relatos de histórias e experiências pessoais.

Tabela 4 - Distribuição de frequência das alternativas do construto Ligação Afetiva.

CONSTRUTO: LIGAÇÃO AFETIVA							
Itens	Escala Likert					Estatística	
	1	2	3	4	5	Média	Desvio Padrão
7- Eu consegui ficar próximo pessoalmente de outros participantes do grupo	15 (23,4%)	11 (17,2%)	18 (28,1%)	15 (23,4%)	5 (7,8%)	2,75	1,27
8- Eu gostei de compartilhar histórias pessoais com os outros participantes	7 (10,9%)	7 (10,9%)	21 (32,8%)	20 (31,3%)	9 (14,1%)	3,27	1,17
9- Eu conheci bastante os outros participantes do curso	17 (26,6%)	14 (21,9%)	18 (28,1%)	11 (17,2%)	4 (6,3%)	2,55	1,23
10- Eu fui influenciado pelo humor dos outros participantes	19 (29,7%)	9 (14,1%)	19 (29,7%)	15 (23,4%)	2 (3,1%)	2,56	1,23

11- Eu chamava os outros participantes pelo nome	9 (14,1%)	10 (15,6%)	11 (17,2%)	16 (25%)	18 (28,1%)	3,38	1,41
--	--------------	---------------	---------------	-------------	---------------	------	------

Fonte: Dados da pesquisa.

Outro aspecto observado é que o humor dos participantes, item 10, não influenciou o que cada um fazia individualmente. Por outro lado, nos itens 7 e 9, uma parcela do grupo discorda de ter ficado próximos pessoalmente e ter conhecido melhor os outros integrantes, nesses dois quesitos, 28,1% dos respondentes informaram ser indiferentes. Esse quesito pode ser explicado pela diversidade de alunos espalhados pelo Brasil. Porém, ainda há espaço para explorar no tocante a aproximar mais essas pessoas de modo que elas possam se conhecer ainda melhor. Corroborou com a análise a média dos itens integrantes da Ligação afetiva, a menor dentre os demais construtos, associada a uma grande variação do desvio padrão, o que evidenciou uma oposição de opiniões e experiências diversas para o mesmo grupo.

Já no construto Ideia de Comunidade, composto por quatro itens dispostos na Tabela 5, verificou-se que 59,77% dos participantes concordaram parcial ou totalmente com os questionamentos. Nesses itens, procurou-se medir em que grau os alunos sentiam-se como parte integrante de um grupo.

Tabela 5. Distribuição de frequência das alternativas do construto Ideia de Comunidade.

CONSTRUTO: IDEIA DE COMUNIDADE							
Itens	Escala Likert					Estatística	
	1	2	3	4	5	Média	Desvio Padrão
12- Embora não estivéssemos juntos fisicamente em uma sala de aula tradicional, eu senti que fazia parte de um grupo	5 (7,8%)	7 (10,9%)	10 (15,6%)	27 (42,2%)	15 (23,4%)	3,63	1,19
13- Eu consegui formar uma ideia de comunidade	6 (9,4%)	4 (6,3%)	12 (18,8%)	27 (42,2%)	15 (23,4%)	3,64	1,19
14- Eu senti que os outros participantes tentaram formar uma ideia de comunidade	5 (7,8%)	6 (9,4%)	16 (25%)	25 (39,1%)	12 (18,8%)	3,52	1,14
15- Eu trabalhei com os outros participantes para completar as tarefas	6 (9,4%)	12 (18,8%)	14 (21,9%)	20 (31,3%)	12 (18,8%)	3,31	1,25

Fonte: Dados da pesquisa.

Nos itens 12 e 13 da Tabela 5, evidencia-se que 65,6% dos participantes concordaram que, mesmo fora de uma sala de aula convencional, sentiram que eram parte do grupo e formavam uma ideia de comunidade. Da mesma maneira, 57,9% sentiram inclusive essa vontade de fazer parte do grupo com outros participantes. A maioria ainda interagiu com outros participantes para auxílio mútuo nas tarefas.

Assim, evidencia-se uma forte ideia de comunidade e interação entre os participantes pesquisados.

Por fim, no que concerne ao construto “Facilidade de comunicação, composto por quatro itens apresentados na Tabela 6, verificou-se que 71,49% dos participantes concordaram parcial ou totalmente com os questionamentos. Nesses itens procurou-se medir em que grau os alunos conseguiram transmitir suas ideias com clareza.

Tabela 6. Distribuição de frequência das alternativas do construto Facilidade de Comunicação.

CONSTRUTO: FACILIDADE DE COMUNICAÇÃO							
Itens	Escala Likert					Estatística	
	1	2	3	4	5	Média	Desvio Padrão
16- Eu senti que os outros participantes entenderam meu ponto de vista	3 (4,7%)	2 (3,1%)	12 (18,8%)	31 (48,4%)	16 (25%)	3,86	,99
17- As minhas opiniões ficaram claras para os outros participantes	2 (3,1%)	0 (0%)	10 (15,6%)	36 (56,3%)	16 (25%)	4,00	,84
18- Eu gostei de trocar ideias com os outros participantes	3 (4,7%)	1 (1,6%)	13 (20,3%)	19 (29,7%)	28 (43,8%)	4,06	1,07
19- Foi fácil perceber como os outros participantes reagiram aos meus comentários	7 (10,9%)	5 (7,8%)	15 (23,4%)	25 (39,1%)	12 (18,8%)	3,47	1,21

Fonte: Dados da pesquisa.

Destaca-se o item 17 da Tabela 6, no qual 81,3% dos participantes concordaram que suas opiniões ficaram claras aos demais participantes. Todos os itens restantes corroboraram para deixar claro a facilidade de comunicação presente entre os integrantes, que se sentiram entendidos, receberam o feedback devido e trocaram experiências positivas.

Os itens do construto “Facilidade de Comunicação apresentaram as maiores médias do estudo e reduzido desvio-padrão, indicando coesão da grande maioria dos respondentes nos quesitos.

Considerações Finais

Este estudo objetivou verificar o grau de presença social existente no curso de pós-graduação a distância MBA em Planejamento e Gestão Estratégicos do Curso de Comando e Estado Maior 2018/2019 (CEEM 2018/2019) da Força Aérea Brasileira

É de extrema relevância a mensuração da presença social, assunto que desponta, cada vez mais, nas pesquisas relativas à EaD. Nesse sentido, foi possível estimá-la baseando-se na matriz desenvolvida por Kim (2011), o que favoreceu a compreensão acerca da percepção do aluno, não só no tocante a sentir-se partícipe do curso, mas, também, o seu nível de satisfação com o coletivo e aprendizagem efetiva.

Destacou-se, dentre os construtos estudados para o curso em tela, que atenção e apoio mútuo apresentou alta relevância, de modo que 90% dos respondentes sentiram-se respeitados pelos demais integrantes, o que veio a colaborar para o aprendizado mais eficiente. Já o construto facilidade de comunicação, apresentou a maior média do estudo, o que o caracterizou como um facilitador para o processo de aprendizagem, haja vista que o público-alvo se sentiu compreendido, cujos *feedbacks* adequados permitiram compartilhar experiências positivas.

No construto ideia de comunidade evidenciou-se que os alunos se sentiram partícipes do grupo, vindo a interagir com os demais integrantes em colaboração na resolução das tarefas. Já o construto, ligação afetiva” obteve posicionamento divergente em relação à qualidade desse relacionamento, muito em função da diversidade de alunos espalhados por todo o Brasil.

No contexto atual, entender a presença social equivale a compreender em conjunto as diversas interações estabelecidas entre os alunos no AVA e suas consequências para o incremento da aprendizagem colaborativa.

Este trabalho limitou-se a mensurar a presença social percebida pelos integrantes de um curso específico de educação a distância destinado a militares e, certamente fortalecerá, nas

futuras iniciativas da instituição, os requisitos básicos necessários para o estabelecimento da aprendizagem colaborativa na modalidade a distância.

Para estudos futuros, recomenda-se a aplicação do instrumento de mensuração de presença social em contextos de educação a distância cujos participantes sejam caracterizados por diferentes públicos e em diferentes níveis de ensino, tais como cursos de graduação e pós-graduação ofertados nessa modalidade. Deste modo, será possível obter um importante panorama de como vem se caracterizando a presença social nos cursos a distância ofertados no Brasil.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. D. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003.

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.

BIZARRIA, F. P. A.; CARNEIRO, T. C. J.; SILVA, M. A.; TASSIGNY, M. M. Escala de motivação acadêmica: validade no contexto da educação a distância em curso de administração pública. **Revista Capital Científico - Eletrônica**, v. 14, n. 4, p. 75-91, 2016.

BRANDÃO, J. M. F.; SILVA, A. B. Fatores Mediadores da Aprendizagem na Educação a Distância em Administração Pública. **Administração Pública e Gestão Social**, v. 9, n. 4, p. 265-275, 2017.

BRANT, R. S.; LUZ, T. R. Competências docentes em educação à distância no curso de graduação em Administração Pública: um estudo no Centro de Educação à Distância Unimontes. **Revista Gestão & Planejamento**, v. 13, n. 3, p. 631-647, 2012.

COELHO, W. G.; TEDESCO, P. C. A. R.. A percepção do outro no ambiente virtual de aprendizagem: presença social e suas implicações para Educação a Distância. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 70, p. 609-624, Jul. 2017.

DAMASCENO, M. P.; MELO, M. C. O. L.; MUYLDER, C. F. Educação à Distância em Foco: Um Estudo sobre a Produção Científica Brasileira. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 16, n. 4, p. 202-230, 2015.

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.

GHEDINE, T.; TESTA, M. G.; FREITAS, H. M. R. Educação a distância via Internet em grandes empresas brasileiras. **Revista de Administração de Empresas**, v. 48, n. 4, art. 4, p. 49-63, 2008.

GILOLO, J. Educação a Distância no Brasil: a expansão vertiginosa. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 34, n. 1, p. 73 - 97, abr. 2018.

GUMPERZ, J. J. Convenções de contextualização. In: Ribeiro, B. T.; Garcez, P. M. **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

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.

HWANG, H. Development of social presence measurement of mediated social interaction: a case study of instant messaging. **Communication Science Study**, 7, 2, 529–561, 2007.

KIM, J. J. Developing an instrument to measure social presence in distance higher education. **British Journal of Educational Technology**, v. 42, n. 5, p. 763-777, 2011.

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.

PEREZ, A. F. **Instrumento para mensurar presença social em curso de graduação ofertado na modalidade a distância**. Dissertação de Mestrado. Departamento de Engenharia de Produção da Escola de Engenharia de São Carlos. Universidade de São Paulo. 2014.

SANTOS, M. F. S.; OLIVEIRA, M. S. Interação e comunicação em educação a distância. In: **Congresso Internacional ABED de Educação a Distância**, 17., Mossoró, 2011.

SHORT, J.; WILLIAMS, E.; CHRISTIE, B. **The social psychology of telecommunication**. New York: John Wiley, 1976.

SOUZA, P. C. Aprendizagem colaborativa em ambientes virtuais de aprendizagem. In: MACIEL, C. (Org.). **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Cuiabá: EdUFMT, 2012.

STREINER, D. L. Being inconsistent about consistency: when coefficient alpha does and doesn't matter. **Journal of Personality Assessment**. v. 80, p. 217-222, 2003.

TU, C. The measurement of social presence in an online learning environment. **International Journal on E-Learning**, v. 1, n. 2, 34–45, 2002.

VEIGA, R. T.; MOURA, A. I.; GONÇALVES, C. A.; BARBOSA, F. V. O ensino a distância pela internet: conceito e proposta de avaliação. **Anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração**. Foz do Iguaçu, 1998.

VERGARA, S. C. Estreitando relacionamentos na educação a distância. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 5, n. Ed. Especial, p. 1-8, 2007.

VIEIRA, E. M. F.; SCHUELTER, G.; KERN, V. M.; ALVES, J. B. M. A Teoria Geral de Sistemas, Gestão do Conhecimento e Educação a Distância: revisão e integração dos temas dentro das organizações. **Revista de Ciências da Administração**, v. 7, n. 14, p. 215-226, 2005.

Recebido em 20 de fevereiro de 2020.

Aceito em 26 de fevereiro de 2020.