



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

CAMILA DE AGUIAR

**AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO DE CASO EM UM
CURSO DE LICENCIATURA**

BELO HORIZONTE

2023

CAMILA DE AGUIAR

**A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO DE CASO EM UM
CURSO DE LICENCIATURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação Tecnológica (CEFET-MG),
como requisito à obtenção do título de Mestre em
Educação Tecnológica.

Área de Concentração: Linha IV: Tecnologias da
Informação e Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Márcia Gorett Ribeiro Grossi.

BELO HORIZONTE

2023

A283a Aguiar, Camila de
Afetividade na educação a distância: um estudo de caso em um curso de licenciatura / Camila de Aguiar. – 2023.
101 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica.

Orientadora: Márcia Gorett Ribeiro Grossi.

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

1. Ensino a distância – Teses. 2. Aprendizagem – Teses. 3. Educação afetiva – Teses. I. Grossi, Márcia Gorett Ribeiro. II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título.

CDD 371.39

Elaboração da ficha catalográfica pela bibliotecária Jane Marangon Duarte, CRB 6ª 1592 / Cefet/MG



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - PPGET
Portaria MEC nº. 1.077, de 31/08/2012, republicada no DOU em 13/09/2012

Camila de Aguiar

AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO DE CASO EM UM CURSO DE LICENCIATURA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 31 de agosto de 2023, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:

Prof.ª Dr.ª Márcia Goretti Ribeiro Grossi – Orientadora
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof.ª Dr.ª Iomara Albuquerque Giffoni
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof. Dr. Vanderlei Soela

Dedico esta pesquisa a todos os educadores que buscam, no seu fazer diário, provocar a inteligência, o espanto e a curiosidade dos seus alunos.

AGRADECIMENTOS

A caminhada no mestrado é uma experiência desafiadora, como tudo na vida. Com seus altos e baixos, faço recordação de toda a trajetória percorrida. Para isso, muitas pessoas estiveram presentes e contribuíram para a realização desta pesquisa, dos quais registro alguns nomes.

A minha gratidão: ao Marcos, meu parceiro na vida, que sempre me apoiou nos meus estudos e não mediu esforços para que eu pudesse realizar o mestrado.

À minha mãe Cátia, que lutou bravamente para me dar uma educação básica de qualidade. Aos meus irmãos Bruna e João, por sempre torceram por mim e por estarem presentes em todos os momentos da minha vida.

Aos meus sobrinhos Victor e Alice, essa caminhada teve momentos mais leves também por causa de vocês.

À minha professora do espanto, Dr^a Márcia Gorett Ribeiro Grossi, por me despertar a curiosidade e o interesse. Mais do que isso, minha mãe acadêmica, é uma fonte de inspiração para a vida!

À Letícia Belchior, por clarear o meu caminho na entrada no mestrado.

Ao Paulo Henrique de Oliveira, coordenador dos cursos de licenciaturas, por viabilizar para que a minha pesquisa fosse realizada na instituição e por disponibilizar momentos presenciais com as tutoras e alunos do curso de Pedagogia.

Às tutoras Rose e Viviane, pela disponibilidade de escuta, trocas e por abrirem espaço para mim em sala de aula.

Aos alunos do curso de licenciatura do curso de Pedagogia da instituição pesquisada, por cederem do seu tempo para responderem os questionários.

Às minhas colegas de mestrado Danielle Cássia, Flávia Bahia e Mariana Prado, que vivenciaram alegrias e angústias junto comigo. Em especial, à Danielle Cássia, compartilhamos tantos bons e tensos momentos no mestrado e na vida pessoal, que a tenho hoje como uma amiga!

À Janaína Fonseca, parceira de trabalho, por torcer por mim, e pelos inúmeros momentos de escuta.

À Regina Folsta, diretora educacional do Colégio Marista Dom Silvério, por valorizar o meu mestrado, ajustando o meu horário de trabalho e me dando uma nova oportunidade profissional.

Ao Dr. Vanderlei Soela, diretor do Colégio Marista Dom Silvério, que se tornou um amigo desde o início dessa caminhada. Foram diversos momentos de trocas de ideias, provocações e críticas pertinentes em relação ao meu tema, sempre disponível a me ajudar.

Aos professores Dr. Ivo Ramos, Dr^a. Maria Adélia e Dr. Alexandre Ferry por todo aprendizado, ao compartilharem os seus conhecimentos.

“Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva”.

Rubem Alves

RESUMO

A partir do século XX, começaram a surgir estudos a respeito da importância da afetividade no processo de aprendizagem. Considerando essa recente temática, sobretudo associada à Educação a Distância (EaD), o objetivo desta pesquisa de mestrado foi analisar as relações de afetividade entre os atores da EaD (alunos, professores, tutores) e de que maneira elas contribuem para a aprendizagem, envolvimento e engajamento dos alunos de licenciatura de uma rede privada de ensino. No Referencial Teórico, segundo os estudiosos que sustentam estas temáticas, explorou-se a respeito: da Educação Profissional e Tecnológica, da EaD no Brasil, da Afetividade no processo de aprendizagem, dos principais atores da EaD, da Presença Social, dos vínculos afetivos e dos critérios que apontam uma relação afetiva na EaD. Nesse contexto, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa e segundo o objetivo traçado foi do tipo descritiva. Em relação aos procedimentos técnicos, recorreu-se ao estudo de caso. Por fim, como instrumento de coleta de dados, optou-se pelo questionário. A pesquisa foi realizada em cinco etapas. Na primeira etapa, sucedeu o levantamento dos critérios que apontam uma relação afetiva e como eles promovem a afetividade. Na segunda etapa, foi feita a identificação de como ocorre as relações entre aluno - tutor, aluno - professor, aluno - aluno. Na terceira etapa, verificou-se se os *feedbacks* das atividades que os alunos recebem são positivos. Na quarta etapa, investigou-se a respeito das intervenções dos tutores, professores e equipe pedagógica e de que maneira elas contribuem para a afetividade no AVA. E, por fim, na quinta etapa, foi feita a identificação de como os alunos percebem a criação de laços afetivos com seus professores e tutores durante suas aprendizagens. Os resultados encontrados permitiram concluir que ainda existe um longo caminho a ser percorrido, a fim de favorecer a afetividade no processo de ensino e aprendizagem a distância. Verificou-se que os professores buscam oportunizar diferentes estratégias didáticas, a fim de contribuir com o processo de aprendizagem dos alunos. Porém, eles ainda não conseguem potencializar as relações de maneira a estabelecer um contato afetivo com os alunos, utilizando as ferramentas disponíveis no AVA, pois é por meio desse ambiente exclusivamente que os professores estabelecem contato com os alunos. Portanto, há uma lacuna a ser preenchida para que esse processo seja mais interativo, menos mecanizado e mais afetivo.

Palavras-chave: Educação a Distância. Afetividade. Processo de ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

From the 20th century, studies on the importance of affectivity in the learning process began to emerge. Considering this recent theme, especially associated with Distance Education (EaD), the objective of this master's research was to analyze the affective relationships between EaD actors (students, teachers, tutors) and how they contribute to learning, involvement and engagement of undergraduate students in a private education network.. In the Theoretical Reference, according to the scholars who support these themes, it was explored about: Professional and Technological Education, EaD in Brazil, Affectivity in the learning process, the main actors of EaD, Social Presence, affective bonds and of the criteria that indicate an effective relationship in EaD. In this context, research with a qualitative approach was carried out and, according to the objective outlined, it was of the descriptive type. Regarding technical procedures, a case study was used. Finally, as a data collection instrument, the questionnaire was chosen. The research was carried out in five stages. In the first stage, there was a survey of the criteria that point to an affective relationship and how they promote affectivity; In the second stage, the identification of how the relationships between student-tutor, student-teacher, student-student occur was identified. In the third stage, it was verified whether the feedback of the activities received by the students are positive. In the fourth stage, it investigated the interventions of tutors, teachers and pedagogical staff and how they contribute to affectivity in the Virtual Learning Environment (VLE). And, finally, in the fifth stage, the identification of how students perceive the creation of affective bonds with their teachers and tutors during their learning was carried out. The results found allowed us to conclude that there is still a long way to go in order to favor affectivity in the distance teaching and learning process. It was found that teachers seek to provide different teaching strategies in order to contribute to the students' learning process. However, they are still unable to enhance relationships in order to establish an effective contact with students, using the tools available in the VLE, as it is exclusively through this environment that teachers establish contact with students. Therefore, there is still a gap to be filled for this process to be more interactive, less mechanized, and more effective.

Keywords: Distance Education. Affectivity. Teaching and learning process.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância

AC – Agentes Conversacionais

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

CEFET-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

CEP – Conselho de Ética em Pesquisa

CNE – Conselho Nacional de Educação

EaD – Educação a Distância

EP – Educação Profissional

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

ET – Educação Tecnológica

IA – Inteligência Artificial

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MV – Mundo Virtual

MEC – Ministério da Educação

RV – Realidade Virtual

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Os 15 maiores cursos de graduação em licenciatura em número de matrículas – Brasil 2021.....	17
Figura 2 - A ET e seus campos.....	23
Figura 3- Sujeito da EaD individual.....	29
Figura 4 - Modelo de competências e funções do tutor online.....	36

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Marcos legais em vigor na EaD	26
Quadro 2 - Diretrizes para a promoção do senso de presença com base em Krassmann <i>et al.</i> (2022)	42
Quadro 3 - Critérios que favorecem a afetividade na EaD.....	46
Quadro 4 - Percepção dos alunos em relação aos professores.	69
Quadro 5 - Percepção dos alunos em relação aos tutores.....	72

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Concluintes na educação superior	55
--	----

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO	14
1.1 Questão da pesquisa.....	17
1.2 Objetivos	17
1.2.1 Objetivo geral	17
1.2.2 Objetivos específicos	18
1.3 Justificativa.....	18
1.4 Estrutura da dissertação	19
CAPÍTULO 2: REFERENCIAL TEÓRICO.....	20
2.1 A Educação Profissional e Tecnológica e a Educação a Distância	20
2.2 Educação a Distância no Brasil: uma breve discussão	24
2.3 A afetividade no processo de aprendizagem.....	30
2.4 A afetividade e os principais atores da EaD	34
2.5. Presença social e os vínculos afetivos na EaD	38
2.6 Critérios que apontam uma relação afetiva na EaD	43
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA	48
3.1 Abordagem da pesquisa	48
3.2 Tipo de pesquisa.....	48
3.3 Procedimentos Técnicos	49
3.4 Instrumento de coleta de dados	49
3.5 Etapas da pesquisa.....	51
CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	53
4.1 Resultados e análise da 1ª etapa: Levantamento dos critérios que apontam uma relação afetiva e como eles promovem a afetividade.....	53
4.2 Resultados e análise da 2ª etapa: Identificação de como ocorre as relações entre professor – aluno, tutor – aluno, aluno – aluno.	54
4.2.1 Sobre os respondentes da pesquisa	54
4.2.2 Verificação sobre o uso do AVA e a sua diversidade de ferramentas para interação	56
4.2.3 Análise da interação entre professor – aluno, tutor – aluno, aluno – aluno	58
4.3 Resultados e análise da 3ª etapa: Verificação dos <i>feedbacks</i> positivos das atividades que os alunos recebem	63
4.4 Resultados e análise da 4ª etapa: Investigação das intervenções dos tutores, professores e equipe pedagógica e de que maneira elas contribuem para a afetividade no AVA.....	65

4.6 Análise final	766
CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS	811
REFERÊNCIAS	855
APÊNDICE A - TCLE	933
APÊNDICE B – MODELO DE QUESTIONÁRIO	966

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, regulamentou a Educação a Distância (EaD) no Brasil (BRASIL, 1996), e esse foi um período favorável a essa modalidade de educação, pois houve um aumento significativo de oferta de vagas em instituições públicas e privadas. Nos últimos anos, a EaD tem crescido de maneira exponencial, especialmente no ensino superior. Segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP, 2019), o número de matrículas em cursos de graduação nessa modalidade aumentou de 838.125, em 2009, para 2.450.264, em 2019. O Censo EaD BR (ABED, 2019) analisa que a EaD vem gerando significativa confiança e interesse ao oferecer cursos cada vez mais diversificados.

A EaD, definida por Maia e Mattar (2007) como uma modalidade de educação na qual professores e alunos estão separados temporalmente e espacialmente e, que se interagem por meio da tecnologia, tem se propagado, cada vez mais, por causa das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Valente *et al.* (2011) destacam que a internet, por meio das TDIC, criou condições para que a interação entre professor e aluno fosse intensa, possibilitando ao professor estar *junto virtual* do aluno. Nessa modalidade, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) são os meios que visam facilitar a interação entre professor e aluno.

Os AVA, marca registrada da EaD (MATTAR, 2011), contribuíram no processo de ensino e aprendizagem, além de proporcionar ao aluno uma participação mais ativa em seu processo de conhecimento. Os AVA são plataformas de aprendizagem, local onde as aulas *online* acontecem e são suportados pelas TDIC (GROSSI, 2021, p. 6), as quais são formadas por diferentes mídias e recursos. Para a autora, as TDIC e os AVA estão sendo responsáveis pela reconfiguração do espaço social, no qual a educação faz parte, modificando o fazer docente” (GROSSI, 2021, p. 7). Ademais, ampliam as interações entre o objeto de conhecimento e as pessoas, propiciando uma socialização de produções e experiências.

A socialização que ocorre por meio das ferramentas do AVA, pode ser síncrona: comunicação interativa sem defasagem de tempo; ou, assíncrona: comunicação com defasagem de tempo (MOORE; KEARSLEY, 2007). As ferramentas assíncronas permitem uma flexibilidade no desenvolvimento das atividades para o aluno, pois elas ocorrem em ocasiões diferentes em que a mensagem é enviada e será acessada (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Ao longo da história da EaD, é possível perceber uma busca pela interação entre os envolvidos no processo educativo. Moore e Kearsley (2007) apontam que a EaD passou por cinco gerações. Nas duas primeiras, ensino por correspondência e transmissão por rádio e TV, a interação era quase inexistente. A partir da terceira geração, das universidades abertas, foi possível uma maior interação, por meio de multimídias interativas. Nas duas últimas gerações, denominadas como teleconferência e internet, a interação, possibilitada por meio dos AVA, proporcionou ao aluno uma autonomia maior em relação à construção do seu conhecimento. Ressalta-se que, em uma perspectiva piagetiana, o conhecimento é construído a partir da interação entre sujeito e o meio (BEHAR, 2019).

Paralelamente, foi proporcionado também ao aluno o processo afetivo, pois ele é indissociável ao processo cognitivo. Nesse sentido, à medida em que as TDIC avançaram, o conceito de *presencialidade* também foi modificado (MORAN, 2002) e os papéis de professor e aluno passaram a ser redefinidos nessa modalidade: o professor tornou-se um mediador do processo de aprendizagem e o aluno passou a ter maior autonomia para aprender.

A respeito da *presencialidade*, faz-se necessário destacar o conceito de presença social que começou a ser explorado fortemente na EaD, a partir da década 90 (COELHO; TEDESCO, 2017). Ele diz respeito às interações estabelecidas entre os sujeitos no AVA, a percepção do outro na interação e a sua relevância. Em outras palavras, Coelho e Tedesco (2017) definem que a presença social busca compreender o modo como as pessoas interagem em um AVA. Logo, quanto maior o nível de presença social, maior a interação.

Entretanto, apesar da redefinição dos papéis de alguns atores da EaD, do conceito do *estar junto virtual* (VALENTE *et al.*, 2011), da presença social e dá maior autonomia do aluno, as taxas de evasão são uma preocupação para o mercado da EaD (Censo EaD BR, 2018). Em 2016, em que a média de evasão, nos cursos totalmente a distância, variou entre 11% a 25%, dados do Censo apontaram a não adaptação à modalidade como o terceiro motivo para desistência de um curso.

A distância física entre professor e aluno pode ser considerada um dos motivos da não adaptação à EaD. Segundo Moran (2017), a falta de contato físico perturba professores e alunos. Nesse sentido, quando se pensa em estratégias para minimizar a falta de contato físico que se faz presente entre os alunos e professores da EaD, deve-se colocar em foco não somente a distância geográfica, mas também a distância relacional, educacional e psicológica, que Moore (1993) chamou de distância transacional.

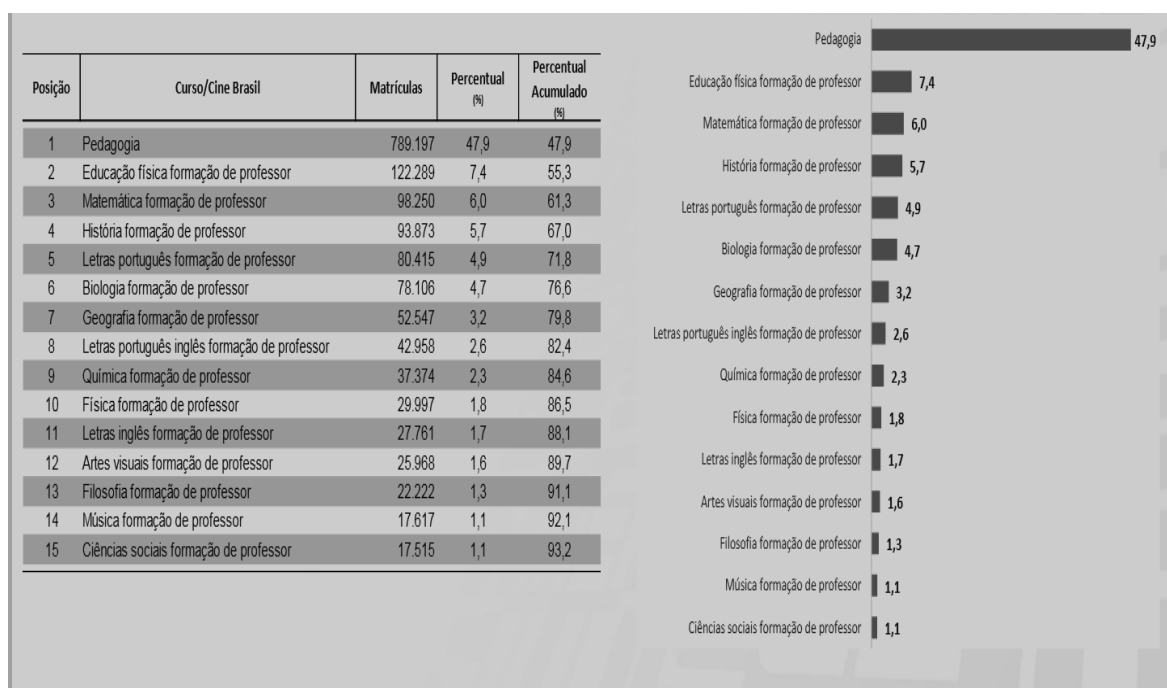
A distância transacional é mais acentuada quando o professor não consegue estimular e motivar os alunos para serem ativos no seu processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, a afetividade é um aspecto considerado importante para a permanência do aluno nessa modalidade, uma vez que ela contribui na interação entre os atores da EaD, proporcionando um clima de maior engajamento e envolvimento (SIMONETTO, 2013; LEOPOLDINO, 2012).

Ademais, as relações de afetividade contribuem também para comprometimento afetivo do aluno em relação ao curso. Esse comprometimento é proveniente de suas experiências, que fazem com que o aluno se sinta pertencente e competente, desejando permanecer no curso (GODOI; MIRANDA, 2018). Nessa perspectiva, surge a relevância de analisar e discutir como a afetividade se faz presente no processo de ensino e aprendizagem na EaD e, conseqüentemente, como ela contribui para a permanência do aluno nessa modalidade.

Na teoria socioafetiva walloniana, a afetividade compõe a vida psíquica, juntamente com os aspectos motores e cognitivos. Nessa teoria, a construção do conhecimento é feita a partir das experiências cognitivas e afetivas entre as partes envolvidas. Partindo desse conceito, percebe-se que a afetividade é intrínseca ao processo de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, as relações de afetividade são inerentes ao processo educacional, seja ele presencial ou à distância, envolvendo os atores que fazem parte do processo educativo: professores, alunos, tutores e equipe pedagógica. Por isso, faz-se necessário aprofundar nessa temática, pois é percebido que os alunos ainda têm ideia de que essa modalidade de educação é fria e distante (GROSSI *et al.*, 2013).

Atualmente, a EaD tem sido ofertada em quase todas as áreas do conhecimento. Segundo os dados do INEP de 2021, o número de ingressos em cursos de licenciatura a distância tem aumentado nos últimos anos, sendo que em 2021, foram 1.004.915 matrículas em cursos de graduação a distância, comparados com 643.413 de matrículas presenciais. Desde 2018, o número de alunos na EaD em cursos de licenciatura supera o número de alunos na modalidade presencial, mantendo-se consistente desde então (INEP, 2021).

Destaca-se, dentre os cursos de licenciatura ofertados no Brasil em 2021, o curso de pedagogia, foco desta pesquisa de mestrado. Segundo dados do INEP (2021), considerando todas as matrículas em cursos de licenciatura, quase metade delas foram para o curso de Pedagogia, conforme a Figura 1.

Figura 1 - Os 15 maiores cursos de graduação em licenciatura em número de matrículas – Brasil 2021

Fonte: INEP (2021).

Tendo como base a Figura 1, a ABED (2020) aponta que, na modalidade EaD, grande parte das pessoas cursa as mais diversas licenciaturas. Nesse sentido, “o aumento de vagas voltadas para a licenciatura contribuiu para o aumento de mestres e doutores lecionando nas graduações, o que indica um crescimento positivo nos últimos períodos” (ABED, 2020, p. 131).

1.1 Questão da pesquisa

Diante ao atual contexto da EaD, a questão desta pesquisa de mestrado é: sendo a afetividade intrínseca ao processo de ensino e aprendizagem, como ela se faz presente nas relações entre os atores da EaD de maneira a contribuir para a aprendizagem dos alunos?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

O objetivo geral desta pesquisa de mestrado foi analisar as relações de afetividade entre os atores da EaD (alunos, professores, tutores) e de que maneira elas contribuem para a

aprendizagem, envolvimento e engajamento dos alunos de licenciatura de uma rede privada de ensino.

1.2.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos elaborados para atender o objetivo geral são:

1. Levantar os critérios que apontam uma relação afetiva e como eles promovem a afetividade;
2. Identificar como ocorrem as relações entre aluno - tutor, aluno - professor, aluno-aluno;
3. Verificar a qualidade dos *feedbacks* das atividades que os alunos recebem;
4. Investigar se as intervenções dos tutores, professores e equipe pedagógica contribuem para a afetividade no AVA;
5. Identificar se os alunos percebem que houve criação de laços afetivos com seus professores, tutores e colegas durante suas aprendizagens.

1.3 Justificativa

Como justificativa desta pesquisa, analisa-se que um dos principais objetivos da EaD, é a busca pela democratização do ensino, visando, segundo a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2018), a diminuição das desigualdades causadas pela distância e do isolamento dos centros urbanos. A EaD, no Brasil, foi regulamentada a partir da LDB nº 9.394/1996. Segundo essa lei, a EaD pode ser ofertada em todos os níveis e modalidades de educação e formação continuada.

Diante da expansão dessa modalidade de educação, a partir da sua regulamentação, verifica-se que os níveis de evasão são também uma preocupação nessa modalidade (Censo EaD BR, 2018). Partindo dessa realidade, e ao analisar os dados do Censo (2016), em que o terceiro maior motivo para a desistência de um curso é a não adaptação à modalidade, o tema apresentado partiu da inquietação da autora ao observar que a distância física pode dificultar a experiência da afetividade entre os atores da EaD.

Ademais, a realização de disciplinas isoladas no Programa de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) possibilitou à autora a realização de leituras que envolvem as temáticas EaD, TDIC e Afetividade. Ao final da realização das disciplinas isoladas, a autora publicou um artigo com

o título "*Afetividade na Educação a Distância e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem: uma revisão de teses e dissertações*", no terceiro livro do grupo de pesquisa AVA CEFETMG.

1.4 Estrutura da dissertação

No Capítulo 1 desta dissertação de mestrado apresenta-se a introdução, o objetivo geral, os objetivos específicos, bem como a justificativa desta pesquisa.

No Capítulo 2, que consiste no referencial teórico, explora-se os conceitos e se aprofunda em alguns temas necessários na discussão desta pesquisa, tais como a Educação Profissional e Tecnológica, Educação a Distância, a afetividade no processo de aprendizagem, os principais atores da EaD, a presença social e os vínculos afetivos na EaD e os critérios que apontam uma relação afetiva na EaD.

Em seguida, no Capítulo 3, apresenta-se o caminho metodológico desta, apontando a sua abordagem, o tipo, os procedimentos técnicos, instrumentos de coleta de dados e as suas etapas.

No Capítulo 4, é feita a análise dos dados e os resultados desta pesquisa.

Por fim, o Capítulo 5, apresenta as considerações finais, seguido das referências, apêndices e anexos desta dissertação de mestrado.

CAPÍTULO 2: REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Educação Profissional e Tecnológica e a Educação a Distância

Segundo Filho e Queluz (2005), há uma enorme variedade de significados e de sentidos acerca da tecnologia. Como ponto de partida, os autores trabalharam com duas matrizes conceituais: uma relacional, “que compreende a tecnologia como construção, aplicação e apropriação das práticas, saberes e conhecimentos” (FILHO; QUELUZ, 2005, p. 24) e outra instrumental, que compreende a tecnologia como técnica, isto é, “como aplicação prática de saberes e conhecimentos” (FILHO; QUELUZ, 2005, p. 24).

Sendo elas opostas, pois a matriz relacional é integrada às relações sociais de produção, enquanto a instrumental é específica e autônoma, porque é concebida de maneira isolada das relações sociais, os autores analisam que há “uma hierarquização de saberes e fazeres, na qual a teoria subordina a prática e o saber teórico determina o fazer” (FILHO; QUELUZ, 2005, p.24). Nesse caminho, os autores apontam que ao considerar a tecnologia em um *locus* muito específico é problemático, uma vez que eles indagam se algo pode ser considerado estritamente não tecnológico.

Com essa questão, é possível refletir que qualquer área do conhecimento não pode prescindir da dimensão tecnológica. Partindo disso, mais do que força de matéria da produção, a tecnologia está cada vez mais “indissociável das práticas cotidianas, em seus vários campos, diversidades, tempos e lugares, assumindo plenamente uma dimensão sociocultural, uma centralidade na produção da socialidade” (FILHO; QUELUZ, 2005, p. 24).

Buscando também definir tecnologia, Bertoldo (2018) trazem uma conceituação ampla, afirmando que tecnologia é “aquilo que põe em movimento a realidade (humana e não humana), levando-a produzir ou trazer à existência continuamente aquilo que não existia” (BERTOLDO, 2005, p. 596). Nesse contexto, mas sendo os autores mais específicos, eles apontam que “a tecnologia é habilidade, conhecimento e objetos (meios e procedimentos racionais) que ampliam a capacidade do homem de manipular e transformar o mundo em que vive” (BERTOLDO, 2005, p. 596).

Em sua etimologia, tecnologia, arte e técnica têm raiz etimológica comum, pois elas são derivadas da palavra grega *téchne*, que traduzida para o latim como *ars* (arte), significa qualquer habilidade ou ofício que siga regras e é capaz de transformar o mundo natural em mundo artificial (BERTOLDO, 2005). Nessa perspectiva, no final do século XIX, o termo

tecnologia passa a ser considerado como uma tentativa consciente de sistematizar e organizar o saber técnico (BERTOLDO, 2005).

No entanto, os autores apontam que não há consenso sobre a principal definição de tecnologia, mas, em síntese, é um fenômeno que envolve o ser humano, a cultura e a natureza, podendo se referir a artefatos, máquinas, uma forma da ação humana, um conhecimento ou um processo social. Com base nessas possíveis conceituações para a tecnologia, tem-se a Educação Tecnológica (ET) como um subcampo da Educação e, como apontado por Grinspun (2002), também não possui somente um significado, da mesma maneira que a tecnologia.

Segundo Grinspun (2002, p. 54), a ET pode estar focalizada em vários pontos de vista: “do mundo da educação, do mundo do trabalho, da produção de conhecimentos, da necessidade de novas metodologias, ou da filosofia da tecnologia”. A autora ressalta, entretanto, a necessidade de um estreitamento mais pedagógico na ET, pois apesar desse campo envolver diferentes enfoques científicos, conceitos e categorias, é necessário especificar a sua estreita relação com a Pedagogia e a sua aplicação no campo educacional.

Ainda segundo a autora, o conceito de ET pode estar relacionado à formação do indivíduo para atuar de maneira mais crítica e mais humana, à aquisição de conhecimentos para a formação profissional e às questões mais contextuais da tecnologia, que perpassam a invenção e a inovação tecnológica. Essas inovações não necessariamente envolvem somente descobertas, mas visam à compreensão de novos papéis do sujeito na sociedade, que nascem das novas relações sociais (GRINSPUN, 2002).

Tendo em vista as possíveis conceituações da ET, a autora aponta que a diversidade de noções do termo não significa que a ET equivale ao ensino técnico ou simplesmente à formação profissional. Ela transcende as dimensões do ensino tradicional e técnico, aos conceitos fragmentados de ensino. Nesse sentido, não se deve ter uma preocupação específica em ensinar um ofício ao aluno, mas sim ensinar a ele o valor da tecnologia, o seu poder de transformação e sua capacidade de criação.

A ET é antiga na realidade brasileira. Ela teve início, pelo então ensino técnico, em 1906, quando o Presidente do Estado do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha, criou quatro escolas profissionais, sendo as três primeiras, para o ensino de ofícios e a última para agricultura (BRASIL, 2009). O objetivo era formar artífices, ou seja, pessoas que dominassem o trabalho manual (GRINSPUN, 2002). Segundo Brasil (2009, p. 7) “as atividades iniciais eram instrumento de uma política voltada para as classes desprovidas” e a preocupação do Estado era combater o ócio daqueles sem colocação no mercado, considerados ameaçadores da ordem.

Em 1909, Nilo Peçanha assume a Presidência do Brasil, e expande para dezenove escolas de aprendizes artífices, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito. Posteriormente, com o início da industrialização no Brasil, na década de 30, uma política de criação de novas escolas industriais foi impulsionada, estando ela relacionada a, cada vez mais, formar trabalhadores para as indústrias. Tratando pela primeira vez especificamente do ensino técnico, profissional e industrial, a Constituição de 1937 estabeleceu que era dever do Estado oferecer o ensino pré-vocacional e profissional para as classes menos favorecidas (BRASIL, 2009).

No ano de 1941, passou a vigorar uma série de leis que remodelou todo o ensino no país e, os principais pontos eram que o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio e a admissão nas escolas industriais dependiam de exames para o seu ingresso. Alterando de Escolas de Aprendizes e Artífices para Escolas Industriais e Técnicas, em 1942, os alunos formados nos cursos técnicos, tinham autorização para ingressar no ensino superior em área semelhante à sua formação (BRASIL, 2009).

Durante o governo de Juscelino Kubitschek, em 1959, as Escolas Técnicas Federais aumentaram a mão de obra qualificada diante da demanda industrial. Em seguida, com a LDB de 1971, o ensino técnico profissional passa a integrar o currículo de todo o segundo grau, de maneira compulsória, estabelecendo assim um paradigma: formar técnicos em caráter de urgência (BRASIL, 2009). Em 1978, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) foram criados no lugar de três escolas técnicas federais, com o objetivo de formar engenheiros de operação e tecnólogos (GRINSPUN, 2002).

Destaca-se um grande avanço na terceira versão da LDB de 1996, pois um capítulo separado da Educação Básica foi atribuído à Educação Profissional, superando, segundo Brasil (2009), o enfoque assistencialista e:

de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do país, fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade (BRASIL, 2009, p. 5).

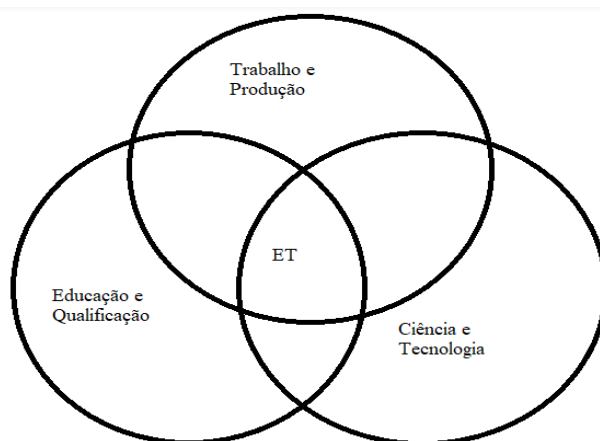
A partir disso, o ensino profissional se separa do ensino médio, passando a ser oferecido de maneira concomitante ou subsequente. Nessa LDB de 1996, a expressão Educação Profissional passa a ser considerada como Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e está integrada “aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 1996, *online*). Grinspun (2002) ressalta essa questão, ao afirmar que a ET deve ser vivenciada em todos os segmentos de ensino,

resguardando em cada um dos níveis e modalidades as suas peculiaridades que o currículo proporciona.

Fica definido por meio dessa legislação, portanto, que a EPT abrangerá os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, de educação profissional técnica de nível médio e de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (BRASIL, 1996). Nesse caminho, reforça-se que a EPT não é tecnicismo, mas sim um posicionamento e um envolvimento com saberes que não acabam na escola, mas estão entrelaçados no pensar-refletir-agir (GRINSPUN, 2002).

Pode-se concluir que a ET tem como característica fundamental a de sistematizar e utilizar o conceito histórico e socialmente de tecnologia, para dele fazer elemento de ensino, pesquisa e extensão, em uma condição que ultrapasse os limites das aplicações técnicas. Com isso, a ET situa-se em uma interseção entre educação e qualificação, ciência e tecnologia e trabalho e produção (Figura 2).

Figura 2 - A ET e seus campos



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Adentrando na perspectiva da EaD, o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, permitiu o credenciamento de instituições do sistema federal para oferta a distância de cursos de graduação e educação profissional. Em seguida, foi revogado pelo Decreto nº 5622, de 19 de dezembro de 2005, passando a normatizar a oferta da EaD na modalidade educacional de EP, abrangendo os seguintes programas e cursos: técnicos de nível médio e tecnológico de nível superior.

Assim, como na EaD, a EPT tem vivenciado uma maior legitimação e, dentre os marcos legais, é necessário destacar o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), que

trouxe como uma das suas metas triplicar o número de matrículas na EPT e aumentar ao menos 50% a oferta de matrículas no segmento público de EP, garantido a qualidade. O PNE (2014) tramitou pelo Congresso Nacional como um pacto, com metas, meios de financiamentos e mecanismos de acompanhamento e avaliação.

Considera-se, portanto, que o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) deu um tratamento legítimo à EPT, com o objetivo da sua expansão, principalmente nas redes públicas e, também na modalidade de EaD, com a finalidade de democratizar o acesso, assegurando o padrão de qualidade. Destaca-se o estímulo à expansão do estágio, preservando o caráter pedagógico integrado ao itinerário do aluno, superando a visão tecnicista da EP.

Recentemente, Resolução do Conselho Nacional da Educação nº 1, de 5 de janeiro de 2021, atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para EPT, conceituando-a como uma:

modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento, observadas as leis e normas vigentes (BRASIL, 2021, *online*).

Percebe-se que a EPT, enquanto uma modalidade de educação, preocupa-se com a formação integral do aluno. O capítulo XII desta Resolução, trata da modalidade de EPT na EaD, resguardando a indissociabilidade entre teoria e prática, sendo que a “oferta de cursos de qualificação profissional na modalidade a distância deve observar as condições necessárias para o desenvolvimento das competências requeridas pelo respectivo perfil profissional” (BRASIL, 2021, *online*).

Ademais, a Resolução afirma que a oferta de cursos de EPT “em polo presencial ou em estruturas de laboratórios móveis, devem ter previstas atividades práticas de acordo com o perfil profissional proposto, sem prejuízo da formação exigida nos cursos presenciais” (BRASIL, 2021, *online*). Nesse sentido, faz-se necessário discutir a respeito da EaD e as suas características.

2.2 Educação a Distância no Brasil: uma breve discussão

No Brasil, a EaD foi regulamentada a partir da LDB nº 9.394/1996, no seu Art. 80 e, por meio dessa legislação, a educação a distância pode ser ofertada em todos os níveis e

modalidades de ensino e formação continuada. Anteriormente a LDB de 1996, várias iniciativas aconteceram, dentre elas o Instituto Rádio Técnico Monitor que, em 1939, foi o primeiro a oferecer cursos profissionalizantes a distância por correspondência. De maneira sistemática, em 1941, o Instituto Universal Brasileiro foi o segundo instituto a ofertar cursos profissionalizantes (PEREIRA, 2017).

Destaca-se o Telecurso Segundo Grau, um programa televisivo de 1978 que tinha como foco a preparação para exames supletivos. Cinco anos depois, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) ofertou, via rádio, um programa direcionado aos profissionais do comércio e dos serviços. Cabe também citar alguns marcos legais que, apesar de não tratarem especificamente da EaD, permitiram instituir políticas públicas para essa modalidade, como a Constituição Federal de 1988, no Art. 206, inciso II, ao afirmar “o livre direito de ensinar e de aprender”, e a LDB de 1961, no Art. 104, ao definir “a organização de curso e escolas experimentais com currículos, métodos e períodos próprios” (MATTOS; SILVA, 2019). Diante a diversas iniciativas, Pereira (2017, p. 82) aponta que a EaD no Brasil “nasceu fora dos muros da educação formal”, tendo sua atuação inicial nos chamados cursos livres.

Pode-se afirmar que as décadas de 60 e 70 marcaram os primeiros indícios de marcos regulatórios da EaD (MATTOS; SILVA, 2019), nesse caminho, dando base para a discussão da EaD no Brasil, em 1967, o Decreto-Lei nº 236 complementou e alterou o Código Brasileiro de Telecomunicações possibilitando a transmissão de aulas por meio da televisão educativa e, em 1971, foi inserido na LDB vigente um capítulo específico sobre o ensino supletivo, admitindo a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios.

Pereira (2017), destaca que o ano de 1996 foi um marco para regulamentação da LDB por dois motivos, o primeiro pela promulgação da LDB nº 9.394/1996 e o segundo pela criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED), pelo Ministério da Educação. Essa secretaria desenvolveu programas para formação inicial e continuada de professores e ações para a inserção das tecnologias no cotidiano escolar, tais como a Rede E-tec Brasil, Sistema Universidade Aberta do Brasil, Domínio Público-biblioteca virtual (GOMES, 2013, *apud* PEREIRA, 2017).

Salienta-se uma grande contribuição da SEED em 2007, que foi a criação dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância com o objetivo de definir princípios, critérios e diretrizes para a EaD no Brasil. Embora não tenha força de lei, esse documento foi tido como um norteador para subsidiar os processos específicos de regulação,

supervisão e avaliação (BRASIL, 2007). Em 2011, a SEED foi extinta gerando uma repercussão negativa, pois a sua extinção não foi debatida, somente comunicada pelo MEC.

Pereira (2017) reflete que desde a LDB de 1996, um número expressivo de decretos, resoluções e pareceres visam a normatização da EaD, com o objetivo de esclarecê-la, complementá-la e orientá-la, mas, na maioria dos casos são instituídas revogações de orientações já regulamentadas. Nesse sentido, a autora aponta que é desafiador o trabalho de pesquisa que se propõe a refazer a trajetória legal da EaD no Brasil. Partindo dessa constatação, é preciso levar em conta alguns documentos importantes, em vigor, para a compreensão da evolução dessa modalidade no Brasil, como está exposto no Quadro 1.

Quadro 1 - Marcos legais em vigor na EaD

Ano	Legislação
1996	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Especificamente, o artigo 80 incentiva o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância (BRASIL, 1996).
2004	Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004 – Autoriza as instituições de ensino superior oferta de até 20% da carga horária do total do curso na modalidade semipresencial (BRASIL, 2004a). Portaria nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004 – Normatiza os processos de credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior para a oferta de cursos a distância (BRASIL, 2004b).
2006	Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006 – Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e de cursos de graduação sequenciais no sistema federal de ensino (BRASIL, 2006a). Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006 – Institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), voltado para o desenvolvimento da modalidade (BRASIL, 2006b).
2007	Parecer CNE/CES nº 195, de 23 de novembro de 2007 – Diretrizes para elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para credenciamento de Instituições de Educação Superior para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância (BRASIL, 2007a). Portaria nº 1.047, de 7 de novembro de 2007 – Aprova as diretrizes para que o INEP elabore os instrumentos de avaliação para o credenciamento de instituições de educação superior (BRASIL, 2007b).
2011	Portaria nº 1.741, de 12 de dezembro de 2011 – Aprova os indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação nos graus tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para as modalidades: presencial e a distância, do Sistema Nacional da Educação Superior – SINAES (BRASIL, 2011).
2012	Lei nº 12.603, de 3 de abril de 2012 – Altera o inciso I do § do artigo 80 da LDB, para beneficiar a EaD com a redução de custos em meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do Poder Público (BRASIL, 2012).
2016	Resolução nº 1, de 2 de fevereiro de 2016 – Define Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, da EPT de nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e Ensino médio, na modalidade EaD. Em regime de colaboração entre os sistemas.
2017	Portaria nº 11, de 20 de junho de 2017 – Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância.
2018	Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro, publicada no DOU de 31 de dezembro – Autoriza que os cursos de graduação presenciais poderão ofertar até 40% das aulas a distância (BRASIL, 2018).

Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base em Pereira (2017) e Mattos; Silva (2019).

Após a LDB de 1996, o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1988 definiu a EaD como “uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação,

utilizados isoladamente ou combinado, e veiculados pelos diversos meios de comunicação” (BRASIL, 1998, *online*). Essa definição chama a atenção para o fato da *autoaprendizagem* do aluno, não considerando o papel do professor e sua relação com o aluno.

O Decreto nº 2.494/1988 foi revogado pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que por sua vez foi atualizado pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Considera-se alguns avanços a partir dos dois últimos decretos citados, um deles foi a permissão para que as instituições de ensino superior (IES) ampliassem a oferta de cursos superiores de graduação e pós-graduação a distância, sem exigir o credenciamento prévio para a oferta presencial (BRASIL, 2017). Ou seja, as instituições puderam oferecer somente cursos a distância, sem a exigência da oferta simultânea de cursos presenciais (MATTOS; SILVA, 2019).

No Decreto nº 5.622/2005, é possível perceber uma significativa mudança na conceituação da EaD como:

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem acontece com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005, *online*).

Verifica-se, por meio do Decreto acima, que o processo de ensino e aprendizagem na EaD acontecem por meio das TDIC e com *alunos e professores*, avançando assim na definição trazida pelo Decreto nº 2.494, de 1988, que não fazia referência aos professores. O Decreto nº 9.057/2017, progrediu ainda mais ao trazer à tona os atores da EaD:

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, *online*).

Ao conceituar que essa modalidade de educação ocorre por meio das TDIC e com profissionais qualificados, é possível inferir, nesse sentido, todos os atores da EaD, “tais como professores conteudistas, professores formadores, coordenadores de cursos e pedagógicos, designers instrucionais, pedagogos e tutores presenciais e a distância” (GROSSI; OLIVEIRA, 2020, p. 10).

Nesse ponto, é necessário enfatizar as especificidades da EaD e o papel de todos os agentes dessa modalidade. De maneira diferente ao ensino presencial, em que o professor é

responsável somente pela sua disciplina, no sentido de planejar os modelos pedagógicos, “escolher o material, montar os conteúdos, propor os modelos avaliativos etc., no ensino a distância existe uma equipe que é responsável pela elaboração, construção, organização e aplicação das aulas” (DUARTE, 2019, p. 4).

Dando sequência ao reconhecimento da EaD, o Ministério da Educação (MEC) também fortalece esse movimento, ao conceituar, no seu Portal, a EaD como uma:

modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior (BRASIL, 2017, *online*).

A partir desses movimentos de legitimação, a EaD cresceu de maneira vertiginosa (MATTOS; SILVA, 2019). Segundo os dados do Censo EaD BR (2016), entre os anos de 2011 e 2015 às instituições privadas que oferecem cursos nessa modalidade ampliaram sua oferta em 51%. Nesse caminho, em 2018, a Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018, que dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade a distância em cursos de graduação presenciais, estabeleceu que as IES podem oferecer, em seus cursos presenciais, carga horária de até 40% das aulas a distância.

Nesse sentido, a EaD tem caminhado uma longa trajetória, sendo que a partir da 5ª geração dessa modalidade foi possível uma maior interatividade (MOORE; KEARSLEY, 2007). Moran (2002) destaca as tecnologias interativas que vêm evidenciando na EaD a interlocução entre todos os envolvidos nesse processo. Segundo o autor, a interatividade também torna viável oferecer, cada vez mais, propostas mais personalizadas, avaliando-as em tempo real, o que não era possível na EaD mais massiva ou convencional (MORAN, 2011).

Essas mudanças, proporcionadas pelas tecnologias interativas, trouxeram alterações significativas no contexto educacional. Primeiramente, pode-se citar o conceito de aula, que muitas vezes traz a ideia de exposição do conteúdo dado pelo professor ao aluno, passando a ser entendido como pesquisa e intercâmbio (MORAN, 2002). O papel do professor também é redimensionado, tornando-se, cada vez mais, um incentivador, supervisor e animador para aperfeiçoar o ensino (MORAN, 2002).

Nesse redimensionamento dos papéis, Behar *et al.* (2019) trazem uma nova conceituação do sujeito da EaD, representado na Figura 3, considerando que os sujeitos são

todos os indivíduos que atuam nessa modalidade, dentre eles professores, tutores, professores e gestores.

Dessa maneira, o sujeito da EaD individual é caracterizado em cinco dimensões: biofisiológico, social, cognitivo, tecnológico e afetivo. No que se refere à dimensão afetiva na EaD, foco deste estudo, as autoras afirmam que essa dimensão se refere à *parte energética que impulsiona o sujeito para uma ação determinada*. Sendo que é na forma de emoções e sentimentos que o sujeito percebe os efeitos dessa ação (BEHAR *et al.*, 2019).

Figura 3- Sujeito da EaD individual



Fonte: Behar *et al.* (2019).

O sujeito biofisiológico é abordado por Behar *et al.* (2019) como aquele da base de constituição para os outros quatro sujeitos, refere-se às funções biológicas e fisiológicas. O sujeito cognitivo é o “responsável pela aquisição, conservação e gestão dos conhecimentos” (BEHAR *et al.* 2019, p. 6). Já o sujeito social, diz respeito à interiorização das regras e dos hábitos. E, por fim, o sujeito tecnológico faz referência ao conhecimento fundamental para a comunicação nos AVA.

Destacando a dimensão afetiva e, em uma perspectiva piagetiana, Behar *et al.* (2019) trazem que os aspectos afetivos interferem nos processos de ensino e aprendizagem, de maneira direta e indireta. Na EaD, a distância física entre os atores torna as relações singulares (BEHAR *et al.*, 2019) e, diante disso, as maneiras de se aproximar e conhecer os colegas, comunicar e atuar em um AVA devem ser elementos de análises para uma maior qualificação dessa modalidade de ensino (BEHAR *et al.*, 2019). Dessa maneira, como o presente projeto de pesquisa busca analisar as relações de afetividade entre os atores da EaD, considera-se que a dimensão afetiva não está desvinculada do cognitivo e que ela deve ser foco de estudo.

É também com o objetivo de valorizar uma formação integral, que a EaD e a Educação como um todo, devem contemplar as dimensões sociais e afetivas. Na perspectiva piagetiana, as interações sociais possibilitam que novas estruturas cognitivas possam ser construídas, já o afeto está atrelado à motivação para descobrir, alimentando o interesse pela investigação e atuando como mola propulsora das ações do indivíduo (BEHAR *et al.*, 2019).

Ainda segundo as autoras, é necessário enfatizar que “a relação entre os aspectos afetivos e o desenvolvimento cognitivo passou a ser examinada com maior profundidade pela neurociência somente a partir dos anos de 1980” (BEHAR *et al.*, 2019, p. 50). Percebe-se, portanto, que na literatura essa temática é recente, ainda mais ao considerarmos afetividade e EaD. Dessa forma, faz-se necessário discutir, primeiramente, sobre a afetividade no processo de ensino e aprendizagem.

2.3 A afetividade no processo de aprendizagem

Mahoney e Almeida (2014) debruçam nos estudos sobre a afetividade desde a década de 70, com os estudos de Carl Rogers. Para as autoras, Rogers contribuiu ao analisar e oferecer recursos para a questão da afetividade e sua função no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, essa questão ainda estava marcada pela dicotomia razão-emoção dessa questão, que somente em 1990, por meio da teoria de desenvolvimento de Henri Wallon, foi possível superar tal divisão (MAHONEY; ALMEIDA, 2014).

Segundo as autoras, Wallon colocou “como base de sua teoria a integração afetiva-cognitiva-motora, o que possibilitou uma reconceituação do papel da afetividade no processo da vida psíquica e de como se expressa e como interfere no processo ensino-aprendizagem” (MAHONEY; ALMEIDA, 2014, p. 16). Assim, como pontuado por Behar *et al.* (2019), as autoras argumentam, referenciando Kirouc (1994), que os estudos sobre emoção, que até então eram considerados não científicos e supérfluos sofreram uma mudança de paradigma e pesquisas empíricas e teóricas que validaram variáveis internas como explicativas de comportamento passaram a ser valorizadas (MAHONEY; ALMEIDA, 2014).

Corroborando com essa afirmação, Mendes e Costa (2019) analisam que a partir da metade do século XX, com o aprofundamento dos estudos psicanalíticos, como a epistemologia genética, a psicologia sócio-histórica e a psicologia cultural, começaram “a surgir estudos sobre as relações entre cognição e afetividade” (MENDES; COSTA, 2019, p. 3). Já Longhi (2011) aponta que foi especificamente a partir de 1980 que a relação entre aprendizagem e aspectos afetivos passou a ser considerada.

Pode-se considerar que as ideias de Wallon foram mais valorizadas a partir desse momento e, em sua psicogenética, o autor trabalhou com a teoria de desenvolvimento que traz como um dos seus conceitos a integração dos conjuntos funcionais: afetivo, cognitivo, motor e pessoa. Segundo a teoria, os conjuntos que compõem o psiquismo humano, formam “um todo, um sistema regulador da vida mental” (MAHONEY; ALMEIDA, 2014, p. 17). Especificamente, o conjunto funcional da afetividade “refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de *sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis*” (MAHONEY; ALMEIDA, 2014, p. 17).

Na evolução da afetividade, a teoria walloniana sugere três momentos marcantes e sucessivos: *emoção, sentimento e paixão*. Segundo Mahoney e Almeida (2014, p. 17) os três resultam de fatores sociais e orgânicos, além de corresponderem a diferentes configurações “resultantes de sua integração: nas emoções, há o predomínio da ativação fisiológica; no sentimento, da ativação representacional; na paixão, da ativação do autocontrole”. Destaca-se que afetividade e emoção, muitas vezes são tratadas como sinônimos de maneira equivocada (MENDES; COSTA, 2019; TASSONI, 2000).

Mahoney e Almeida (2014) apresentam a emoção na perspectiva de Wallon: a emoção é a exteriorização da afetividade na sua expressão corporal e motora. Para as autoras, é o recurso de ligação entre o social e o orgânico e, elas complementam:

As emoções compõem sistemas de atitudes reveladas pelo tônus (nível de tensão muscular), combinado com intenções conforme as diferentes situações. Das oscilações viscerais e musculares se diferenciam as emoções e se estabelecem padrões posturais para medo, alegria, raiva, ciúme, tristeza etc. (ALMEIDA; MAHONEY, 2014, p. 18).

Ainda segundo as autoras, a emoção impulsiona o desenvolvimento cognitivo e, dessa maneira, “propicia mudanças que tendem a diminuí-la. Estabelece um antagonismo entre emoção e atividade intelectual: sempre que dominam atitudes afetivas as imagens mentais se confundem; quando o predomínio é cognitivo, as imagens são mais claras” (MAHONEY; ALMEIDA, 2014, p. 18). Segundo Dantas *et al.* (2019), a emoção tem uma tendência a reduzir a eficácia do funcionamento cognitivo, ela é regressiva, nesse sentido. Com isso, faz-se importante ressaltar, que a educação da emoção deve estar presente nos propósitos da educação pedagógica (DANTAS *et al.*, 2019).

Já o sentimento, na perspectiva walloniana, é a representação da afetividade. Ao contrário da emoção, não apresenta reações diretas e instantâneas, pois impõe controles que quebram e reprimem as emoções (MAHONEY; ALMEIDA, 2014). Segundo Dantas *et al.*

(2019, p. 137), a “afetividade é componente permanente da ação”, podendo ser expresso pela linguagem e pela mímica, o ser humano na fase adulta possui maiores recursos para expressar os sentimentos, “observa, reflete antes de agir, sabe onde e como expressá-los traduz intelectualmente seus motivos e circunstâncias” (MAHONEY; ALMEIDA, 2014, p. 18). Por último, a paixão é sinônimo de autocontrole com o objetivo de dominar uma situação, “para tanto, configura situação cognitiva, o comportamento, de forma a atender às necessidades afetivas” (MAHONEY; ALMEIDA, 2014, p. 18).

O desenvolvimento do ser humano está distribuído em estágios que expressam as características cujo conteúdo é determinado histórica e culturalmente, segundo a teoria walloniana (MAHONEY; ALMEIDA, 2014). Dantas *et al.* (2019) afirmam que durante o desenvolvimento humano, haverá uma sucessão pendular de momentos dominantes ora afetivos, ora cognitivos, de maneira integrada. Ou seja, para evoluir, a inteligência depende de conquistas realizadas no plano da afetividade e vice-versa (DANTAS *et al.*, 2019).

As formas adultas de afetividade diferem-se das formas infantis (DANTAS *et al.*, 2019). Neste estudo, enfatiza-se o estágio que Wallon chamou de *idade adulta*. Nesse estágio, a pessoa passa a se reconhecer como um ser único, com suas necessidades, possibilidades e limitações, que assume as suas escolhas, em decorrências dos seus valores, “há um equilíbrio entre *estar centrado em si* e *estar centrado no outro*” (MAHONEY; ALMEIDA, 2014, p. 19).

Nesse sentido, na evolução progressiva da afetividade, percebe-se que ela se torna cada vez menos de base orgânica, passando a ser cada vez mais influenciada pelo meio social. Pode-se afirmar que Wallon foi um dos primeiros autores a distinguir emoções, sentimentos e afetos, de maneira a considerar que os sentimentos são a representação da afetividade.

De maneira semelhante à perspectiva walloniana, o biólogo e psicólogo Jean Piaget considera que o aspecto cognitivo e o afetivo são inseparáveis, porém distintos. Segundo Vinha (2009, p. 196) a “afetividade e inteligência são dois aspectos indissociáveis de uma ação e, portanto, evoluem juntas”. Segundo Pessoa (2000), Piaget considera que não é possível raciocinar sem vivenciar os sentimentos e, por outro lado, não existem afeições sem um mínimo de compreensão. Logo, o ato da inteligência pressupõe uma regulação energética interna, como esforço e interesse (PESSOA, 2000).

Essa regulação energética pode ser associada às ideias de Vinha (2009) quando a autora aponta que a afetividade, na perspectiva piagetiana, pode ser intrapessoal e interpessoal. Ou seja, como citado por Pessoa (2000), a afetividade interna/intrapessoal está

ligada à motivação, curiosidade, necessidade, ao interesse e esforço, e a interpessoal às atrações, simpatias, antipatias.

Com isso, pode-se exemplificar, a partir de uma ação, que essa dimensão energética diz respeito à afetividade, pois ela leva uma pessoa a agir, podendo estar vinculada à motivação, ao interesse, às atrações, e a dimensão cognitiva, que seria a inteligência do sujeito determinando a maneira e a estratégia para resolver um problema por exemplo, e estando intimamente vinculada à dimensão energética (VINHA, 2009). Em outras palavras, “a maneira pela qual se aprende algo, a estruturação dos dados, diz respeito à dimensão cognitiva, mas é a afetividade quem determina qual é o objetivo a ser alcançado” (VINHA, 2009, p. 196).

Na perspectiva piagetiana, haverá momentos em que a afetividade está em primeiro plano e o cognitivo em segundo plano e vice-versa. Vinha (2009, p. 200) afirma que “a evolução da afetividade, ocorre paralelamente ao desenvolvimento das estruturas cognitivas”, há uma correspondência, e não uma sucessão para Piaget. Nesse sentido, pode-se dizer que sem afeto não há motivação e interesse em aprender, não há também discussões e, conseqüentemente, não há desenvolvimento mental (PESSOA, 2000).

Segundo Dantas *et al.* (2019) a afetividade para Piaget é comumente interpretada como *energia*, como algo que impulsiona as ações. Segundo os autores, o desenvolvimento da inteligência possibilita que a motivação possa ser despertada por diversos objetos ou diversas situações. Entretanto, ao longo desse desenvolvimento, o princípio básico permanece: a razão está a serviço da afetividade que é a mola propulsora das ações (DANTAS *et al.*, 2019).

Portanto, Longhi (2011, p. 65) associa que “afetividade é o *agente energético* (ou motivador) da atividade cognitiva”. A autora também trabalha a partir da ótica piagetiana destacando que a “afetividade é uma energética que intervém nas operações de inteligência, estimulando-as ou perturbando-as”, entretanto não modifica as estruturas nem as produz (LONGHI, 2011, p. 65). Isso significa que a energética pode ser associada a um mecanismo que indica a intensidade que a afetividade vai intervir constantemente nos conteúdos, na forma energética ou de uma dinâmica. Partindo desse ponto, os conteúdos são dados observáveis (das ações dos sujeitos ou objetos em suas características materiais) e não observáveis (observações subjetivas como gostar ou não gostar) (LONGHI, 2011).

A ótica piagetiana trabalha com as relações entre a afetividade e inteligência também na perspectiva genética. Como hipótese, o autor analisou que a inteligência e a afetividade são hereditárias ou de tendência instintiva, e que a partir desse primeiro estágio, elas serão gradativamente construídas e transferidas do individual para o coletivo (LONGHI, 2011).

Nesse sentido, não existe um estado somente cognitivo e nem um puramente afetivo, isso significa que Piaget considera que a afetividade não é uma estrutura, nem tão pouco as modifica, mas sim que ela é fonte energética das estruturas ou motor das ações (LONGHI, 2011).

Na teoria piagetiana, a afetividade é caracterizada pelas ligações positivas ou negativas do sujeito com o objeto, sendo que as ligações positivas explicam a aceleração do desenvolvimento intelectual quando o objeto é relevante ou necessário para o sujeito (LONGHI, 2011). Já as ligações negativas explicam o retardo do desenvolvimento intelectual quando o objeto é obstáculo ou desinteressante para o sujeito (LONGHI, 2011). Pode-se concluir que para Piaget o afeto pode acelerar ou retardar a formação das estruturas cognitivas (BEHAR, 2019; PESSOA, 2000).

Por conseguinte, verifica-se que a afetividade sempre deve ser elemento de estudo no processo de aprendizagem. Segundo Tassoni (2000), toda a aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais. Dessa forma, ela é ainda mais necessária como objeto de estudo na EaD, desempenhando um papel de enorme relevância, pois essa modalidade é marcada pelo afastamento físico entre professor e aluno, bem como deste com os seus pares.

2.4 A afetividade e os principais atores da EaD

Na EaD, destaca-se um ator que proporciona uma maior interatividade, pois é ele quem tem a responsabilidade de mediar as comunicações (GROSSI; OLIVEIRA, 2020) e por ter como função participar ativamente da prática pedagógica (BRASIL, 2007). Esse ator é o tutor, que desempenha “papel de fundamental importância no processo educacional de cursos superiores a distância e compõe quadro diferenciado, no interior das instituições” (BRASIL, 2007, p. 21). Na EaD, atuam dois tipos de tutores: os tutores presenciais, que atuam nos polos de apoio presencial, e os tutores a distância, que atuam nos AVA (BRASIL, 2007; MATTAR, *et al.*, 2020).

Os tutores a distância mediam o processo pedagógico junto aos alunos geograficamente distantes, no esclarecimento de dúvidas por meio de fóruns de discussão, participação em videoconferência, entre outros (BRASIL, 2007). Eles têm como responsabilidade propor “espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, faz parte de suas atribuições

participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes” (BRASIL, 2007, p. 21).

Já os tutores presenciais mediam o processo pedagógico nos polos. Nesse sentido, eles devem conhecer material didático, tirar dúvidas, o conteúdo específico sob a sua responsabilidade, a fim de auxiliar os alunos nas atividades em grupos e individuais (BRASIL, 2007). Ademais, “participam de momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam. O tutor presencial deve manter-se em permanente comunicação tanto com os estudantes quanto com a equipe pedagógica do curso” (BRASIL, 2007, p. 22).

Grossi e Oliveira (2020), destacam a presença dos tutores, pois, dentre as várias características da EaD, o tutor se diferencia nessa modalidade, uma vez que na educação presencial não é exigindo tutoria. Em sua pesquisa documental, as autoras apontaram, como o segundo maior tema pesquisado em relação à tutoria, a interação entre tutor e aluno (28,57%).

Os trabalhos analisados pelas autoras consideram o relacionamento entre tutor e aluno e vice-versa, sendo o tutor responsável por desempenhar a interação entre os alunos por meio de fóruns, *feedback* de tarefas e avaliações, *chats* e mensagens (GROSSI; OLIVEIRA, 2020).

Mattar *et al.* (2020) propuseram um quadro teórico com as principais competências e funções dos tutores a distância.

Os autores verificaram que as várias funções descritas na pesquisa para os tutores deixam claro que eles realizam um trabalho docente. Entretanto, o trabalho do tutor, no Brasil, não é considerado docência, para muitas pessoas (GROSSI *et al.* 2020; MATTAR *et al.*, 2020).

A Figura 4 apresenta um modelo de competências dos tutores definidos por Mattar *et al.* (2020): conhecimentos (saberes), habilidades (saber fazer) e atitudes, e funções: gerenciais, pedagógicas e sociais do tutor *online*.

Figura 4 - Modelo de competências e funções do tutor *online*.



Fonte: Mattar *et al.* (2020, p. 13).

Destacam-se, a partir da Figura 4, as competências socioafetivas, que dizem respeito a saberes “relacionados à capacidade do tutor para promover a afetividade e a criação de vínculos com alunos” (OLIVEIRA; LIMA, 2014, p. 6, *apud* MATTAR *et al.*, 2020, p. 17). Dessarte, as competências socioafetivas envolvem:

a capacidade de o tutor se relacionar e construir vínculos afetivos e sociais com os alunos e administrar conflitos, estimulando, assim, a interação e promovendo a aprendizagem coletiva. Essa habilidade propicia uma atmosfera favorável à aprendizagem, ao tornar o ambiente virtual, no qual faltam indícios e sinais não verbais, mais acolhedor, seguro e humanizado. Para isso, o tutor precisa se fazer sentir presente no ambiente (MATTAR *et al.*, 2020, p. 17).

Nesse sentido, enfatiza-se que esse ator, que se diferencia da modalidade presencial, exerce suas funções também no âmbito afetivo. Sua ação deve estar voltada para a observação das diferenças individuais, em conhecer e estimular os alunos para que eles se identifiquem e se integrem ao curso, com o objetivo de evitar a ansiedade e a solidão (MATTAR *et al.*, 2020). É também essencial a comunicação individualizada, as demonstrações de compreensão, o trabalho com as dificuldades (MATTAR *et al.*, 2020). Os atores destacam em seu trabalho que as competências socioafetivas apoiam todas as demais competências e funções desempenhadas pelos tutores *online* (MATTAR *et al.*, 2020).

Outro ator que promove a interatividade é o professor. Segundo os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância (BRASIL, 2007) é errado considerar que os cursos a distância diminuem o trabalho e mediação do professor. Ao contrário, o papel do professor

nessa modalidade de ensino é desempenhar múltiplas funções, “transformando o professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva” (BELLONI, 2015, p. 87).

Segundo a autora, as funções do professor na EaD podem ser agrupadas em três grandes grupos: o primeiro é responsável pela realização e concepção dos cursos e materiais, o segundo organiza o planejamento e a distribuição de materiais e avaliação e o terceiro acompanha o aluno durante o processo de aprendizagem. Segundo Brasil (2007), os professores devem ser capazes de:

- a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto;
- b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas;
- c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes;
- d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares;
- e) elaborar o material didático para programas a distância;
- f) realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes;
- g) avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância (BRASIL, 2007, p. 20).

Dentre as funções destacadas, Belloni (2015, p. 48) chama atenção que o primeiro grande desafio a ser enfrentado pelas instituições a distância refere-se mais às “questões de ordem socioafetiva do que propriamente a conteúdos ou métodos de cursos; mais a estratégias de contato e interação com os estudantes do que a sistemas de avaliação e de produção de materiais”.

Por fim, outro ator foco de investigação nesta pesquisa é o aluno. Na EaD, o papel desse ator também foi redefinido, exigindo-se deste um perfil autônomo, gestor do seu processo de aprendizagem e capaz de se autorregular e autodirigir nesse processo (BELLONI, 2015). A autora pontua que a aprendizagem efetiva na EaD é necessariamente ativa e o aluno é sujeito ativo que realiza sua própria aprendizagem. Por isso, o perfil do estudante na EaD requer gestão do tempo, planejamento e autodireção, Belloni (2015) ressalta que muitos alunos se consideram despreparados, têm problemas de motivação e culpam-se pelos obstáculos.

Moran (2017) também corrobora com essa ideia, ao pontuar que os alunos são poucos autônomos e ainda trazem deficiências em sua formação básica. Segundo o autor, falta para muitos a disciplina e gestão do tempo, perdem-se nos prazos, têm dificuldades de entender e acompanhar cada etapa proposta. Além disso, muitos alunos não conseguem ou demoram

para se adaptar aos AVA. O ambiente virtual, por vezes, pode ser confuso, pouco intuitivo e agradável para quem não está acostumado (MORAN, 2011).

Por consequência, os AVA além de organizado e customizado, deve possibilitar a interação aluno/professor, aluno/tutor e aluno/aluno. Segundo Belloni (2015, p. 49) o isolamento do aluno com relação aos colegas, “modificam radicalmente as condições de estudo”. Por isso, os AVA com as suas ferramentas devem favorecer o diálogo não apenas entre professores e alunos, “mas entre os próprios estudantes (por meio de grupos de estudos, grupos tutoriais, redes de autoajuda etc.) e entre eles os contextos sociais em que vivem e trabalham” (BELLONI, 2015, p. 51).

2.5. Presença social e os vínculos afetivos na EaD

Na perspectiva walloniana, o ser humano é essencialmente social. Dessa maneira, a capacidade de aprender está diretamente associada aos relacionamentos sociais. Na educação, esse processo de socialização envolve a emoção e afetividade. Em um contexto de ensino presencial, estar fisicamente no mesmo ambiente com outras pessoas certamente irá influenciar na qualidade do relacionamento estabelecido. Visto que, na interação face a face é possível identificar, além da linguagem verbal, a linguagem corporal, a expressão facial, os gestos, a postura, o olhar.

Essa interação face a face é adquirida ao longo do desenvolvimento da pessoa, por meio da interação social. Portanto, segundo Coelho e Tedesco (2017, p. 614) o que se destaca na “comunicação verbal não está apenas no que se fala, mas, especialmente, na forma como se fala”. Nesse contexto, as autoras observam que na comunicação por meio da tecnologia há uma perda da linguagem corporal ao interagir com o outro, como por exemplo: os gestos, o tom de voz, a expressão facial, dentre outros elementos.

Nessa perspectiva, na EaD, os AVA têm como desafio proporcionar a socialização entre os alunos, buscando diminuir a falta de interação presencial. Ele é responsável por proporcionar o engajamento e o senso de pertencimento aos alunos (PEREZ *et al.*, 2020). Segundo as autoras, os AVA estão relacionados a aspectos essenciais da EaD, como combate à evasão, satisfação no curso e avaliação da aprendizagem. Com isso, o conceito de presença social vem sendo discutido como um meio de superar as limitações da tecnologia, no sentido de garantir a interação.

Segundo Coelho e Tedesco (2017, p. 613), a interação entre os sujeitos no AVA deve incluir “ações de responder, negociar (interna e socialmente), argumentar pontos de vista,

agregar novas ideias e oferecer novas perspectivas a discussões de problemas reais”. Por consequência, a interação na EaD, diz respeito a uma troca ativa de ações entre os sujeitos e para que ela aconteça, cada um deve reconhecer a presença dos outros nos AVA (COELHO; TEDESCO, 2017). As autoras, referenciando Tu (2000), apontam que quanto maior a interação entre os alunos, maior a motivação para se engajarem no processo de aprendizagem.

Perez *et al.* (2020, p. 5) reforçam essa questão do engajamento ao afirmarem que os sujeitos “engajados trazem uma intensidade de motivação frente às atividades, aos desafios colocados, se esforçam mais, por meio da curiosidade buscam desenvolver mais conhecimento e habilidade dentro das áreas de interesse”. Nesse momento os vínculos afetivos são reforçados, pois a intensidade da motivação impulsiona o sujeito a uma determinada ação, direcionando-a ao outro e sendo percebida por ele na forma de emoções e sentimentos (BEHAR *et al.* 2019).

Nesse sentido, o conceito de presença social é um importante elemento para entender as interações estabelecidas entre os sujeitos no AVA, pois ele diz respeito à percepção do outro na interação e a sua relevância. Em outras palavras, Coelho e Tedesco (2017) definem que a presença social busca compreender o modo como as pessoas interagem em AVA. Logo, quanto maior o nível de presença social, maior a interação, “melhor a percepção de aprendizagem, maior a familiaridade com o ambiente virtual, menor a evasão, melhor a avaliação final do aluno e, sobretudo, maior o nível de satisfação dos estudantes” (COELHO; TEDESCO, 2017 p. 611).

A partir da década de 90, o conceito de presença social começou a ser explorado fortemente na EaD. Assim, “a presença social envolve três aspectos: os recursos que o meio oferece, as estratégias que os participantes utilizam para se projetar como pessoas por meio desses recursos, e a maneira como se dá a percepção do outro nesses ambientes” (COELHO; TEDESCO, 2017, p. 616). As autoras consideram que o conceito de presença social avançou ao considerar a qualidade dos relacionamentos entre os sujeitos, tornando o sujeito ativo diante ao meio tecnológico utilizado.

Referenciando Tu (2002), Coelho e Tedesco (2017) apresentam três dimensões da presença social: a comunicação *online*, a interatividade e o contexto social. A comunicação *online* diz respeito à habilidade do sujeito para utilização dos meios tecnológicos, já a interatividade está relacionada à habilidade do sujeito para se comunicar, ao *feedback* e às suas estratégias de aprendizagem. Por último, o contexto social compreende a percepção do

sujeito em relação aos AVA, a linguagem utilizada, os objetivos da aprendizagem e as características dos usuários.

Para a criação dos vínculos afetivos na EaD e, levando em consideração a presença social, Coelho e Tedesco (2017) citam Sung e Mayer (2012) para sintetizar as recomendações para os sujeitos nos AVA. São elas:

1. Expressar respeito pelos esforços das pessoas nas atividades de aprendizagem.
2. Compartilhar informações pessoais para construir relações sociais.
3. Promover um ambiente aberto e hospitaleiro para dar e receber *feedback*.
4. Ter consciência da identidade de cada pessoa, dirigindo-se a ela pelo nome.
5. Partilhar suas histórias e suas experiências pessoais (SUNG; MAYER, 2012 *apud* COELHO; TEDESCO 2017, p. 619).

Destaca-se nas recomendações sugeridas pelos autores, o compartilhamento das informações pessoais para construir relações sociais e a partilha de histórias e experiências dos alunos, pois acredita-se que esse tipo de interação favorece os vínculos afetivos entre os atores da EaD.

Krassmann *et al.* (2022) investigaram sobre o senso de presença na EaD, elaborando sete diretrizes que visam à sua promoção. Para justificar a importância deste conceito, os autores apontaram, baseando-se em outras pesquisas, que apesar da EaD ser a modalidade que mais cresce atualmente, os alunos têm preferência pelo ensino presencial. São motivos investigados pelos autores para essa preferência: a possibilidade de aprender mais, maior nível de participação e envolvimento do aluno e a oportunidade de debates espontâneos.

Nesse sentido, Krassmann *et al.* (2022) pontuaram três aspectos de maiores fragilidades na EaD, que devem ser destacados. O primeiro deles diz respeito à *carência de relações interpessoais*, pois é comum as reclamações de grande parte de alunos por se sentirem desconectados de seus professores e colegas. Isso porque um mesmo professor atende a muitos alunos, característica comum da educação massificada associada a EaD, prejudicando um acompanhamento mais personalizado, em pequenos grupos ou individual.

A segunda fragilidade apontada pelos autores é a *carência de tecnologias mais interativas e dinâmicas*. Esse ponto causa certo estranhamento, pois durante muito tempo o texto foi o principal formato de conteúdo para o ensino e, ainda hoje, ele ainda é predominante, mesmo com a enorme inovação tecnológica disponível atualmente. Os autores destacaram que a EaD ainda tenta reproduzir o modelo de sala de aula presencial apontando os dados do Censo EaD de 2018 que sinalizaram que os principais recursos utilizados nessa modalidade são os textos digitais e teleaulas.

Ainda nessa fragilidade, Krassmann *et al.* (2022) afirmaram que os AVA são baseados em páginas da *web* possuindo poucas possibilidades de interação e disponibilização de conteúdo, concentram-se em um repositório de informações e atribui tarefas. Os autores apontam que o seu formato, predominantemente textual, também carece da promoção do senso de presença.

Por fim, a terceira fragilidade apontada por Krassmann *et al.* (2022) diz respeito à *carência de práticas profissionais*, isso porque a EaD, marcada pela distância física dos centros educacionais e de infraestrutura, carece de mais práticas profissionais e experiências de aprendizagem. Segundo os autores, o ensino presencial oferece com frequência programas de estágios, trabalhos de campo e exercícios experimentais em sala de aula, sendo aspectos muito valorizados no mundo do trabalho, uma vez que é possível uma maior aplicabilidade de conhecimentos e habilidades.

Diante a essas três fragilidades que a EaD possui, os autores indagam em seu trabalho a seguinte questão: “como promover o senso de presença de forma a contribuir com o processo de aprendizagem na educação a distância (KRASSMANN *et al.*, 2022, p. 4)?” Para responder a essa questão os autores propuseram a aplicação de um suporte midiático com o objetivo de mitigar as fragilidades pontuadas, possuindo as seguintes funcionalidades “(1) permite simular relações interpessoais; (2) possui maior potencial de interatividade; e (3) possibilita uma alternativa para a realização de atividades e experiências práticas” (KRASSMANN *et al.*, 2022, p. 4).

Para a promoção desse suporte, os autores propuseram a criação de um mundo virtual (MV) possibilitado pela Realidade Virtual (RV) que é uma tecnologia que permite a criação de ambientes 3D, tornando a participação do usuário mais ativa. Os MV simulam a vida real e “muitos agentes podem interagir uns com os outros, agir e reagir ao ambiente, e esses agentes podem ser zero ou muitos humanos” (KRASSMANN *et al.*, 2022, p. 5). Segundo os autores, por simularem a vida real e por serem multidirecionais, os MV proporcionam ao usuário uma experiência única, a possibilidade de navegar livremente aumentando a sensação de estar e poder agir nesse ambiente. Sendo assim, esse recurso na educação possibilitaria a metodologia ativa, centrada no aluno, além de ser flexível, levando em consideração o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

Além dos MV, os autores indicaram a presença de Companheiros Virtuais/Agentes Conversacionais que se caracteriza pela interação entre humanos e assistentes digitais ou Agentes Conversacionais (AC), utilizando a Inteligência Artificial (IA) para simularem um diálogo por meio de avatares. Essa possibilidade tem o potencial de proporcionar maior

acolhimento aos alunos, chamando-lhes a atenção ou os elogiando; “ações que podem evitar o isolamento, desinteresse e, até mesmo, evasão, tornando o ambiente de estudo mais amigável ao erro em comparação com autoridades humanas” (KRASSMANN *et al.*, 2022, p. 6).

Dessa maneira, segundo os autores, é válido integrar os AC em MV, aumentando assim o potencial de interação, integrando linguagem não verbal a verbal, sendo que o personagem se torna mais real e amigável. Com a criação desse suporte midiático, utilizando os MV e os AC, seria possível, segundo os autores, a promoção do senso de presença. Retoma-se que o senso de presença ou a presença social na EaD diz respeito ao aluno se sentir *presente*, é estado de consciência em um espaço virtual, que permite o encontro com os colegas e professores.

Com a RV, os autores afirmam que é possível a criação de uma classe virtual em tempo real, sendo que os alunos conseguem sentir-se como se estivessem fisicamente em uma classe. Nesse sentido, a RV oferece uma resposta às duas maiores fragilidades da EaD apontadas por Krassmann *et al.* (2022), que são a *carência de relações interpessoais* e a *carência de tecnologias mais interativas e dinâmicas*. Os MV, possibilitados pela RV, trazem realismo ao ambiente 3D, com luz, movimento, som e textura, contribuindo para que os alunos se sintam mais imersos no MV (KRASSMANN *et al.*, 2022).

Portanto, como resposta à questão de pesquisa questão “como promover o senso de presença de forma a contribuir com o processo de aprendizagem na educação a distância (KRASSMANN *et al.* 2022, p. 4)?”, os autores trouxeram os MV e os AC. E, para a aplicação dessas tecnologias, os autores criaram sete diretrizes para a promoção do senso de presença na EaD. As diretrizes estão destacadas, de maneira resumida, no Quadro 2:

Quadro 2 - Diretrizes para a promoção do senso de presença com base em Krassmann *et al.* (2022)

Diretrizes	Descrições
1º) Acesso universal	Envolve verificar e, se possível, fornecer condições necessárias de recursos tecnológicos aos alunos, possibilitando assim a inclusão digital. Tendo em vista um dos objetivos da EaD que é a democratização do ensino, visando, segundo a ABED (2018), a diminuição das desigualdades causadas pela distância e do isolamento dos centros urbanos.
2º) Prazo Adequado	Diz respeito à adequação de prazos para a participação dos alunos, visto que os processos de operacionalização do MV podem ser difíceis e lentos, pois envolvem configuração, acesso e <i>download</i> . Além disso, os alunos necessitam de conhecimentos e habilidades para navegar nesse ambiente.
3º) Orientação	Envolve orientar os alunos sobre as configurações e os requisitos necessários para o funcionamento do MV. Esta diretriz tem como objetivos minimizar a resistência dos alunos e encorajá-los para o uso da tecnologia. Destaca-se que as orientações devem ser de fácil acesso, intuitivas e autoexplicativas.

4º) Familiarização	Diz respeito à familiarização do aluno em uma fase de exploração do MV, preferencialmente antes do uso efetivo (do início das aulas). É um momento de exploração livre dentro do MV para que o aluno se sinta familiarizado, customize o seu avatar, aproprie-se das funcionalidades e equipamentos.
5º) Assistência	Envolve disponibilizar pessoas de maneira presencial ou virtual, em diversos canais de comunicação para consulta e apoio. O objetivo dessa diretriz é manter a motivação dos alunos. Destaca-se que essas pessoas devem ser capacitadas para auxiliar o aluno nas tarefas, no suporte do MV ou de equipamentos.
6º) Relevância	Se refere à valorização do MV, de maneira que ele seja apresentado como uma atividade, valendo créditos ou pontos. Sendo assim, ele será valorizado, pois irá apresentar aos alunos a sua utilidade e importância, bem como links de acesso aos conteúdos e funcionamento do ambiente.
7º) Simplicidade	Diz respeito ao <i>design</i> do MV, recomenda-se que ele seja o mais simples possível, com uma interface agradável, com o objetivo de não sobrecarregar o sistema e nem a visualização e navegação do aluno.

Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base em Krassmann *et al.* (2022).

Essa recente pesquisa de Krassmann *et al.* (2022) confirma como os recursos tecnológicos têm avançado cada vez trazendo contribuições para a EaD. Com esse estudo e dos de outros autores citados nesse tópico, reforça-se que a presença social é um importante aspecto para a afetividade no contexto dessa modalidade de ensino.

2.6 Critérios que apontam uma relação afetiva na EaD

Na teoria vygotskyana, a interação social é origem e motor do desenvolvimento intelectual e da aprendizagem, sendo que o sujeito consegue não só aprender nas relações intrapessoais (consigo mesmo), mas também nas relações interpessoais (em nível social) (LONGHI, 2011). Na sua teoria sociointeracionista, cada ser humano não é resultado apenas de seu aparato biológico, mas também das suas interações (LONGHI, 2011).

Já na perspectiva piagetiana, considerada interacionista, a construção do indivíduo se dá a partir da interação com o meio, sendo que as trocas começam no meio familiar e são ampliadas de maneira significativa no contexto escolar (BEHAR *et al.*, 2019). Desse modo, o meio em que o conhecimento é construído pode ser em relação a um objeto ou a outro sujeito (BEHAR *et al.*, 2019).

Nesse sentido, Simonetto (2013), referenciando Chabot e Chabot (2005), considera que o verdadeiro aprendizado acontece quando sentimos, não quando entendemos algo, por isso a afetividade pode acelerar ou diminuir o desenvolvimento intelectual. A autora acrescenta que, na perspectiva walloniana, a evolução da afetividade acontece concomitantemente com o desenvolvimento humano, superando o primeiro momento que é marcado pelo fator orgânico.

No processo de ensino e aprendizagem, as interações sociais entre os sujeitos potencializam a afetividade. Segundo Simonetto (2013), o afeto está presente nas atividades sugeridas pelos professores, nas relações entre professores e alunos, alunos e alunos, implicando-os em sua capacidade de ser afetado tanto positivamente, quanto negativamente.

Nesse sentido, as instituições de ensino devem ter como foco a afetividade, pois ela é a energia que mobiliza o sujeito à ação. No contexto da EaD, com auxílio das tecnologias digitais, pode-se perceber uma valorização das trocas sociais, por meio da utilização dos AVA. Sendo assim, exige-se dos professores e tutores muito mais do que domínio dos conteúdos. Para que os alunos se desenvolvam nas interações e no processo de aprendizagem, é necessário engajá-los, provocar a sua motivação, trabalhar com as dificuldades e progressos.

Machado e Elias (2021) sugerem que os professores façam três perguntas antes de preparar uma atividade ou aula: a primeira seria o que é que se deseja atingir com os alunos, a segunda é como realizar uma atividade ou aula favorecendo a interação e a última é qual o principal objetivo da aula/atividade. Diante a essas questões, o professor considera como o cérebro aprende, pois poderá propor diferentes atividades/aulas considerando os diferentes estilos de aprendizagem: visual, auditivo e sinestésico (MACHADO; ELIAS, 2021).

As autoras consideram que o afeto tem caráter neutro, podendo expressar sentimentos de agrado e desagrado, segundo a sua definição etimológica. Ele estimula a conexão entre os neurônios e proporciona a criação de memórias (MACHADO; ELIAS, 2021). Na perspectiva da neurociência, “as emoções se organizam em regiões interconectadas e determinam a concentração, a atenção, a memória e o prazer em aprender” (MACHADO; ELIAS, 2021, p. 22).

Considera-se como ponto de partida para o trabalho educacional, a emoção. Segundo Machado e Elias (2021), a instituição deve propor atividades desafiadoras para despertar nos alunos a curiosidade e vontade de buscar respostas, fazendo com que os alunos encontrem sentido ao aprendizado. Para as autoras:

as descobertas da Neurociências nos mostram que, por meio de atividades prazerosas e desafiadoras, acontece o “disparo” entre as células neurais: as sinapses se fortalecem e as redes neurais se estabelecem mais facilmente (MACHADO; ELIS, 2021, p. 23).

As autoras concluem que o que qualifica, ou até mesmo provoca mudanças na aprendizagem, é o afeto. Sendo afetado positivamente, o aluno tem a sensação de bem-estar,

pertença ao grupo, alegria, desenvolvendo a inteligência e a memória (MACHADO; ELIS, 2021). Ressalta-se que “a afetividade provoca mudanças químicas e neurais que ocorrem no cérebro emocional e que vão interferir no ato de aprender. Aprender é uma *mistura* complexa de vários elementos: pedagógicos, emocionais, culturais, sociais e biológicos” (MACHADO; ELIS, 2021, p. 27).

Segundo Simonetto (2013, p. 40), manter a motivação dos alunos na EaD e sua participação é tarefa complexa, mediante a ausência da proximidade física, por consequência, “aumenta-se a importância do processo de diálogo por meio da linguagem escrita para dar suporte ao aluno”. Ele deve ser aberto e reflexivo para que o aluno se sinta à vontade para expor suas dificuldades, expressar seus sentimentos.

Outrossim, é fundamental que na EaD a presença de um processo comunicacional dialógico afetivo e constante, lembrando que “o tutor precisa estabelecer uma interlocução constante com o aprendiz através de TIC que permita uma comunicação de mão dupla entre as partes” (HACK, 2010, *online*). Vale ressaltar que essa necessidade não é apenas do tutor, mas também do professor. Então, a partir desse entendimento, Hack (2010) identificou cinco bases para uma comunicação dialógica afetiva:

- 1ª) Habilidade de conviver com as diferenças, criando um ambiente onde o aluno se sinta pertencente e à vontade para se expor, respeitando e sendo respeitado.
- 2ª) Assiduidade na comunicação não-presencial, com *feedbacks* constantes.
- 3ª) Proximidade e identidade entre as partes envolvidas, com conversas informais e o diálogo aberto entre pares.
- 4ª) Descontração eventual, com momentos recreativos e práticas que ampliem a comunicação interpessoal.
- 5ª) Maturidade e responsabilidade individual para o desenvolvimento da autonomia e consciência quanto aos direitos e deveres de cada indivíduo.

Apoiada nas reflexões dos autores que se dedicaram ao estudo da afetividade, foi elaborado o Quadro 3, com os nove critérios que devem ser observados nos cursos oferecidos na modalidade a distância, para verificar se o nível e incidência da afetividade está presente nas relações professor – aluno, tutor – aluno e, aluno – aluno.

Quadro 3 - Critérios que favorecem a afetividade na EaD

Critérios	Descrições	Autores
1º) Criar situações para provocar a curiosidade no aluno, estimulando a construção do seu conhecimento.	Envolve a competência do professor-tutor de despertar o interesse no aluno. Por meio da curiosidade, o aluno busca desenvolver ainda mais o seu conhecimento e as suas habilidades. Enfatiza-se que os professores/tutores devem trabalhar com as metodologias ativas, pois elas são estratégias de ensino que potencializam o despertar da curiosidade do aluno, pois estão centradas na sua participação ativa.	Moran (2017); Grossi <i>et al.</i> (2019); Perez <i>et al.</i> (2020); Machado e Elis (2021).
2º) Estimular a motivação do aluno durante o processo de ensino e aprendizagem.	Refere-se à competência do professor/tutor incentivar o aluno para participar das atividades, responder, em um curto período de tempo, as perguntas ou mensagens do aluno nos AVA, entrar em contato com o aluno que não faz as atividades e que está ausente nos AVA.	Simonetto (2013); Grossi; Borja (2016); Behar (2019).
3º) Estimular atividades que promovam a interação social aluno – tutor.	Envolve a competência/saber fazer do tutor em criar vínculos, estimular a interação e promover a aprendizagem coletiva. É necessário que ele estabeleça comunicação de mão dupla com o aluno, além de uma interlocução constante com ele. Também se refere à habilidade do tutor de ser empático, buscando uma interação com respeito, assertividade e pontualidade.	Hack (2010); Grossi <i>et al.</i> (2013); Grossi <i>et al.</i> (2019); Mattar <i>et al.</i> (2020).
4º) Estimular atividades que promovam a interação social aluno – aluno.	Diz respeito a competência do aluno em perceber o outro (presença social), ações de responder, interagir e agregar novas ideias. Também se refere à habilidade de ser empático, buscando uma interação com respeito e assertividade.	Almeida; Mahoney (2014); Coelho; Tedesco (2017); Pessoa (2000).
5º) Estimular atividades que promovam a interação social com o aluno – professor.	Envolve a competência do professor em desenvolver estratégias de contato e interação com os alunos. Também se refere à habilidade de ser empático, buscando uma interação com respeito, assertividade e pontualidade. O professor pode planejar a interação com o aluno, baseado no tipo de atividade proposta, podendo ser individual ou em grupo.	Belloni (2015); Machado; Elias (2021); Moran (2017).
6º) Utilizar as diversas ferramentas digitais presentes nos AVA para mediar a comunicação.	Diz respeito ao uso das ferramentas dos AVA que favorecem o diálogo, socialização, interação e engajamento entre os atores da EaD. Nesse sentido, a possibilidade de interação entre os atores da EaD deve ter o objetivo de favorecer a aprendizagem individual e colaborativa. Além disso, a variedade de ferramentas deve atingir os diferentes perfis de aluno.	Grossi <i>et al.</i> (2013); Belloni (2015); Grossi <i>et al.</i> (2019); Perez <i>et al.</i> (2020).
7º) Promover <i>Feedbacks</i> positivos.	Refere-se à maneira como os professores e tutores entram em contato com os alunos para dar uma resposta de uma atividade avaliativa. O <i>feedback</i> oportuniza ao aluno ter consciência do seu estágio de aprendizagem. É importante assiduidade na comunicação a distância, com <i>feedbacks</i> constantes e rápidos.	Hack (2010); Coelho; Tedesco (2017); Grossi (2021).
8º) Criar situações para favorecer a presença social.	Refere-se à competência do professor, tutor e coordenação do curso em compreender o modo como as pessoas interagem no AVA, com o objetivo de diminuir a distância social entre os atores da EaD. Dessa maneira, a interação e o senso de pertencimento no AVA diminuirão a distância social, favorecendo o envolvimento e engajamento do aluno no curso.	Coelho; Tedesco (2017); Perez (2020).
9º) Oportunizar aprendizagem personalizada.	Envolve a competência do professor/tutor em considerar os diferentes estilos de aprendizagem, trabalhando com diversas estratégias pedagógicas. Nesse sentido, ao considerar os diferentes perfis, o aluno se sentirá valorizado, favorecendo a afetividade.	Grossi <i>et al.</i> (2019); Moran (2017).

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Por meio dos critérios elencados no Quadro 3, é possível verificar se a afetividade é favorecida na EaD. Destaca-se que o uso das diferentes ferramentas digitais presentes nos AVA para mediar a comunicação, quando utilizadas com estratégias pedagógicas planejadas,

viabilizam a interação social entre os atores da EaD, diminuindo a distância social e favorecendo para que a afetividade contribua como mola propulsora da aprendizagem.

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA

3.1 Abordagem da pesquisa

Segundo Severino (2013), o pesquisador deve seguir um método e apoiar-se em fundamentos epistemológicos para a realização de sua pesquisa. Para isso, o método científico é fundamental para o processo de conhecimento realizado pela ciência, sendo que ele se diferencia do senso comum, de expressões subjetivas humanas, como filosofia, religião e arte. Nesse sentido, ao longo da modernidade, a ciência passou a considerar o homem como objeto de conhecimento, surgindo assim a Ciências Humanas e as várias perspectivas epistemológicas e, por essa razão, tem-se hoje uma diversidade de modalidades de pesquisas possíveis de se praticar.

A abordagem qualitativa refere-se a um conjunto de metodologias, pois são várias as metodologias de pesquisa que adotam essa abordagem (SEVERINO, 2013). Para a realização desta pesquisa, recorreu-se a abordagem qualitativa, pois a pesquisadora busca a compreensão de um grupo social e, segundo Yin (2016), essa abordagem tem como característica representar as perspectivas e opiniões dos participantes do estudo.

Por meio da coleta de dados, foi possível nesta pesquisa considerar as opiniões dos participantes, que são alunos de licenciatura em Pedagogia de uma rede privada de ensino superior. Ressalta-se que esta pesquisa envolveu um plano de investigação sistemática, na busca de um melhor entendimento para o problema (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998).

3.2 Tipo de pesquisa

Segundo Severino (2013, p. 107) a pesquisa descritiva se caracteriza por ser uma pesquisa que “além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas, seja através da aplicação do método experimental/matemático, seja através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos”.

Sendo assim, esta pesquisa é do tipo descritiva, uma vez que ela busca descrever as características de uma população, e tem como objetivo interpretar e explicar os fatos, descobrir a frequência em que eles ocorrem, suas causas e relações com outros fatos

(PRODANOV; FREITAS, 2013). Ademais, não há interferência do pesquisador nos fatos observados, analisados e interpretados (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Pretende-se, com esta pesquisa observar, registrar, analisar e interpretar fatos, dados e/ou fenômenos, o que segundo Gil (2002) é uma das características mais significativas da pesquisa descritiva que utiliza de técnicas padronizadas de coletas de dados, tais como questionário e observação sistemática.

3.3 Procedimentos Técnicos

Segundo Yin (1994), os estudos de caso são uma das melhores estratégias quando questões *como* e *porquê* são colocadas, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos, e quando a questão de pesquisa está compreendida em fenômenos contemporâneos, no contexto da vida real.

Nesse caminho, Severino (2013) aponta que o caso escolhido deve ser significativo e representativo, além disso os dados devem ser coletados e registrados seguindo os procedimentos da pesquisa de campo, com necessário rigor. Destaca-se que a pesquisa de campo é um estudo realizado no local onde o fenômeno acontece, sendo diretamente observados, sem intervenção do pesquisador.

Em relação aos procedimentos técnicos esta pesquisa adotou o estudo de caso, pois é “uma categoria de investigação que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo tratar-se de um sujeito, de um grupo de pessoas, de uma comunidade” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 60). Vale ressaltar que o estudo de caso foi realizado em instituição privada de ensino, especificamente com os alunos da licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância semipresencial.

3.4 Instrumento de coleta de dados

Nesta pesquisa, como instrumento de coleta de dados foi utilizado o questionário. Segundo Prodanov e Freitas (2013), esse instrumento consiste em uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas pelos sujeitos participantes da pesquisa.

Nesse caminho, Severino (2013) define o questionário como um:

conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser pertinentes

ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem compreendidas pelos sujeitos. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas (SEVERINO, 2013. p. 109).

O autor ainda acrescenta que as questões podem ser fechadas ou abertas. Nas fechadas, as respostas são escolhidas dentre as alternativas definidas pelo pesquisador, e nas abertas as respostas são elaboradas de maneira livre, de elaboração pessoal do sujeito. Ressalta-se que os questionários serão aplicados presencialmente, no dia em que os alunos estarão no polo com alguma atividade presencial.

Pretende-se, nesse sentido, uma maior sensibilização dos alunos para responder ao questionário, uma vez que a pesquisadora explicou o objetivo e os benefícios da pesquisa. Nesse contexto, o total de alunos na licenciatura em Pedagogia na instituição – polo Belo Horizonte são 60 na modalidade a distância semipresencial, sendo que todos eles serão convidados para participarem da pesquisa.

Segundo Prodanov e Freitas (2013), a linguagem do questionário deve ser direta e simples, pois o participante deve compreender com clareza o que está sendo perguntado. Nesse sentido, a estrutura do questionário abrange questões de múltipla escolha e questões dissertativas, sendo o conteúdo questionário relacionado à/ao:

- a) Identificação do perfil dos alunos.
- b) Interações estabelecidas entre professor – aluno, tutor – aluno e, aluno – aluno.
- c) Frequência dos contatos entre professor – aluno, tutor – aluno e, aluno – aluno.
- d) Tipo de linguagem entre professor – aluno, tutor – aluno e, aluno – aluno.
- e) Recebimento de *feedbacks* positivos das atividades.
- f) Intervenções da equipe do curso.
- g) Criação dos laços afetivos entre aluno/tutor, aluno/professor, aluno/aluno.

Recorre-se à fórmula de Baquero (2009) para o cálculo do tamanho da amostra. Segundo o autor, a amostra é uma parte representativa da população a ser estudada em dimensões reduzidas, ela é representativa e imparcial. Com isso, considera-se N = tamanho da população, E_o = Erro amostral tolerável, n_o = primeira aproximação do tamanho da amostra e N = tamanho da amostra. Considera-se um erro amostral de 4%.

$$n_0 = \frac{1}{E_0^2}$$

$$n = \frac{N \cdot n_0}{N + n_0}$$

Cálculo:

N= 60 alunos

$E_0 = 4\%$ ou (0,04)

$n_0 = 1/(0,04)^2 = 625$

$n = 60 \times 625 / (200 + 625) = 113750 / 825 = 45$ alunos

Encontra-se, no cálculo acima, um total de 45 alunos respondentes. Entretanto, esse número pode ser ultrapassado sem prejuízo à análise da pesquisa. Ou seja, mesmo atingindo a meta de 45 alunos, todas as respostas serão consideradas até a data final de aplicação do questionário. Esse período foi compreendido entre agosto a novembro de 2022. Porém, antes de enviar o questionário, foi necessária a aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) do CEFET-MG.

A pesquisa foi submetida via Plataforma Brasil para análise do CEP. Após a análise, a pesquisa foi aprovada sob o número do parecer 5.610.343, no dia 29 de agosto de 2022. Destaca-se que também foi enviado para os participantes da pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes do início do envio do questionário e, também foi preservando os nomes dos participantes da pesquisa para evitar quaisquer situações que possa causar constrangimento ou acarretar algum prejuízo. No total, 45 alunos responderam à pesquisa.

3.5 Etapas da pesquisa

Para atingir o objetivo proposto desta pesquisa, esclarece-se que ela está compreendida em cinco etapas, a saber:

1ª etapa: Levantamento dos critérios que apontam uma relação afetiva e como eles promovem a afetividade;

2ª etapa: Identificação de como ocorre as relações entre professor – aluno, tutor – aluno e, aluno – aluno.

3ª etapa: Verificação dos *feedbacks* das atividades que os alunos recebem são positivos;

4ª etapa: Investigação das intervenções dos tutores, professores e equipe pedagógica e de que maneira elas contribuem para a afetividade no AVA;

5ª etapa: Identificação de como os alunos percebem a criação de laços afetivos com seus professores e tutores durante suas aprendizagens.

CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Apresenta-se neste capítulo os dados coletados e as suas análises, seguindo os procedimentos metodológicos e etapas de pesquisa descritas no capítulo 3 desta dissertação de mestrado.

4.1 Resultados e análise da 1ª etapa: Levantamento dos critérios que apontam uma relação afetiva e como eles promovem a afetividade

Nesta etapa da pesquisa, retoma-se o Quadro 3 do item 2.6 desta dissertação. A partir dos nove critérios apontados pela autora, é possível analisar, nas demais etapas da pesquisa, se a afetividade foi favorecida no curso investigado.

Quadro 3 - Critérios que favorecem a afetividade na EaD

Critérios	Descrições	Autores
1º) Criar situações para provocar a curiosidade no aluno, estimulando a construção do seu conhecimento.	Envolve a competência do professor/tutor de despertar o interesse no aluno. Por meio da curiosidade, o aluno busca desenvolver ainda mais o seu conhecimento e as suas habilidades. Enfatiza-se que os professores/tutores devem trabalhar com as metodologias ativas, pois elas são estratégias de ensino que potencializam o despertar da curiosidade do aluno, pois estão centradas na sua participação ativa.	Moran (2017); Grossi <i>et al.</i> (2019); Perez <i>et al.</i> (2020); Machado e Elis (2021).
2º) Estimular a motivação do aluno durante o processo de ensino e aprendizagem.	Refere-se à competência do professor/tutor incentivar o aluno para participar das atividades, responder, em um curto período de tempo, as perguntas ou mensagens do aluno nos AVA, entrar em contato com o aluno que não faz as atividades e que está ausente nos AVA.	Simonetto (2013); Grossi; Borja (2016); Behar (2019).
3º) Estimular atividades que promovam a interação social aluno – tutor.	Envolve a competência/saber fazer do tutor em criar vínculos, estimular a interação e promover a aprendizagem coletiva. É necessário que ele estabeleça comunicação de mão dupla com o aluno, além de uma interlocução constante com ele. Também se refere à habilidade do tutor de ser empático, buscando uma interação com respeito, assertividade e pontualidade.	Hack (2010); Grossi <i>et al.</i> (2013); Grossi <i>et al.</i> (2019); Mattar <i>et al.</i> (2020).
4º) Estimular atividades que promovam a interação social aluno – aluno.	Diz respeito a competência do aluno em perceber o outro (presença social), ações de responder, interagir e agregar novas ideias. Também se refere à habilidade de ser empático, buscando uma interação com respeito e assertividade.	Almeida; Mahoney (2014); Coelho; Tedesco (2017); Pessoa (2000).
5º) Estimular atividades que promovam a interação social com o aluno – professor.	Envolve a competência do professor em desenvolver estratégias de contato e interação com os alunos. Também se refere à habilidade de ser empático, buscando uma interação com respeito, assertividade e pontualidade. O professor pode planejar a interação com o aluno, baseado no tipo de atividade proposta, podendo ser individual ou em grupo.	Belloni (2015); Machado; Elias (2021); Moran (2017).
6º) Utilizar as diversas ferramentas digitais presentes nos AVA para mediar a comunicação.	Diz respeito ao uso das ferramentas dos AVA que favorecem o diálogo, socialização, interação e engajamento entre os atores da EaD. Nesse sentido, a possibilidade de interação entre os atores da EaD deve ter o objetivo de favorecer a aprendizagem individual e colaborativa. Além disso, a variedade de ferramentas deve atingir os diferentes perfis de aluno.	Grossi <i>et al.</i> (2013); Belloni (2015); Grossi <i>et al.</i> (2019); Perez <i>et al.</i> (2020).

7º) Promover <i>Feedbacks</i> positivos.	Refere-se à maneira como os professores e tutores entram em contato com os alunos para dar uma resposta de uma atividade avaliativa. O <i>feedback</i> oportuniza ao aluno ter consciência do seu estágio de aprendizagem. É importante assiduidade na comunicação a distância, com <i>feedbacks</i> constantes e rápidos.	Hack (2010); Coelho; Tedesco (2017); Grossi (2021).
8º) Criar situações para favorecer a presença social.	Refere-se à competência do professor, tutor e coordenação do curso em compreender o modo como as pessoas interagem no AVA, com o objetivo de diminuir a distância social entre os atores da EaD. Dessa maneira, a interação e o senso de pertencimento no AVA diminuirão a distância social, favorecendo o envolvimento e engajamento do aluno no curso.	Coelho; Tedesco (2017); Perez (2020).
9º) Oportunizar aprendizagem personalizada.	Envolve a competência do professor/tutor em considerar os diferentes estilos de aprendizagem, trabalhando com diversas estratégias pedagógicas. Nesse sentido, ao considerar os diferentes perfis, o aluno se sentirá valorizado, favorecendo a afetividade.	Grossi <i>et al.</i> (2019); Moran (2017).

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os critérios elencados no Quadro 3 tem também como objetivo, para além de apontar critérios, ratificar que a afetividade é inerente às relações humanas. Assim, pode-se entender que a afetividade na EaD está presente em todas as relações sociais, tais como aluno/aluno, aluno/professor e aluno/tutor.

4.2 Resultados e análise da 2ª etapa: Identificação de como ocorre as relações entre professor – aluno, tutor – aluno, aluno – aluno.

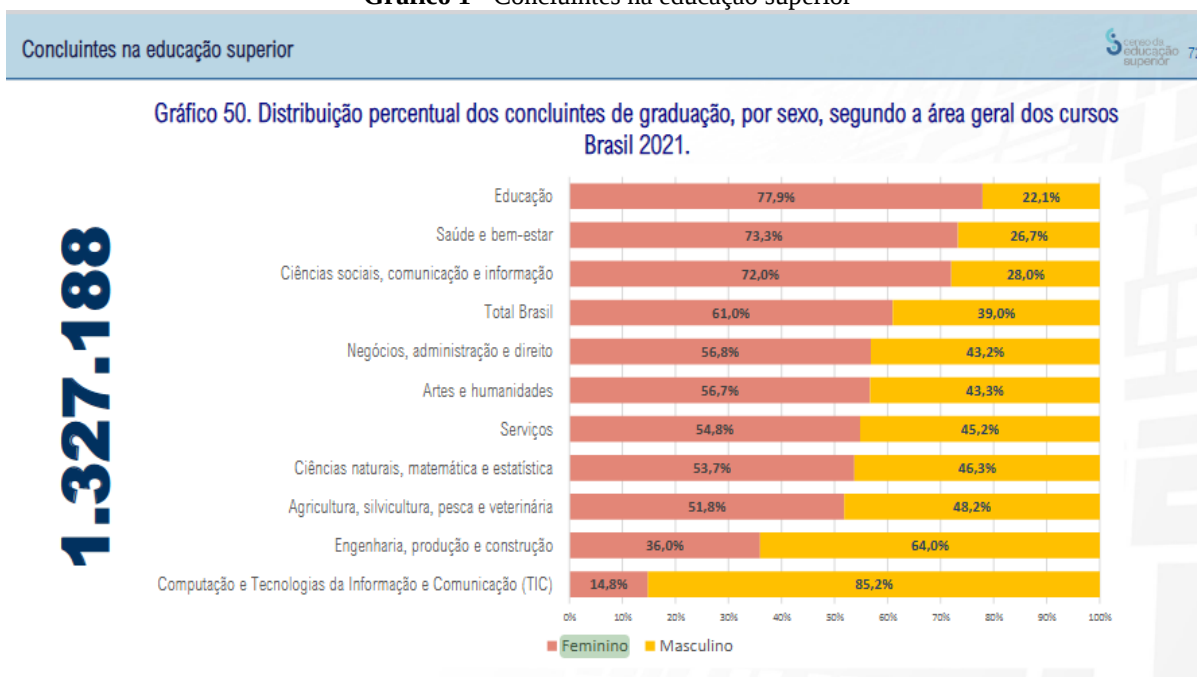
4.2.1 Sobre os respondentes da pesquisa

No 2º semestre de 2022, foi realizado o levantamento do número de alunos matriculados no curso de licenciatura em Pedagogia na instituição pesquisada. Ressalta-se que a escolha pelo curso de Pedagogia deve-se ao fato de que essa foi a única licenciatura ofertada na modalidade a distância na instituição pesquisada, no semestre referenciado. O resultado encontrado foi de 60 alunos matriculados na modalidade EaD, com polo em Belo Horizonte.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, verificou-se que os alunos estavam cursando dois períodos diferentes: 2º e 5º período. Sendo que, 35 alunos estavam no 2º período e 25 alunos no 5º período. No que se refere à questão de gênero, a maioria dos respondentes declararam ser do sexo feminino: 42 (93,3%) alunas e três (6,66%) alunos. Segundo o Relatório Analítico do Censo EaDBR (ABED, 2020, p. 16), “a maioria dos alunos dos cursos EaD é do sexo feminino, pertence às classes C, D e E e está nos cursos de Licenciatura”. Esse dado, portanto, vai ao encontro do resultado desta pesquisa.

Analisa-se, para além desse dado da ABED, que a maioria das pessoas que optam por “cursos a distância é composta por mulheres, que, por vezes, no meio de suas jornadas triplas, entre trabalho, casa e maternidade, veem na EaD uma oportunidade de melhorar seus currículos sem sair de casa” (ABED, 2020, p. 131). De uma maneira geral, a maior participação feminina nas universidades (INEP, 2021) não significa uma igualdade na representatividade dos diferentes cursos, visto que as mulheres se concentram em cursos ligados à educação e aos cuidados de terceiros, tais como Pedagogia, Enfermagem e Psicologia, refletindo assim o seu papel estereotipado na sociedade. Essa questão pode ser confirmada por meio do Gráfico 1, que apresenta o percentual dos concluintes de graduação, por sexo, segundo a área geral dos cursos no Brasil, em 2021.

Gráfico 1 - Concluintes na educação superior



Verifica-se, por meio do Gráfico 1, que os concluintes de graduação nos cursos de educação e saúde são, em sua maioria, formados por mulheres. Segundo Pessoa *et al.* (2021, p.2), esses estereótipos acabam por moldar as relações de carreiras, “uma vez que no mercado de trabalho as habilidades mais valorizadas são as ditas masculinas, e, para a realização de cuidados da família e do lar, as características consideradas femininas são mais valorizadas”.

Em relação à idade, 21 alunos (46,6%) têm entre 18 a 25 anos, seis alunos (13,3%) têm entre 26 a 33 anos, nove alunos (20%) têm entre 34 a 41 anos e nove alunos (20%) têm acima de 41 anos. Observa-se que a maioria dos alunos está na faixa de 18 a 25 anos, indo ao

encontro do perfil da EaD, que é pensada e bem estruturada para o público adulto (GROSSI, 2020).

4.2.2 Verificação sobre o uso do AVA e a sua diversidade de ferramentas para interação

Nesta etapa da pesquisa, verificou-se o acesso ao AVA pelos alunos e a diversidade de ferramentas que ele oferece para promover a interação. Destaca-se que na instituição pesquisada, não foi autorizado uma observação *online* do AVA. Dessa maneira, por meio do questionário, indagou-se aos alunos a respeito da dificuldade de acesso ao AVA. Dos 45 alunos respondentes, 17 alunos (37,7%) afirmaram que tiveram alguma dificuldade para acesso ao AVA e 28 alunos (62,2%) afirmaram que não tiveram dificuldade.

Dentre os alunos que afirmaram que possuíram alguma dificuldade (37,7%), a justificativas foram:

Aluno 2: Não é bem explicado.

Aluno 5: Na minha opinião deveria ter uma disciplina auto explicativa de como usar o app em todos os períodos.

Aluno 7: Não é bem explicado.

Aluno 10: Plataforma mais simples para entrar nos exercícios. Pouca didática.

Aluno 11: A minha dificuldade era para acessar o portal e os outros acessos como parte da disciplina.

Aluno 13: Dificuldades por erro de acesso na plataforma.

Aluno 14: Tem dia que o portal não funciona. Em dia de prova o portal fica sobrecarregado.

Aluno 18: No início do ano não tive acesso ao portal, por falta de comunicação.

Aluno 23: Muitas vezes o site não funciona e eu não consigo acessar.

Aluno 26: Não consegui acessar o portal ou as atividades virtuais.

Aluno 27: No começo tive bastante, pelo fato de entrar depois do semestre começar e todos os colegas já saberm.

Aluno 28: Achei que tinha muita coisa no começo, ainda mais nos primeiros dias, custei aprender, mas meus amigos me ajudaram.

Aluno 29: Conhecer os caminhos para o acesso foi no início após vários acessos e instruções na aula presencial resolveram o problema.

Aluno 30: No início tive certa dificuldade referente ao acesso às provas.

Aluno 32: O meu portal está dando problemas na hora de acessar para entrar nas atividades.

Aluno 39: Devido a pouca prática com a internet para estudos.

Aluno 41: Às vezes tenho dificuldade com o que está escrito e pedido por usar algo ou palavras difíceis de entender.

A respeito da diversidade de ferramentas do AVA para interação entre professor – aluno, tutor – aluno, aluno – aluno e aluno e coordenação do curso, 17 alunos (37,7) afirmaram que a plataforma não oferece ferramentas para interação entre aluno/aluno, alunos/tutor, aluno/professor e aluno/coordenação do curso e 28 alunos (62,2%) afirmaram que a plataforma oferece essa diversidade.

Analisa-se que 37,7% é um percentual alto de alunos que tiveram dificuldade com o AVA e que consideraram que a plataforma não oferece ferramentas para a interação. Nesse sentido, o 6º critério, apontado no Quadro 3 pela autora, utilizar as diversas ferramentas digitais presentes nos AVA para mediar a comunicação, não foi verificado nesta investigação. Assim como apontado no referencial teórico desta dissertação de mestrado, o sujeito da EaD individual (BEHAR *et al.*, 2019) tem em uma de suas dimensões o sujeito tecnológico, que faz referência ao conhecimento fundamental para a comunicação no AVA.

Sendo assim, destacam-se as respostas dos alunos 2, 5, 7, 10, 11, 18, 27, 29, 30, que revelam uma falta de organização no AVA e, além disso, ele é percebido pelos alunos como pouco intuitivo. A presença social também fica comprometida nesta etapa analisada, ela é o 8º critério apontado pela autora no Quadro 3: criar situações para favorecer a presença social.

Segundo Coelho e Tedesco (2017), as dimensões da presença social são a comunicação *online*, interatividade e o contexto social. Retoma-se o conceito da comunicação *online*, que diz respeito à habilidade do sujeito para utilização dos meios tecnológicos, já a interatividade está relacionada à habilidade do sujeito para se comunicar. Por último, o contexto social compreende a percepção do sujeito em relação aos AVA, a linguagem utilizada, os objetivos da aprendizagem e as características dos usuários.

Recupera-se também, a segunda fragilidade na EaD apontada por Krassmann *et al.* (2022) que é a carência de tecnologias mais interativas e dinâmicas, já que os AVA são baseados em páginas da *web* com poucas possibilidades de interação e disponibilização de conteúdo, concentram-se mais em um repositório de informações e atribuições de tarefas.

Segundo Behar *et al.* (2019), o que dá suporte à interação são as ferramentas do AVA e seus recursos de comunicação. Sendo elas pouco diversificadas, acabam por afastar ainda mais os sujeitos distantes geograficamente na EaD. Por isso, corrobora-se com Krassmann *et al.* (2022), que os MV seriam uma alternativa para a promoção do senso de presença na EaD, pois eles proporcionam aos alunos a sensação de estar e também poder agir neste ambiente.

Ademais, os CV também seriam indicados, já que eles simulam o diálogo por meio de avatares. Sendo assim, os alunos podem sentir-se mais acolhidos, evitando o isolamento e desinteresse. Ressalta-se a importância de verificar as potencialidades de interação no AVA, pois, segundo Behar *et al.* (2019), são elementos para uma contínua qualificação dessa modalidade de ensino, as formas de conhecer o outro, comunicar e atuar em um ambiente virtual.

4.2.3 Análise da interação entre professor – aluno, tutor – aluno, aluno – aluno

Nesta etapa da pesquisa, foram analisadas as interações entre professor – aluno, tutor – aluno, aluno – aluno. Por meio de seis perguntas do questionário que diziam respeito à frequência da interação entre aluno/tutor, aluno/professor e aluno/aluno no AVA e de como era interação entre aluno/tutor, aluno/professor e aluno/aluno.

Em relação à frequência da interação com os colegas no AVA, 30 alunos (66,6%) afirmaram que não interagem com os colegas pela plataforma, 10 alunos (22,2%) afirmaram interagir uma vez por semana, três alunos (6,6%) afirmaram interagir duas vezes por semana, um aluno (2,2%) quatro vezes por semana e um (2,2%) todos os dias.

Analisa-se que mais da metade dos alunos não interagem com os colegas pela plataforma. Mais uma vez, o 8º critério apontado no Quadro 3 pela autora: criar situações para diminuir a distância social, não foi verificado nesta investigação. Enfatiza-se que a presença social busca compreender o modo como as pessoas interagem no AVA. Segundo Coelho e Tedesco (2017) para que a presença social aconteça, é necessária uma troca ativa de ações entre os sujeitos e cada um deve reconhecer a presença dos outros nos AVA.

Por isso, Belloni (2015) aponta que as ferramentas do AVA devem favorecer o diálogo não somente entre professores e alunos, mas também entre os próprios alunos, por meio de trabalhos em grupo e redes de autoajuda, além de outras possibilidades, e entre eles os contextos sociais em que vivem e trabalham.

Quando questionados sobre como era a interação com os colegas, os relatos foram:

Aluno 1: Boa comunicação. Boa interação.

Aluno 3: Tenho uma interação boa nas aulas presenciais e por telefone.

Aluno 4: Ótima, com os poucos que sempre fazem parte do mesmo grupo para apresentação de trabalhos.

Aluno 5: Perguntei elas falaram que é ótima.

Aluno 6: Nós interagimos com pouca frequência, abordamos mais assuntos sobre os trabalhos.

Aluno 7: Pouca.

Aluno 8: Boa.

Aluno 10: Ótima. Somando sempre conhecimentos, voltando à faculdade para mais uma formação.

Aluno 11: A minha interação é ótima, consigo tirar dúvidas com eles e com isso um ajuda o outro.

Aluno 12: Conversamos nos grupos de trabalho, sobre dúvidas.

Aluno 13: Boa, nos vemos uma vez por semana, fazemos os trabalhos e compartilhamos experiências.

Aluno 14: Boa

Aluno 15: Via whatsapp.

Aluno 16: A interação ocorre nas aulas presenciais, apenas 1 vez por semana

Aluno 17: A interação com os colegas acontece durante as aulas presenciais, frequentemente interagimos com acesso nos celulares, virtualmente.

Aluno 18: Muito boa.

Aluno 19: Muito agradável.

Aluno 20: Uns ajudando os outros nas atividades e tirando dúvidas junto com a professora presencial.

Aluno 21: Considero uma interação boa.

Aluno 22: Boa. Conversamos sobre diversos assuntos. Uma ajuda a outra em relação às aulas.

Aluno 23: Eu possuo interações durante a aula presencial ou por meio de mídias sociais.

Aluno 24: Sempre na sala de aula, que acontece uma vez na semana.

Aluno 25: Muito tranquila, gosto muito.

Aluno 26: Muito boa, venho adquirindo conhecimento e aprendendo cada dia mais com eles.

Aluno 27: Pouco contato, algumas pessoas.

Aluno 28: Presencial, muito boa.

Aluno 29: Boa, na aula presencial e devido a este fato, a interação é baixa na plataforma.

Aluno 30: Normalmente via whatsapp ou uma vez na semana presencial.

Aluno 31: Boa.

Aluno 32: Boa.

Aluno 33: Mesmo sendo uma vez só por semana, eu acredito que a interação é muito boa. São pessoas de boa índole.

Aluno 34: A interação acontece somente na faculdade, tranquilo.

Aluno 35: Boa

Aluno 36: Tiramos dúvidas, falamos sobre a matéria do semestre e atividades.

Aluno 37: Muito bom, conversamos bastante.

Aluno 38: Amigável.

Aluno 39: Boa.

Aluno 40: Boa.

Aluno 41: Boa, com respeito cada um.

Aluno 42: Ótima de muito respeito, agradável.

Aluno 44: Muito boa convivência.

Observa-se, por meio das respostas dos alunos, que a interação é boa, no geral, e que ela se mantém nas aulas presenciais – alunos 3, 10, 16, 23, 29, 30 e 33. Belloni (2015) destaca a importância da interação com os colegas, uma vez que o isolamento modifica radicalmente as condições de estudo. Com isso, analisa-se que o 4º critério apontado pela autora no Quadro 3: estimular atividades que promovam a interação social aluno-aluno, foi percebido nesta pesquisa de mestrado.

Em relação à frequência da interação com os tutores no AVA, 26 alunos (57,7%) afirmaram não ter nenhuma interação com os tutores pelo AVA, 17 alunos afirmaram (37,7%) ter uma (2,2%) vez por semana e dois (4,4%) alunos afirmaram ter duas vezes por semana. Na estrutura do curso pesquisado atuam os dois tipos de tutores, os presenciais, que estão no polo de apoio presencial, e os tutores a distância, que atuam por meio dos AVA.

É de responsabilidade dos tutores a distância mediar o processo pedagógico no esclarecimento de dúvidas, por meio de fóruns de discussão, participação em videoconferência e participar dos processos avaliativos, junto com os professores. Nesse

sentido, quando questionados sobre como era a interação com os tutores, de uma maneira geral, os relatos dos alunos foram:

Aluno 1: Muito boa.

Aluno 3: A interação com a tutora de sala é ótima tanto presencial ou através do suporte pelo whatsapp. Em relação aos professores da plataforma, somente assistimos às aulas, faltando um canal de interação entre alunos e professores.

Aluno 4: Ótima. Sempre esclarecendo as dúvidas e explicando bem as matérias.

Aluno 5: Tranquilo.

Aluno 6 : Nós interagimos com frequência. Principalmente pelo telefone.

Aluno 7: Necessário.

Aluno 8: Boa.

Aluno 10: Ótima, muito boa, paciente a professora Rose.

Aluno 11: Tranquilo.

Aluno 12: A interação com a tutora presencial é feita toda quinta-feira, tanto presencial, quanto virtualmente. Conversamos para tirar dúvidas. A tutora virtual normalmente responde um dia depois.

Aluno 13: Tranquila e amigável.

Aluno 14: Boa.

Aluno 15: Via whatsapp e portal.

Aluno 16: Tenho interação apenas com o tutor presencial. Ocorre discussão sobre aulas *online*, explicação da matéria, esclarecimento das dúvidas.

Aluno 17: Geralmente com a tutora online, só tiro dúvidas através do portal. Com a tutora presencial, durante as aulas presenciais ou através do whats.

Aluno 18: Razoável.

Aluno 19: Somente o necessário, nem todos têm paciência para explicar.

Aluno 20: Não tenho interação com meus tutores.

Aluno 21: Considero uma interação boa.

Aluno 22: Interação boa. Fui representante de turma.

Aluno 23: Boa.

Aluno 24: Na sala de aula presencial, que acontece uma vez na semana, e pelo grupo de whatsapp.

Aluno 25: Bom, super tranquila.

Aluno 26: Boa, estar sempre à disposição para tirar dúvidas e explicar sobre as aulas.

Aluno 27: Ótima, sempre esclarecendo nossas dúvidas.

Aluno 28: Muito boa, ótima, mil vezes melhor do que com os professores.

Aluno 29: Excelente na aula presencial, desta forma ficando baixa a interação na plataforma.

Aluno 30: Via whatsapp.

Aluno 31: No presencial, boa.

Aluno 33: A interação é pouca, mas dá para tirar minhas dúvidas.

Aluno 34: Com a minha tutora é ótima.

Aluno 35: Boa.

Aluno 36: Com o tutor presencial é bom, tiro dúvidas sobre a matéria.

Aluno 37: Ótimo. Ela explica super bem.

Aluno 38: Amigável.

Aluno 39: Boa.

Aluno 40: Boa.

Aluno 41: Boa, também com respeito.

Aluno 42: Não tive essa interação.

Aluno 44: Relativo, pois respondo e pergunto somente o necessário.

Percebe-se, durante a leitura das respostas, que a interação com os tutores é boa. Entretanto, destaca-se que a tutoria presencial é mais bem percebida e avaliada, segundo as respostas dos alunos 3, 10, 16, 24, 29, 31 e 36. Assim, pode-se avaliar que o 3º critério, apontado no Quadro 3 pela autora: estimular atividades que promovam a interação social aluno-tutor, não foi percebido nesta dissertação de mestrado.

Enfatiza-se a respeito do tutor presencial. Ele é quem media o processo pedagógico nos polos e devem conhecer o material didático, sanar dúvidas, ter conhecimento do conteúdo sob a sua responsabilidade, com o objetivo de auxiliar os alunos nas atividades individuais e em grupos (BRASIL, 2007). Observa-se, portanto, que ele também é responsável por promover a interação, criar vínculos e promover a aprendizagem coletiva.

Em relação à frequência da interação com os professores no AVA, 24 alunos (53,3%) afirmaram que não interagem com os professores pela plataforma, 17 alunos (37,7%) afirmaram interagir uma vez por semana, quatro alunos (8,8%) afirmaram interagir duas vezes por semana. Ou seja, mais da metade dos alunos afirmaram não interagirem com os professores. Belloni (2015) agrupa as funções dos professores na EaD em três grandes grupos, sendo um deles, acompanhar o aluno durante o processo de aprendizagem.

Ainda segundo a autora, dentre as funções do professor, o primeiro maior desafio enfrentado refere-se às questões de ordem socioafetivas, de estratégias de contato e interação com os alunos. É também apontado nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007) que os professores devem ser capazes de realizar a gestão acadêmica do processo de ensino e aprendizagem, tendo como foco motivar, acompanhar e avaliar os alunos. Nesse quesito, quando indagados sobre como era a interação com os professores, os relatos dos alunos foram:

Aluno 1: Boa.

Aluno 3: Não existe interação com os professores somente na plataforma reproduzem os vídeos das aulas.

Aluno 5: Tranquilo.

Aluno 6: Não tenho contato com os tutores a distância. Mas tenho apenas contato 1 vez na semana com a tutora presencial.

Aluno 7: Necessária.

Aluno 8: Boa.

Aluno 10: Muito boa.

Aluno 11: Tranquilo.

Aluno 12: Com os professores das matérias eu não tenho contato, apenas com a tutora presencial.

Aluno 14: Boa.

Aluno 15: Presencialmente nas aulas.

Aluno 16: Não possuo interação com os professores.

Aluno 18: Boa. Porém, às vezes, o tutor deixa a desejar.

Aluno 19: Boa, mais tem o tutor que às vezes não dá direito ao aluno de falar, perde paciência muito rápido, assim não dá.

Aluno 20: Interação aluno e professor, tirar dúvidas sobre as aulas e os temas abordados.

Aluno 21: Considero uma interação boa.

Aluno 22: Tranquila. Tiro minhas dúvidas com elas no whatsapp e na aula.

Aluno 23: Boa.

Aluno 25: Excelente.

Aluno 26: Apenas ouço eles através de vídeo aula e lives.

Aluno 29: Vídeo aula e live ao final de cada matéria.

Aluno 30: Ainda não tive interação

Aluno 31: Estou interagindo só no presencial com a professora Viviane.

Aluno 32: Ótimo.

Aluno 33: Boa.

Aluno 35: Boa.

Aluno 38: Amigável.

Aluno 39: Boa.

Aluno 40: Boa.

Aluno 41: Ela é boa professora, explica muito bem.

Aluno 42: Professora na instituição tem uma excelente interação, está sempre prestativa a ajuda tanto em sala como pelo whatsapp.

Aluno 44: Ótimo, sempre que preciso ela consegue de certa forma ajudar.

Observa-se, por meio das respostas acima e durante a aplicação presencial do questionário, que os alunos percebem o tutor presencial como professor. Pode-se verificar essa questão nas respostas dos alunos 18, 19, 22, 31 e 42. Contabilizou-se que 13 alunos não responderam essa questão. Por conseguinte, verifica-se que o 5º critério apontado pela autora no Quadro 3: estimular atividades que promovam a interação social aluno-professor, não foi observado nesta dissertação de mestrado.

Ainda na análise das interações entre professor – aluno, tutor – aluno, aluno – aluno, os alunos foram indagados onde eram feitos os contatos com os colegas, tutores e professores. Em relação aos contatos com os colegas, 40 alunos (88%) afirmaram ser pelo *WhatsApp*, sendo que desses, dez (22%) afirmaram também fazer contato uma vez por semana, na aula presencial, dois alunos (4,4%) afirmaram ter contato somente nas aulas presenciais, um (2,2%) afirmou ser pelo AVA e um aluno não respondeu a essa questão.

Em relação ao contato com os tutores, 17 alunos (37,7) afirmaram ser somente pelo AVA, o que confirma que o tutor presencial é visto como professor, 28 alunos (62,2%) afirmaram ser pelo *WhatsApp*, além de ser presencialmente, dez alunos (22,2%) afirmaram ser somente presencialmente, dois alunos (4,4%) afirmaram não ter contato com os tutores e um aluno (2,2%) não respondeu a essa questão.

Quando perguntado aos alunos se os contatos com os colegas eram relacionados ao curso ou se eram discutidos outros assuntos, 29 alunos (64,4%) responderam que outros assuntos eram discutidos e 17 alunos (37,7) afirmaram que não eram discutidos outros

assuntos e um aluno (4,4%) não respondeu a essa questão. Relacionado a essa questão, os alunos foram indagados sobre quais assuntos eram discutidos, os relatos foram:

- Aluno 5:** assuntos que estão acontecendo no Brasil, como política.
- Aluno 6 :** Abordamos assuntos sobre a vida da pessoa, sonhos.
- Aluno 7:** Falamos sobre a formatura.
- Aluno 8:** Dia a dia, estágio, dúvidas, vida.
- Aluno 10:** Todos pedagógicos, às vezes de regência.
- Aluno 12:** Assuntos de trabalho, assuntos pessoais.
- Aluno 13:** Interação referente ao nosso dia a dia, trabalho, estudos, entre outros.
- Aluno 14:** Assuntos relacionados ao curso. Ex.: materiais, aulas, encontros.
- Aluno 15:** Assuntos pessoais.
- Aluno 16:** Além do curso, pelo laço afetivo, possuímos assuntos pessoais.
- Aluno 18:** Sobre assuntos pessoais.
- Aluno 19:** Assuntos pessoais.
- Aluno 20:** Atividades e trabalhos escolares.
- Aluno 21:** São discutidos assuntos relacionados a trabalhos e provas.
- Aluno 23:** Fofocar e reclamar dos outros.
- Aluno 26:** Apenas sobre o curso.
- Aluno 28:** Todos.
- Aluno 29:** Como uma boa aula, questões de cotidiano e atualidades.
- Aluno 30:** Referente aos trabalhos, provas e aulas.
- Aluno 32:** Portal.
- Aluno 34:** Provas, atividades avaliativas, pontuação.
- Aluno 36:** Pessoal e acadêmico
- Aluno 37:** Vários assuntos relacionados à vida social, ao trabalho.
- Aluno 44:** Vida paralela, fora do ambiente de estudo.

Faz-se importante ratificar, a partir das respostas acima, a importância dessa interação social e do compartilhamento de histórias pessoais para a promoção da afetividade. Para Sung e Mayer (2012) *apud* Coelho e Tedesco (2017) duas das recomendações para os sujeitos no AVA são o compartilhamento de informações pessoais para a construção das relações sociais e a partilha de histórias e experiências pessoais. Hack (2010, *online*) também identifica como um critério para a comunicação dialógica afetiva “a proximidade e identidade entre as partes envolvidas, com conversas informais e diálogo aberto entre os pares”.

4.3 Resultados e análise da 3ª etapa: Verificação dos *feedbacks* positivos das atividades que os alunos recebem

Nesta etapa da pesquisa, foi verificado se os *feedbacks* das atividades que os alunos recebiam eram positivos, de maneira a favorecer a afetividade. Dessa maneira, os alunos foram indagados se recebiam *feedback* a cada atividade realizada. 22 alunos (48,8%) afirmaram recebiam e 19 alunos (42,2%) afirmaram que não recebiam e um aluno (2,2%) não respondeu a essa questão.

Em seguida, perguntou-se aos alunos se eles consideravam que os *feedbacks* eram positivos, de maneira a contribuir para o aprendizado e envolvimento no curso. 37 alunos (82,2%) responderam que sim, seis alunos (13,3%) responderam que não e dois alunos (4,4%) não responderam a essa questão. Para os alunos que afirmaram que não consideram os *feedbacks* das atividades positivos, foi-se questionado o motivo, os relatos foram:

Aluno 6: Não recebemos *feedbacks* de nenhuma atividade.

Aluno 10: São as notas.

Aluno 12: Não recebo *feedbacks* de nenhuma atividade ou avaliação, portanto não sei o que errei ou como melhorar.

Aluno 20: Não recebo *feedbacks*.

Aluno 29: Não recebo *feedbacks* no portal.

Analisa-se, tendo em vista as respostas acima e a quantidades de alunos que responderam não ter recebido nenhum tipo de *feedback* (42,2%), que a qualidade dos mesmos fica comprometida, dado que quase metade dos alunos afirmaram não terem retorno a respeito das atividades, apesar de valorizarem o *feedback* (82,2%). Por isso, o 7º critério apontado pela autora no Quadro 3: promover *feedbacks* positivos, não foi verificado nesta investigação. Para Hack (2010, *online*) uma das bases para uma comunicação dialógica afetiva é a “assiduidade na comunicação não-presencial, com *feedbacks* constantes”.

Para além, uma das recomendações para os sujeitos no AVA, sugerida por Sung e Mayer (2012) *apud* Coelho e Tedesco (2017), é a promoção de um ambiente aberto e hospitaleiro para dar e receber *feedbacks*. Essa recomendação é o 7º critério, apontado no Quadro 3 pela autora: promover *feedbacks* positivos, não foi verificado nesta dissertação de mestrado. Salienta-se a importância do *feedback*, pois ele oportuniza ao aluno ter consciência do seu estágio de aprendizagem. Ele deve ser constante e rápido na comunicação a distância.

Grossi e Vital (2022, p. 9) listaram quatorze competências necessárias aos professores da EaD, dentre elas chama-se atenção a competência dar e receber *feedback*, que refere-se à “compreensão dos trabalhos dos alunos, das postagens de mensagens nas ferramentas de interação dos recursos digitais, dando retorno, de forma acolhedora e respeitosa, ao longo do processo de aprendizagem”.

Ainda nesta etapa, foi questionado aos alunos se a linguagem utilizada na comunicação pelos profissionais era formal ou informal, 33 alunos (73,3%) responderam que era formal, oito alunos (17,7%) afirmaram ser informal e quatro alunos (8,8%) não responderam a essa questão.

Entende-se, neste quesito, que deve haver um cuidado dos professores e tutores na linguagem utilizada com os alunos, para que sejam seja tão formal de maneira a distanciar-se do estudante e nem informal de maneira a desqualificar o ato educativo (COSTA, 2018). Dorjó (2011, p. 5) aponta que a linguagem adquire um papel de grande relevância na EaD, “visto que é por meio dela, por meio do diálogo, que há a construção de vínculos, a empatia”.

4.4 Resultados e análise da 4ª etapa: Investigação das intervenções dos tutores, professores e equipe pedagógica e de que maneira elas contribuem para a afetividade no AVA

Nesta etapa da pesquisa, foi investigado as intervenções dos tutores e professores e de que maneira elas contribuíram para a afetividade no AVA. Dessa maneira, uma pergunta do questionário dizia respeito a diferentes estratégias pedagógicas usadas pelos professores ao longo do curso. 30 alunos (66,6%) afirmaram que os professores utilizaram diferentes estratégias pedagógicas ao longo do curso e 15 alunos (33,3%) afirmaram que não foram utilizadas diferentes estratégias. Quando questionados de que maneira foram utilizadas as diferentes estratégias pedagógicas, os relatos foram:

Aluno 1: Provocando a curiosidade.

Aluno 4: Apresentação em grupo e cartazes.

Aluno 5: Aulas positivas, pede para ler os livros e ir a campo.

Aluno 6: Dinâmicas, jogos interativos, vídeo chamadas.

Aluno 7: Com vídeos interativos.

Aluno 8: Padlet.

Aluno 9 : Jogos no kahoot e outros questionários.

Aluno 10: Apenas no AVA e 1 vez na semana presencial.

Aluno 12: Vídeo-chamadas, cafés pedagógicos e dinâmicas.

Aluno 13: Ferramentas *online* como mídias sociais.

Aluno 14: Estratégias como formatos das aulas e encontros pedagógicos.

Aluno 15: Aulas via Teams.

Aluno 16: Ocorre através do padlet, quando possui.

Aluno 17: Apresentação de livros para contação de histórias, apresentação de atividades lúdicas para a realização em sala.

Aluno 19: Projetos educativos entre outros.

Aluno 20: Café cultural e feiras pedagógicas.

Aluno 21: Trazendo plataformas digitais para agregar conhecimento.

Aluno 23: Atividades em grupo, apresentações de trabalho.

Aluno 24: Através de trabalhos em grupos, apresentações em sala de aula.

Aluno 26: Dinâmicas, apresentações de trabalho em grupo e debate sobre as atividades passadas.

Aluno 27: Apresentação em grupo e cartazes.

Aluno 28: Apresentações em grupo e cartazes.

Aluno 29: Utilizando as diversas formas didáticas.

Aluno 30: Teve a interação de trocar os papéis dos alunos explicando a matéria. Foi bem bacana, descontraído.

Aluno 31: São utilizados, trabalhos de interações em sala com os demais colegas.

Aluno 35: Trazendo metodologias lúdicas e dinâmicas para toda a turma. Slides bem apresentados.

Aluno 41: Ela propõe atividades práticas presenciais na qual a disciplina propõe.

Aluno 42: Apresentação, vídeo aulas, trabalhos em grupo.

Aluno 43: Várias brincadeiras, dentre outras coisas pedagógicas.

Aluno 44: Mudando ao longo do curso a estratégia das aulas.

Observa-se que o uso das diferentes estratégias pedagógicas favorece uma maior interação entre os alunos (GROSSI, 2013), essa questão pode ser observada nas respostas acima. A partir das diferentes estratégias pedagógicas utilizadas, é possível considerar o estilo de aprendizagem de cada aluno. Nesse sentido, o 9º critério apontado pela autora no Quadro 3: oportunizar aprendizagem personalizada, pode ser observado nesta pesquisa de mestrado.

Outra questão abordada no questionário foi se a curiosidade dos alunos foi provocada pelos professores e tutores ao longo do curso, favorecendo a construção do conhecimento. 25 alunos (55,5%) afirmaram que sim, 18 alunos (40%) afirmaram que não e dois alunos não responderam. Quando questionados de que maneira a curiosidade foi despertada, os relatos foram:

Aluno 1: Na elaboração de planos de aula.

Aluno 3: A tutora presencial ministra conteúdos para complementar as aulas e materiais didáticos.

Aluno 6 : A maneira como eram abordados os assuntos e dinâmicas.

Aluno 10: Professora Rose. Aulas presenciais.

Aluno 12: Com os estudos e pesquisas alguns assuntos me deram a curiosidade de pesquisar mais a fundo.

Aluno 13: Com os temas propostos e vivências, possibilitando o pensamento crítico que favorece a aquisição de conhecimento.

Aluno 15: A forma de ensinar, aprender mais.

Aluno 20: Da forma que as aulas são ministradas.

Aluno 21: Através da experiência deles nos passam informações que agregam muito nosso lado profissional.

Aluno 22: Pela criatividade.

Aluno 23: Algumas matérias me despertaram interesse, outras não.

Aluno 24: Sim, curiosidade de se aprofundar mais em cada disciplina estudada.

Aluno 26: Trabalhos em grupos e debates sobre diferentes assuntos relacionados às atividades.

Aluno 27: Fazendo com que buscamos mais e mais conhecimentos.

Aluno 29: Utilização de contrapontos e questões que instigam alunos.

Aluno 30: Sempre fala bastante sobre teóricos os quais pesquisei bastante.

Aluno 31: No primeiro período tive várias dificuldades chegando a pensar em desistir, mas em uma conversa com a professora Viviane tive bom incentivo.

Aluno 35: Ótimas explicações.

Aluno 38: De maneira que possa ser pedagogo.

Aluno 40: Através de pesquisa, trabalhos e projetos.

Aluno 42: Através de pesquisas e trabalho para serem entregues.

Aluno 44: Através do incentivo.

Atenta-se que um número significativo de alunos (40%) considerou que não tiveram a sua curiosidade provocada. Esse é o 1º critério apontado pela autora no Quadro 3: criar situações para provocar a curiosidade no aluno, estimulando a construção do seu conhecimento. Faz-se importante destacar que essa é uma competência do professor/tutor: a de despertar o interesse no aluno.

Desse modo, o 2º critério apontado pela autora no Quadro 3: estimular a motivação do aluno durante o processo de aprendizagem, também não foi verificado na análise desta dissertação de mestrado. Destaca-se que os professores/tutores devem trabalhar com as metodologias ativas, pois elas são estratégias de ensino que potencializam a motivação e o despertar da curiosidade do aluno, uma vez que estão centradas na sua participação ativa.

4.5 Resultados e análise da 5ª etapa: Identificação de como os alunos percebem a criação de laços afetivos com seus professores, tutores e coordenação do curso durante suas aprendizagens

Nesta etapa da pesquisa, foi investigado se as intervenções dos tutores, professores e coordenação do curso contribuíram para relações mais afetivas. 23 alunos (51,5%) responderam que sim, 18 alunos (40%) responderam que não, e quatro alunos (8,8%) não responderam a essa questão. Em seguida, pediu-se aos alunos para descreverem de que maneira as intervenções contribuíram para relações mais afetivas, os relatos foram:

Aluno 3: Quando existem as intervenções dos tutores, coordenação e professores ajuda a turma a desenvolver as atividades com mais união ocasionando a afetividade.

Aluno 5: Com atividade dentro de sala de aula.

Aluno 13: A tutora facilita e contribui para a compreensão do que estamos vivenciando durante o curso.

Aluno 14: Sim porque são inovadoras para todos.

Aluno 15: Ambos para melhor comunicação.

Aluno 21: Nos trazem segurança.

Aluno 22: Em relação à coordenação às vezes é muito desorganizada. Dificuldade para falar com eles.

Aluno 23: Elas ajudam a criar uma relação de confiança mútua.

Aluno 26: Esclarecendo-me sobre as aulas dúvidas e ajudando a aprender com mais nitidez.

Aluno 27: Para que possamos ter uma aula mais dinâmica e prazerosa.

Aluno 28: Sim, ela brinca com os assuntos, sorri bastante de forma que fica gostoso aprender.

Aluno 29: Estimulando e dando suporte às práticas criativas.

Aluno 30: Acredito que de certo modo sim, pois isso faz o aluno muitas vezes se sentir acolhido e até mesmo a vontade de participar em sala de aula.

Aluno 38: Contribui da maneira mais eficiente na aprendizagem do curso.

Aluno 39: Me sinto mais acolhida.

Aluno 40: Apresentam resoluções em alguns problemas relacionados às disciplinas.

Aluno 41: Porque faz a gente ficar à vontade para aprender a responder e perguntas claramente.

Aluno 42: Acredito que para tirar dúvidas e facilitar o uso da plataforma.

Dorjó (2011) aponta que o espaço de ensino e aprendizagem deve favorecer o diálogo, em seja possível a criação de vínculos de amizade e respeito mútuo pelo saber e entre os atores da EaD. Corrobora-se com essa afirmação as respostas dos alunos 15, 23, 26, 30, 39, 41 e 42. Nesse sentido, é necessário que as intervenções dos tutores, professores e coordenação do curso levem os alunos à ação, à reflexão crítica e à pesquisa. Salienta-se que as intervenções da equipe devem despertar a curiosidade, a motivação e a interação.

A autora destaca que para alcançar a construção coletiva do conhecimento, é essencial ter bons recursos que possibilitem um alto grau de interatividade, para que os alunos possam discutir com os colegas, experimentar, participar e levantar hipóteses. Com isso, a linguagem na EaD assume um papel de grande relevância, sendo que é por meio dela que há construção de vínculos e de empatia.

Em relação à coordenação do curso, Ferreira (2019) aponta que a mesma deve estar atenta na proposição de uma gestão alinhada ao planejamento, estratégias de comunicação e ao design pedagógico. Sendo que, na integração desses aspectos citados é favorecido a interlocução entre os sujeitos da EaD e uma maior colaboração para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de maneira satisfatória.

Destaca-se a resposta do Aluno 22: “Em relação à coordenação às vezes é muito desorganizada. Dificuldade para falar com eles.” A respeito disso, Ferreira (2019) afirma que a coordenação do curso em EaD necessita de uma visão inovadora, conhecimento sobre tecnologias educativas e suas possibilidades pedagógicas. Além disso, é esperado da coordenação do curso a capacidade de mediar o relacionamento e a integração entre os sujeitos da EaD – como os tutores presenciais, a distância, professores, alunos e suporte tecnológico.

Logo, para atuar como coordenador de curso em EaD, apenas competências acadêmicas e gerenciais não são suficientes. Enfatiza-se que a coordenação do curso a distância deve oferecer, no mínimo, as mesmas condições de atendimento e suporte que os cursos presenciais oferecem, para isso, é de sua responsabilidade promover um ambiente

propício à aprendizagem e também estar atenta às relações entre os sujeitos da EaD (FERREIRA, 2019).

Saindo de uma perspectiva mais ampla, que tratava da equipe do curso, perguntou-se aos alunos em relação aos professores especificamente, se eles consideravam que foram criados laços afetivos com os seus professores, se os professores demonstraram preocupação com o seu processo de aprendizagem e se eles sentiam que os professores demonstraram alguma preocupação, de uma maneira geral, com os seus problemas. Para a análise das respostas, elaborou-se o Quadro 4:

Quadro 4 - Percepção dos alunos em relação aos professores.

Criação de laços afetivos com os seus professores	Demonstração, por parte dos professores, de preocupação com o processo de aprendizagem dos alunos	Demonstração, por parte dos professores, de preocupação com os problemas dos alunos, de uma maneira geral
Aluno 10: Professora tutora presencial. Aluno 14: De maneira positiva e saudável para ambos. Aluno 17: A professora apresenta muitas experiências e conhecimentos para os alunos. Contribui de maneira significativa para aprendizagem. Aluno 21: Professores que são profissionais e que gostam do que fazem geram laços afetivos com os seus alunos. Aluno 23: É difícil criar laços afetivos com alguém que eu vejo só numa tela. Aluno 24: O laço afetivo é criado da forma que os professores fazem a abordagem e explica questões em dúvidas. Aluno 29: Nas videoaulas e nas lives da matéria. Aluno 41: Porque é muito educada, explica muito bem. Aluno 42: Sim. Viviane é uma excelente professora que se preocupa em dar aulas didáticas e interessantes.	Aluno 1: Sim. Aluno 3: Não. Aluno 4: Não. Aluno 5: Sim, incentivando a ler palavras positivas e testemunhos de vida. Aluno 6: Sim. Sempre perguntam se os conteúdos foram explicativos. Obs. tutora presencial. Aluno 8: Não. Aluno 10: Não. Aluno 11: Não. Aluno 12: Não tenho contato com eles, mas nas aulas online eles fazem questão de saber se entendemos. Aluno 13: Não. Aluno 14: Não. Aluno 15: Sim. Aluno 16: Não possui interação. Aluno 17: Sim. Sempre à disposição para ajudar e sanar dúvidas. Aluno 18: Sim, preocupa-se com o vencimento das atividades. Aluno 19: Sim, cada um tem o seu jeito de demonstrar mais às vezes é difícil de entender a linha de raciocínio. Aluno 20: Sim. Aluno 21: Sim, sempre buscam tirar dúvidas e deixar tudo claro. Aluno 22: Sim. Aluno 23: Sim. Eles perguntam se estamos entendendo a matéria. Aluno 24: Sim, demonstram quando observam a dificuldade dos alunos e tentam explicar,	Aluno 1: Sim, procurando solucionar e resolver as dúvidas e problemas. Aluno 3: Não. Aluno 4: Não. Aluno 5: Não. Aluno 6: Sim, mas de maneira leve. Aluno 8: Não. Aluno 10: Não. Aluno 11: Não. Aluno 12: Sim, mas não de maneira profunda. Aluno 13: Não. Aluno 14: Acho que deveria ter mais diálogo. Em relação às aulas. Aluno 15: Não. Aluno 16: Não. Não possui interação direito. Aluno 18: Não. Aluno 19: Não. Aluno 20: De modo a tirar dúvidas sobre os assuntos que tenho dificuldades. Aluno 21: Sim, sempre buscam tirar dúvidas e deixar tudo claro. Aluno 22: Não. Aluno 23: Eu não sei, não costumo ter muito contato com os professores. Aluno 24: Sim, estão sempre conversando com os alunos, buscando conhecer cada um. Aluno 25: Sim, sempre relembrando sobre atividades para serem realizadas. Aluno 27: Não. Aluno 28: Não. Aluno 29: Não precisei ainda.

	estimular a atenção dos alunos. Aluno 25: Sim, sempre enviando mensagem para perguntar algo. Aluno 27: Não. Aluno 28: Não. Aluno 29: Tentando identificar as dúvidas e explicando os conteúdos com base nas questões ocorridas. Aluno 30: Sempre me orienta e auxilia em casos de dúvidas. Aluno 32: Não. Aluno 33: Não. Aluno 34: Não. Aluno 35: Sim, sempre buscam compreender os alunos, tirando dúvidas. Aluno 36: Não. Aluno 37: Não. Aluno 39: Sim. Manda mensagem preocupada se as atividades estão sendo realizadas. Aluno 41: Ela preocupa com que ela está ensinando pergunta se nos entendemos Aluno 42: Procura ensinar de diferentes formas, diversificando as aulas. Aluno 43: Sim. Sempre perguntando durante as aulas, procurando aceitar tudo bem esclarecido.	Aluno 30: Sim. Ela sempre me ajuda principalmente porque fiz minha matrícula tardia, sou bem orientada. Aluno 32: Não. Aluno 33: Não. Aluno 34: Não. Aluno 36: Não. Aluno 37: Não. Aluno 39: Sim. Se estou passando mal ou trabalhando ela se mostra atenciosa. Aluno 41: Não. Aluno 42: Ainda não tive essa experiência. Aluno 43: Não, somente com questões de aulas.
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Em relação à criação de laços afetivos com os seus professores, destaca-se que 11 alunos (24,4%) afirmaram que foram criados laços, 31 alunos (68,8%) afirmaram que não e dois alunos não responderam a essa questão. Neste quesito pesquisado (coluna 1, do Quadro 4), pode-se observar, mais uma vez, que os alunos percebem a tutora presencial como professora, o que pode ser confirmado nas respostas dos alunos 10 e 42.

Destaca-se a resposta do aluno 23 “é difícil criar laços afetivos com alguém que eu vejo só numa tela”. Essa resposta ainda demonstra a dificuldade na EaD para a promoção dos laços afetivos. Mais da metade dos alunos (68,8%) afirmaram não terem criados laços afetivos com os seus professores, o que desperta a atenção, pois quando os professores estabelecem conexões positivas e significativas com seus alunos, eles são mais propensos a se sentir seguros, apoiados e motivados a aprenderem.

Em relação à preocupação, por parte dos professores, com o processo de aprendizagem dos alunos, a maioria dos alunos afirmou que não há preocupação por parte deles (coluna 2, do Quadro 4). A respeito disso, Carvalho e Lima (2015) discutem que o papel atual do professor da EaD é manter a motivação dos alunos, evitar a sensação de isolamento e propor

problemas para que os alunos, de maneira autônoma, busquem soluções. Com isso, o aluno da EaD será ativo em seu processo de construção de conhecimentos, pois será um pesquisador e investigador das suas hipóteses levantadas.

Belloni (2015) também destaca que uma das funções dos professores é acompanhar o aluno durante o processo de aprendizagem. Salienta-se a resposta do Aluno 1 que afirma não haver interação entre professores e alunos. Mais uma vez, respostas como essa, revelam uma preocupação que já deveria ter sido superada nessa modalidade de ensino. Segundo Brasil (2007, p. 20), os professores devem ser capazes de “realizar a gestão acadêmica do processo de ensino- aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes”. Acrescenta-se que o professor deve buscar estratégias de interação, propor atividades interdisciplinares, tendo em vista a formação integral do aluno na perspectiva das competências (FERREIRA, 2019). Tem-se, hoje, um número enorme de recursos tecnológicos e informações na internet, esse é mais um aspecto que o professor deve estar atualizado, com o objetivo de conhecer e saber manejar as diferentes possibilidades de ensino, tornando-o dinâmico e atrativo.

Ainda na perspectiva do professor, Grossi e Vital (2022, p. 8) listaram 14 competências necessárias aos professores da EaD. Dentre elas, destaca-se a motivação que “está fundamentada no estabelecimento de condições para manter a motivação entre as pessoas. Quem possui essa competência é capaz de acolher as dificuldades do outro, incentivando-o a permanecer e concluir uma atividade”.

Outra competência diz respeito à mediação pedagógica que “baseia-se na maneira como o professor atua, colocando-se como um facilitador, incentivador da aprendizagem dos alunos, visando à construção de conhecimentos” (GROSSI; VITAL, 2022, p. 9). Demonstrar preocupação com o processo de aprendizagem dos alunos envolve essas duas competências, que vão ao encontro do critério quatro apontado pela autora no Quadro 3: estimular atividades que promovam a interação social aluno – professor, que está ligada ao desenvolvimento de estratégias por parte do professor de contato e interação com os alunos. Além disso, também se refere à habilidade do professor de ser empático, buscando uma interação com respeito, assertividade e pontualidade.

Em relação à demonstração, por parte dos professores, de preocupação com os problemas dos alunos, de uma maneira geral, pode-se observar, com as respostas acima (coluna 3, do quadro 4), que os alunos, em sua maioria, não consideram que os professores se preocupam com os seus problemas. Nesse sentido, verifica-se que os professores não

conseguiram potencializar as relações com os alunos de maneira a estabelecer um contato afetivo na modalidade a distância.

Já em relação aos tutores, perguntou-se aos alunos se eles consideravam que foram criados laços afetivos, se os tutores demonstraram preocupação com o seu processo de aprendizagem e se eles sentiam que os tutores demonstraram alguma preocupação com os seus problemas, de uma maneira geral. Para a análise das respostas, elaborou-se o Quadro 5:

Quadro 5 - Percepção dos alunos em relação aos tutores

Criação de laços afetivos com os seus tutores	Demonstração, por parte dos tutores, de preocupação com o processo de aprendizagem dos alunos	Demonstração, por parte dos tutores, de preocupação com os problemas dos alunos, de uma maneira geral
Aluno 3: os laços foram criados devido à dedicação da tutora presencial que demonstra conhecimento e a importância da aprendizagem dos alunos com os conteúdos passados. Aluno 4: com a tutora presencial. Aluno 5: com a Viviane a forma de explicar muito delicada. Aluno 10: professora tutora das aulas presenciais, tirando as dúvidas. Aluno 13: a tutora se importa e é quem nos acompanha, criamos vínculos com amizade no contato semanal. Aluno 14: De uma forma positiva e saudável para todos. Aluno 16: Sim. A tutora presencial procura responder todas as nossas dúvidas e ajuda sobre as atividades. Aluno 21: Sim. Até o momento, sempre dispostos a ajudar. Aluno 24: Importante como os tutores fazem a abordagem e explicações das questões não muito entendidas pelo aluno. Aluno 26: demonstrando preocupação e interesse pela turma. Aluno 27: trocas de mensagem para esclarecimentos ou dúvidas de alguma matéria ou atividade. Aluno 28: sim, ela brinca, conversa e se preocupa com cada uma. Ela tem um jeito que é só dela de ensinar. Aluno 29: Relação na aula presencial. Aluno 30: A Viviane é uma dama da educação. Fala muito bem. Nunca vou embora com dúvidas. Aluno 34: Com o carinho de ensinar.	Aluno 3: Os laços foram criados devido a dedicação da tutora presencial que demonstra conhecimento e a importância da aprendizagem dos alunos com os conteúdos passados. Aluno 4: Sim, comentando em que podemos melhorar. Aluno 5: Com a Viviane manda mensagem lembrando que tem atividade no portal. Aluno 10: A professora Rose tutora presencial se preocupa com a formação acadêmica dos alunos. Aluno 13: Sim. Aluno 14: Um pouco. Aluno 16: Sim. Tentam orientação para que seja resolvido. Aluno 21: Sim. Até o momento, sempre dispostos a ajudar, quando surgem dúvidas. Aluno 24: Sim, estão sempre buscando conhecer cada aluno. Aluno 26: Ajudando a superar dificuldades ao decorrer do curso. Aluno 27: Sim, sempre preocupando se estamos entendendo e tirando dúvidas. Aluno 28: Ela conversa bastante com a gente. Aluno 29: Sim, buscando compreender as dificuldades dos alunos. Aluno 30: Ela manda mensagem perguntando se consegui acessar o portal, manda o passo a passo. Aluno 34: Sim, explicando com dedicação. Aluno 35: Sim. Sempre procura tirar dúvidas dos alunos. Aluno 41: Sim. Porque está formando docentes de responsabilidade.	Aluno 3: Sim. A tutora demonstra preocupação pelas faltas dos alunos e também trabalha com situações vivenciadas que encaixa nas matérias. Aluno 4: Não. Aluno 5: Não, porque não temos contato com eles. Aluno 10: Sim. Incentivando a realizar as atividades do portal. Também explicando a matéria presencial. Aluno 13: Não Aluno 14: Não. Acho muito pessoal, questões relacionadas a problemas. Aluno 16: Laços afetivos com amizades. Aluno 21: Sim, mas acaba que muitos problemas não dependem apenas deles para serem resolvidos. Aluno 24: Sim, buscando ouvir a história de vida de cada um. Aluno 26: Tentando ajudar a resolver e procurar sempre prezar pelo nosso bem estar Aluno 27: Não. Aluno 28: Não. Aluno 29: Conversando sobre as dúvidas. Aluno 30: Até a data de hoje, não houve nenhuma situação. Aluno 34: Sim. Ajudando nos problemas e dúvidas. Aluno 35: Sim, sempre buscam resolver os questionamentos e dúvidas. Aluno 41: Não.

Aluno 35: Presencial. Muito atenciosa com os alunos. Aluno 38: Contribui da maneira mais fácil de aprender. Aluno 41: Pessoa educada explica muito bem.		
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Mediante as respostas dos alunos, em relação à criação de laços afetivos com os seus tutores, fica clara a valorização deles pela tutoria presencial, o que pode ser confirmado nos relatos dos alunos 3, 4, 5, 6, 16, 28, 29, 30 e 35. Essa questão vai ao encontro do 3º critério, apontado pela autora no Quadro 3, que é estimular atividades que promovam a interação social do aluno – tutor. Esse critério está associado à competência do fazer do tutor em criar vínculos, estimular a interação e promover a aprendizagem coletiva. É necessário que ele estabeleça comunicação de mão dupla com o aluno, além de uma interlocução constante com ele.

Carvalho e Lima (2015) discutiram a respeito do papel do tutor na EaD e apontaram para a necessidade desse ator aprimorar qualidades e competências que envolvem a comunicação, motivação, respeito e comprometimento. Com isso, esse aprimoramento irá resultar em melhores práticas de mediação, com vistas a atender às aspirações dos alunos, reduzindo o nível de evasão, promovendo a integração e favorecendo a cultura da autogestão, indispensável nessa modalidade.

Analisando essa questão, percebe-se uma grande responsabilidade atribuída ao tutor, pois ele não só media o processo de ensino e aprendizagem, bem como deve ter as qualidades e competências citadas. Pelas análises das respostas dos alunos, é possível identificar que o tutor tem um maior reconhecimento na EaD, além de muitas vezes o seu papel ser confundido com o de um professor.

Com essa verificação, é importante destacar que o exercício dessa função é pouco valorizado, uma vez que o tutor é percebido como um ator fundamental não somente no processo de ensino e aprendizagem, mas também para a promoção do engajamento, da afetividade, integração e motivação. Retomando o referencial teórico desta dissertação de mestrado, Mattar *et al.* (2020) verificaram que as várias funções descritas na pesquisa para os tutores deixam claro que eles realizam um trabalho docente. Entretanto, o trabalho do tutor, no Brasil, não é considerado e valorizado como um trabalho docente (GROSSI *et al.* 2020, MATTAR *et al.*, 2020).

Carvalho e Lima (2015) acrescentam que o tutor deve compreender e estar atento aos aspectos humanos, que envolvem conhecer o perfil do grupo, favorecer a afetividade e a ter capacidade de encorajar/motivar os alunos, além de dominar os aspectos técnicos, como a informática, o conhecimento sobre o AVA e as ferramentas nele disponíveis, para o pleno desenvolvimento do curso a distância.

Tomando como base a Figura 4 dessa dissertação de mestrado, em que Mattar *et al.* (2020) elaboram um modelo de competências e funções do tutor *online*, conclui-se que as competências essenciais necessárias aos tutores são:

- a. Competências Pedagógicas – Referem-se ao domínio do conteúdo, ao conhecimento do programa de ensino e ao material didático.
- b. Competências tecnológicas – Refere-se ao domínio das ferramentas disponíveis no AVA e no seu uso de maneira diversificada.
- c. Competências socioafetivas – Refere-se à capacidade do tutor em promover a afetividade e a criação de vínculos com os alunos.
- d. Competências Gerenciais – Refere-se à capacidade do tutor na gestão do curso e na sua autogestão das suas funções.

Em relação à demonstração de preocupação com o processo de aprendizagem dos alunos por parte dos tutores, a maioria dos alunos afirmou que houve essa preocupação. Segundo Carvalho e Lima (2015), o tutor deve ter uma série de competências que envolvem a ética, respeito, comprometimento e comunicação. Essas competências podem resultar em melhores práticas de mediação pedagógica, atendendo às aspirações dos alunos, reduzindo os níveis de evasão, ajudando a desenvolver a autonomia e a cultura da autodisciplina, indispensável nessa modalidade (CARVALHO; LIMA, 2015).

Já em relação à demonstração, por parte dos tutores, de preocupação com os seus problemas, de uma maneira geral metade dos alunos justificaram que houve e a outra metade não. Percebe-se, nesse sentido, que mesmo os tutores sendo mais próximos aos alunos, especialmente os presenciais, ainda há uma dificuldade em acolher os alunos enquanto sujeito afetivo (BEHAR, 2019).

Carvalho e Lima (2015) sinalizam que um bom sistema de tutoria na modalidade EaD, favorece a aprendizagem e proporciona ao aluno uma flexibilidade, formação contínua, além de incentivar a reflexão e a aprendizagem de maneira autônoma, tendo como objetivo a promoção de um ambiente colaborativo e interativo.

Por fim, questionou-se aos alunos se eles sentiam que foram criados laços afetivos com os seus colegas. 30 alunos (66,6%) afirmaram que sim, 12 alunos (26,6%) afirmaram que não e três alunos (6,6%) não responderam a questão. Em seguida, pediu-se para justificar de que maneira foram criados os laços afetivos. Os relatos foram:

- Aluno 3:** Criei laços afetivos com dois alunos, sempre montamos os grupos juntos.
Aluno 4: Através da formação de grupos para apresentação dos trabalhos.
Aluno 5: Uma ajuda a outra é super importante.
Aluno 10: Realizando trabalho juntos e nossas conversas sobre o curso.
Aluno 13: Fiz algumas amizades e nos familiarizamos por viver as mesmas coisas.
Aluno 14: Maneira positiva.
Aluno 21: De maneira respeitosa.
Aluno 24: Sim, sempre interagimos em sala de aula e no grupo de whatsapp.
Aluno 26: No trabalho em grupo ajuda a debater para ter outras opiniões e ajuda em relação às dúvidas.
Aluno 27: Alguns trabalhos em grupos, trocas de mensagem de alguma dúvida ou esclarecimentos.
Aluno 28: Trabalho em grupos, debates. Conheci uma das minhas melhores amigas aqui no curso através de trabalhos e interação na sala de aula.
Aluno 29: Nas aulas presenciais.
Aluno 30: É uma ótima turma, bem participativa e comunicativa.
Aluno 34: Colegas que nos ajudam a estudar, que podemos tirar dúvidas.
Aluno 41: Tirando dúvidas e só.

A resposta para essa questão no questionário foi a que teve o maior índice de afirmação em relação à criação de laços. Ou seja, a maioria dos alunos reconhece e valoriza o envolvimento entre pares. Destaca-se a resposta do aluno 28, que afirma ter conhecido a melhor amiga no curso, por meio das interações.

Percebe-se, com as respostas dos alunos, a importância do trabalho em grupo na EaD, pois ele acaba por favorecer, não somente a interação e a afetividade, mas também a aprendizagem dos alunos. A respeito disso, Trevisan (2023) discute a respeito da pirâmide de Glasser aplicada no ensino a distância. O autor pontua que o papel do aluno na EaD é desenvolver *a sua capacidade de aprender a aprender*, mais do que dominar conteúdos e informações.

Sendo assim, a pirâmide de Glasser “considera que o grau de aprendizagem poderá ser maior ou menor, conforme a técnica utilizada” (TREVISAN, 2023, p. 7), sendo que os resultados com métodos ativos de aprendizagem são melhores absorvidos. Referente aos métodos ativos tem-se:

1. Quando um assunto é discutido com o colega, podendo ser realizado por meio de conversas, perguntas, relatos, reprodução, debates, recordações, definições e repetições;

2. Quando se é feito, pode ser realizado por meio da escrita, interpretação, revisão, comunicação, prática, demonstração e expressão.
3. Quando se é ensinado, pode ser realizado por meio da explicação, resumo, estruturação, definição, ilustração.

Os métodos ativos citados acima colocam o professor no papel de guia do aluno e, por isso, a possibilidade de aprender com os pares é potencialmente maior, segundo o autor. Essa questão pode ser reforçada com as respostas dos alunos que afirmaram ter criado laços afetivos com os colegas por meio de trabalhos em grupo.

4.6 Análise final

Neste capítulo, a análise final está apresentada retomando os aspectos iniciais abordados nesta dissertação de mestrado. A partir do Referencial Teórico, exploraram-se os temas: Educação Profissional e Tecnológica, a EaD no Brasil, a Afetividade no processo de aprendizagem e os principais atores da EaD, a Presença Social, os vínculos afetivos e os critérios que apontam uma relação afetiva na EaD.

Após o levantamento bibliográfico dos atores que sustentam as temáticas trabalhadas, foi aplicado o questionário com os alunos do curso de graduação de Pedagogia, na modalidade EaD, em uma instituição privada de ensino superior. Em seguida, partiu-se para a análise desta dissertação de mestrado com a seguinte questão de pesquisa: sendo a afetividade intrínseca ao processo de ensino e aprendizagem, como ela se faz presente nas relações entre os atores da EaD de maneira a contribuir para a aprendizagem dos alunos de licenciatura de uma rede privada de ensino?

O objetivo geral desta pesquisa de mestrado foi analisar as relações de afetividade entre os atores da EaD (alunos, professores, tutores) e de que maneira elas contribuem para a aprendizagem, envolvimento e engajamento dos alunos. Visando atingir o objetivo proposto, a pesquisa foi dividida em cinco etapas, as quais foram alcançadas.

A primeira etapa desta pesquisa tratou-se de levantar critérios que apontassem uma relação afetiva e como eles promovem a afetividade. Levantaram-se nove critérios, sendo eles: criar situações para provocar a curiosidade no aluno, estimulando a construção do seu conhecimento; Estimular a motivação o aluno durante o processo de ensino e aprendizagem; Estimular atividades que promovam a interação social aluno – tutor; Estimular atividades que promovam a interação social aluno – aluno; Estimular atividades que promovam a interação

social aluno – professor; Utilizar as diversas ferramentas digitais presentes nos AVA para mediar a comunicação; Promover *Feedbacks* positivos; Criar situações para diminuir a distância social; Oportunizar aprendizagem personalizada.

A segunda etapa desta pesquisa tratou-se de identificar como ocorrem as relações entre professor – aluno, tutor – aluno e, aluno – aluno. Fez-se necessário, antes de identificar como ocorrem as relações, verificar o perfil dos alunos pesquisados, que são do 2º e 5º período, totalizando 60 alunos. Sendo que, 35 alunos estavam no 2º período e 25 alunos no 5º período.

No que se refere à questão de gênero, a maioria dos respondentes declararam ser do sexo feminino: 42 (93,3%) alunas e três (6,66%) alunos. Averiguou-se, por meio dos dados do INEP, que os concluintes de graduação nos cursos de educação são, em sua maioria, formados por mulheres. Sendo que, a maior participação feminina nas universidades não significa uma igualdade na representatividade dos diferentes cursos, visto que as mulheres se concentram em cursos ligados à educação e aos cuidados de terceiros, tal como Pedagogia (INEP, 2021).

Em relação à idade, 21 alunos (46,6%) têm entre 18 a 25 anos, 6 alunos (13,3%) têm entre 26 a 33 anos, nove alunos (20%) têm entre 34 a 41 anos e 9 alunos (20%) têm acima de 41 anos. Observou-se que a maioria dos alunos está na faixa de 18 a 25 anos, indo ao encontro do perfil da EaD, que é pensada e bem estruturada para o público adulto (GROSSI, 2020).

Após a verificação do perfil dos alunos, examinou-se sobre o uso do AVA e a sua diversidade de ferramentas para interação. Destaca-se que na instituição pesquisada, não foi autorizado uma observação *online* do AVA. Dessa maneira, por meio do questionário, indagou-se aos alunos a respeito da dificuldade de acesso ao AVA. Dos 45 alunos respondentes, 17 alunos (37,7%) afirmaram que tiveram alguma dificuldade para acesso ao AVA e 28 alunos (62,2%) afirmaram que não tiveram dificuldade.

A respeito da diversidade de ferramentas do AVA para interação entre professor – aluno, tutor – aluno, aluno – aluno e, aluno – coordenação do curso, 17 alunos (37,7) afirmaram que a plataforma não oferece ferramentas essa interação e 28 alunos (62,2%) afirmaram que a plataforma oferece essa diversidade. Nesse sentido, o 6º critério, apontado no Quadro 3 pela autora: utilizar as diversas ferramentas digitais presentes nos AVA para mediar a comunicação, não foi verificado nesta investigação.

Por fim, ainda nessa etapa, foram analisadas as interações entre professor – aluno, tutor – aluno, aluno – aluno. Dessa maneira, seis perguntas do questionário diziam respeito à frequência da interação entre professor – aluno, tutor – aluno e, aluno – aluno no AVA e de como era interação entre professor – aluno, tutor – aluno e, aluno – aluno. Em relação à frequência da interação com os colegas no AVA, 30 alunos (66,6%) afirmaram que não

interagem com os colegas pela plataforma, 10 alunos (22,2%) afirmaram interagir uma vez por semana, três alunos (6,6%) afirmaram interagir duas vezes por semana, um aluno (2,2%) quatro vezes por semana e um (2,2%) todos os dias. Por conseguinte, o 8º critério apontado no Quadro 3 pela autora: criar situações para diminuir a distância social, não foi verificado nesta investigação.

Entretanto, quando questionados como era a interação com os colegas, a maioria dos relatos foram positivos e, com isso, analisou-se que o 4º critério apontado pela autora no Quadro 3: estimular atividades que promovam a interação social aluno-aluno, foi percebido nesta pesquisa de mestrado.

Em relação à frequência da interação com os tutores no AVA, 26 alunos (57,7%) afirmaram não ter nenhuma interação com os tutores pelo AVA, 17 alunos afirmaram (37,7%) ter uma (2,2%) vez por semana e duas (4,4%) alunos afirmaram ter duas vezes por semana. Na estrutura do curso pesquisado atuam os dois tipos de tutores, os presenciais, que estão no polo de apoio presencial, e os tutores a distância, que atuam por meio dos AVA.

As respostas acima dizem respeito ao tutor a distância, uma vez que os tutores presenciais foram bem avaliados pelos alunos, de acordo com as respostas deles. Assim, pôde-se avaliar que o 3º critério, apontado no Quadro 3 pela autora: estimular atividades que promovam a interação social aluno-tutor, foi percebido nesta dissertação de mestrado.

Em relação à frequência da interação com os professores no AVA, 24 alunos (53,3%) afirmaram que não interagem com os professores pela plataforma, 17 alunos (37,7%) afirmaram interagir uma vez por semana, quatro alunos (8,8%) afirmaram interagir duas vezes por semana. Por conseguinte, verificou-se que o 5º critério apontado pela autora no Quadro 3: estimular atividades que promovam a interação social aluno-professor, não foi observado nesta dissertação de mestrado.

Concluiu-se, nessa etapa, tendo como referência os critérios apontados no Quadro 3 pela autora, que mais da metade dos alunos não interagem com os colegas pela plataforma. Já em relação à interação dos alunos com os tutores, comprovou-se que ela é boa, quando se tratando da tutoria presencial. Encerra-se, averiguando que mais da metade dos alunos afirmaram não interagirem com os professores. Nessa etapa, ainda foi possível perceber que os alunos veem o tutor presencial como professor. Quando isso ocorreu, os professores foram bem avaliados.

Na terceira etapa, buscou-se verificar a respeito dos *feedbacks* positivos das atividades que os alunos recebem, dessa maneira os alunos foram indagados se recebiam *feedback* a cada atividade realizada. 22 alunos (48,8%) afirmaram recebiam e 19 alunos (42,2%) afirmaram

que não recebiam e um aluno (2,2%) não respondeu a essa questão. Analisou-se, que a quantidade de alunos que responderam não ter recebido nenhum tipo de *feedback* (42,2%) é grande, sendo assim, a qualidade dos mesmos fica comprometida, dado que quase metade dos alunos afirmaram não terem retorno a respeito das atividades. Com isso, o 7º critério, apontado no Quadro 3 pela autora: promover *feedbacks* positivos, não foi verificado nesta dissertação de mestrado.

Já na quarta etapa, foi investigado sobre as intervenções dos tutores e professores e de que maneira elas contribuíram para a afetividade no AVA. Logo, uma pergunta do questionário dizia respeito a diferentes estratégias pedagógicas usadas pelos professores ao longo do curso. 30 alunos (66,6%) afirmaram que os professores utilizaram diferentes estratégias pedagógicas ao longo do curso e 15 alunos (33,3%) afirmaram que não foram utilizadas diferentes estratégias. Nesse quesito, pode-se verificar que o 8º critério apontado pela autora no Quadro 3: oportunizar aprendizagem personalizada, pôde ser observado nesta pesquisa de mestrado.

Outra questão abordada nesta etapa foi se a curiosidade dos alunos foi provocada pelos professores e tutores ao longo do curso, favorecendo a construção do conhecimento. 25 alunos (55,5%) afirmaram que sim, 18 alunos (40%) afirmaram que não e dois alunos não responderam. Atentou-se que um número significativo de alunos não considerou que tiveram a sua curiosidade provocada. Esse é o 1º critério apontado pela autora no Quadro 3: criar situações para provocar a curiosidade no aluno, estimulando a construção do seu conhecimento. Nesse quesito, pôde-se verificar que o 1º critério apontado pela autora não foi observado nesta pesquisa de mestrado.

Em conclusão, a última etapa dessa pesquisa, foi identificar como os alunos percebem a criação de laços afetivos com seus professores, tutores e coordenação do curso, durante suas aprendizagens. Em relação à criação de laços afetivos com os seus professores, destaca-se que 11 alunos (24,4%) afirmaram que foram criados laços, 31 alunos (68,8%) afirmaram que não e dois alunos não responderam a essa questão. Observou-se que mais da metade dos alunos afirmaram não terem criados laços afetivos com os seus professores, o que desperta a atenção, pois quando os professores estabelecem conexões positivas e significativas com seus alunos, eles são mais propensos a se sentir seguros, apoiados e motivados a aprenderem.

Em relação à criação de laços afetivos dos alunos com os seus tutores, ficou clara a valorização deles pela tutoria presencial. Por fim, questionou-se aos alunos se eles sentiam que foram criados laços afetivos com os seus colegas. 30 alunos (66,6%) afirmaram que sim, 12 alunos (26,6%) afirmaram que não e três alunos (6,6%) não responderam a questão. A

resposta para essa questão no questionário foi a que teve o maior índice de afirmação em relação à criação de laços. Ou seja, a maioria dos alunos reconhece e valoriza o envolvimento entre pares.

CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta pesquisa, pode-se responder à questão que a originou: sendo a afetividade intrínseca ao processo de ensino e aprendizagem, como ela se faz presente nas relações entre os atores da EaD de maneira a contribuir para a aprendizagem dos alunos de licenciatura de uma rede privada de ensino?

A resposta para essa pergunta foi elaborada a partir do Quadro 3, em que a autora aponta nove critérios para favorecer a afetividade na EaD, sendo que desses, apenas três foram observados nesta dissertação de mestrado.

Elaborado pela autora, apoiada nas reflexões dos autores que se dedicaram ao estudo da afetividade, a construção desse Quadro teve como objetivo verificar o nível e a incidência da afetividade presentes nas relações entre professor–aluno, tutor–aluno e, aluno–aluno. Para isso, foram apontados nove critérios que devem ser observados nos cursos oferecidos na modalidade a distância.

Sugere-se que esse Quadro possa ser explorado em trabalhos futuros e/ou em trabalhos que tratem sobre o tema da Afetividade e EaD, pois a partir dele foi possível verificar em quais critérios a afetividade esteve ou não favorecida neste estudo de caso. Sendo assim, esse Quadro pode ser tomado como ponto de partida para que outros pesquisadores investiguem a respeito desse tema.

Nesta dissertação de mestrado, analisa-se que o curso ofertado em EaD na instituição pesquisada ainda tem muito o que avançar para promover a afetividade e também em outras questões fundamentais nessa modalidade de ensino. Como exemplo, tem-se o 6º critério, que se refere à utilização de diversas ferramentas digitais presentes no AVA para mediar a comunicação. Esse critério é fundamental para cursos ofertados na modalidade a distância, pois, nos últimos anos, as TDIC avançaram de tal maneira, que hoje elas favorecem o diálogo, a socialização, a interação e o engajamento entre os atores da EaD.

Além disso, a variedade de ferramentas digitais nos AVA contribui para os diferentes perfis de alunos, pois está diretamente relacionada à personalização do ensino. Atualmente, os AVA permitem adaptar o conteúdo e as atividades de aprendizagem às necessidades e preferências de cada aluno. Por meio do uso de recursos como testes adaptativos, recomendações personalizadas e trilhas de aprendizagem customizadas, esses ambientes podem oferecer uma experiência de aprendizagem mais personalizada, atendendo aos diferentes estilos de aprendizagem e níveis de conhecimento dos alunos.

Ademais, a questão da presença social (8º critério) também é fundamental nessa modalidade de ensino, pois, segundo a bibliografia estudada, ela evita a evasão nos cursos a distância, ao buscar garantir as interações sociais e o senso de pertencimento dos alunos.

Nesse sentido, a presença social refere-se à sensação de estar presente e ser percebido como uma pessoa real e socialmente conectada em um ambiente virtual. Essa área de pesquisa vai ao encontro da perspectiva walloniana, que acredita que a capacidade de aprender está diretamente associada aos relacionamentos sociais, envolvendo a emoção e afetividade. Com isso, o conceito de presença social amplamente discutido a partir da década de 90, avançou ao considerar e avaliar a qualidade dos relacionamentos entre os sujeitos, tornando-os ativos diante ao meio tecnológico utilizado.

Outro (2º) critério não observado nesta investigação, que deve ser foco de qualquer ação educativa e em qualquer modalidade de ensino, é estimular a motivação do aluno durante o processo de aprendizagem. Uma vez que nas relações presenciais, não é possível afirmar que, entre os envolvidos no processo educacional, esteja garantido o elo pedagógico fundamentado na aproximação efetiva entre professores e alunos. Sendo que muitos professores estão ausentes, mesmo que presencialmente, no transcorrer de suas aulas, principalmente quando desqualificam os alunos. Da mesma maneira, não é possível afirmar que os professores que ministram suas aulas por meio do uso de recursos tecnológicos, não irão desenvolver tal elo, justamente porque se encontram fisicamente afastados de seus alunos. Entretanto, manter a motivação dos alunos é ainda mais desafiador na EaD, por causa da distância física.

Mais um critério não observado nesta dissertação de mestrado, que é de fundamental importância para favorecer a afetividade, é estimular atividades que promovam a interação social entre aluno e professor (5º critério). Visto que os sujeitos são essencialmente sociais, as interações entre professores e alunos possibilitam, em uma perspectiva piagetiana, que novas estruturas cognitivas possam ser construídas. Esse critério, ao não ser contemplado, interfere de maneira direta não somente na afetividade, como também na cognição.

Ressalta-se que os cursos a distância não diminuem o trabalho e a mediação do professor. Ou seja, ele continua sendo responsável por organizar o planejamento, elaborar materiais e avaliações e acompanhar o aluno durante o processo de aprendizagem. Belloni (2015) chama atenção que o primeiro desafio enfrentado nas instituições de ensino a distância refere-se mais às questões de ordem socioafetiva, do que a conteúdo ou método de curso. Abrir mão da interação professor e aluno prejudica o motor das ações de um sujeito, que é a

afetividade, segundo a perspectiva piagetiana, pois é ela quem vai conduzir o desenvolvimento da inteligência e das aprendizagens.

Por fim, mais um critério não observado nesta investigação, que é promover feedbacks positivos (7º critério), quando não contemplado, é um entrave para o bom andamento de qualquer curso a distância. Os feedbacks oportunizam ao aluno ter a consciência de como está o seu estágio de aprendizagem e deixar de fazê-lo acaba por prejudicar o aluno que deve estar ciente de como está caminhando em seu processo de aprendizagem. Na EaD, o feedback deve ser ainda mais rápido e constante, pois fornece informações valiosas sobre o desempenho e engajamento dos alunos, além de promover a motivação. O feedback pode ter um impacto significativo no desempenho dos alunos ao fornecer orientações específicas e direcionadas para melhorias. Os alunos que recebem feedbacks têm maior probabilidade de revisar e melhorar seu trabalho, além de desenvolverem uma compreensão mais profunda dos conceitos abordados.

O *feedback* adequado favorece o desenvolvimento de habilidades de autorregulação, que vai ao encontro da afetividade intrapessoal, caracterizada na perspectiva piagetiana como o motor das ações internas, estando relacionado à motivação, curiosidade, ao interesse e esforço. Além de fornecer orientações e encorajar a autorregulação, o feedback também desempenha um papel fundamental na redução da sensação de isolamento experimentada pelos alunos na educação a distância.

No entanto, é importante ressaltar que o *feedback* positivo na EaD requer estratégias adequadas e personalizadas. Os professores devem considerar as características individuais dos alunos, suas necessidades e estilos de aprendizagem ao fornecer feedbacks positivos. Além disso, é fundamental que os *feedbacks* sejam claros, específicos e relevantes, de maneira a oferecer direcionamentos concretos para a melhoria do desempenho.

Mediante a análise dos critérios não observados pela autora, afere-se que ainda existe um longo caminho a ser percorrido, a fim de favorecer a afetividade no processo de ensino e aprendizagem a distância. Com esta pesquisa, foi possível esclarecer e comprovar que o ato educativo na EaD deve ser permeado de afetividade, possibilitando assim uma maior contribuição no processo de aprendizagem do aluno.

Pressupõe-se que uma das dificuldades encontradas na EaD pode estar relacionada às condições de trabalho dos profissionais que nela atuam, como por exemplo o tutor. Ficou claro nessa investigação que o tutor presencial realiza um trabalho de maneira semelhante ao de um professor, mas ele não é reconhecido e valorizado como tal. Isso acaba por prejudicar a qualidade dos cursos a distância, já que esses profissionais podem ter formação necessária

para atuar como professor, mas como não são valorizados, buscam outra modalidade de ensino para serem melhor valorizados.

Outro ponto de destaque nesta investigação, é que apesar de ser verificado que os professores buscam oportunizar diferentes estratégias didáticas, a fim de contribuir com o processo de aprendizagem dos alunos, eles ainda não conseguem potencializar as relações de maneira a estabelecer um contato afetivo com os alunos, utilizando as ferramentas disponíveis no AVA. Pois é por meio desse ambiente exclusivamente que os professores estabelecem contato com os alunos. Portanto, há uma lacuna a ser preenchida para que esse processo seja mais interativo, menos mecanizado e mais afetivo.

Chega-se ao término dessa dissertação de mestrado, mas não da pesquisa sobre a afetividade na EaD, uma vez que esse tema é escasso em número de pesquisas, como apontado pela autora na introdução deste trabalho. Recomenda-se, para trabalhos futuros, verificar como a afetividade é favorecida a partir da análise do AVA, uma vez que nesta investigação, a autora não teve permissão para observar o AVA da instituição pesquisada. Além disso, considera-se que o Quadro 3, elaborado pela autora nesta pesquisa de mestrado, pode ser tomado como base para futuros trabalhos em que o tema afetividade no processo de aprendizagem na EaD será tido como foco de investigação.

REFERÊNCIAS

- ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil /2016. Curitiba: Intersaberes, 2017. Disponível em: http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf. Acesso em: 26 dez. 2021.
- ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil/ 2018. Curitiba: Intersaberes, 2019. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf. Acesso em: 28 nov. 2021.
- ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2019/2020. Curitiba: Intersaberes, 2021. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_2019_PORTUGUES.pdf . Acesso em: 28 nov. 2021.
- ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2020/2021. Curitiba: Intersaberes, 2021. Disponível em: https://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_2020_PORTUGUES.pdf. Acesso em: 14 mar. 2022.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 1.ed. São Paulo: Pioneira, 1998.
- BAQUERO, Marcello. **A Pesquisa quantitativa nas Ciências Sociais**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- BEHAR, Patrícia Alejandra. **Modelo Pedagógico em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2019.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.
- BERTOLDO, Haroldo Luiz. Tecnologias de informação e comunicação. In: Mill, D. (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. 1ª ed. Campinas: Papirus, 2018, p. 617-625.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Trata de pesquisas e testes em seres humanos foi publicada ontem, dia 13 de junho, no Diário Oficial da União. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Determina diretrizes éticas específicas para as ciências humanas e sociais (CHS). Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf> . Acesso em: 28 mar. 2022.
- BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. **Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica**. Brasília: 2009. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 21 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília: SEED/MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº 195/2007**. Diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para credenciamento de Instituições de Educação Superior para a oferta de cursos superiores na modalidade à distância, nos termos do art. 6º, inciso IV, do Decreto no 5.773/2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces195_07.pdf. Acesso em: 24 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Conselho Nacional de Educação nº 1, de 2 de fevereiro de 2016**. Define Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino. Brasília: 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=33151-resolucao-ceb-n1-fevereiro-2016-pdf&category_slug=fevereiro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 26 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.047, de 7 de novembro de 2007**. Aprova, em extrato, as diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para o credenciamento de instituições de educação superior e seus polos de apoio presencial, para a modalidade de educação a distância, nos termos do art. 6º inciso IV, do Decreto 5.773/2006. Brasília: 2007a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/dou_inep1-11.pdf. Acesso em: 24 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018**. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior – IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Brasília: 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=108231-portaria-1428&category_slug=fevereiro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.741, de 12 de dezembro de 2011**. Aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para as modalidades: presencial e a distância, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes. Brasília: 2007b. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-1741-2011-12-12.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 11, de 20 de junho de 2017**. Brasília: 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004.** Trata da oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semi-presencial, com base no art. 81 da Lei nº 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria. Brasília: 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf. Acesso em: 24 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004.** As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, com base no Art. 81 da Lei nº 9.394, de 1996, e no disposto nesta Portaria. Brasília: 2004b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf. Acesso em: 24 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Conselho Nacional de Educação nº 1, de 5 de janeiro de 2021.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 1 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2494.htm. Acesso em: 24 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 27 dez. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm. Acesso em: 24 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no Sistema Federal de Ensino. Brasília: 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília: 2006b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-

2006/2006/decreto/d5800.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.800%2C%20DE%208,vista%20o%20disposto%20nos%20arts. Acesso em: 24 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967.** Complementa e modifica a Lei nº 4.117, de 27 de agosto de 1962. Disponível em: <http://www.anatel.gov.br/legislacao/decretos/477-decretolei-236>. Acesso em: 27 dez. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.603, de 3 de abril de 2012.** Altera o inciso I do § 4º do art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para beneficiar a educação a distância com a redução de custos em meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do Poder Público. Brasília: 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12603.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.603%2C%20DE%203,ou%20permisso%C3%A3o%20do%20Poder%20P%C3%ABlico. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 27 dez. 2021.

CARVALHO, Marcelly Reis; LIMA, Rosângela Lopes. A importância da afetividade na EaD: uma perspectiva de Wallon. **Revista EDaPECI**, São Cristóvão, v.15, n.1, p. 192-205, jan./abril. 2015. Disponível em: <https://www.seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/3391>. Acesso em: 4 mai. 2023.

COELHO, Willyans Garcia; TEDESCO, Patrícia C. de A. R. A percepção do outro no ambiente virtual de aprendizagem: presença social e suas implicações para Educação a Distância. **Revista Brasileira de Educação**, v.22, n.70, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/RhRHYDDC9ntxQ4mWdPqWcYQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 4 mai. 2023.

COSTA, Mariana Alves Batista. **A permanência em cursos técnicos na modalidade a distância:** uma análise da usabilidade pedagógica aplicada em ambiente virtual de aprendizagem. 2018. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica). Departamento de Pesquisa e Pós-graduação – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

DANTAS, Heloísa; LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. 29ª Edição. São Paulo: Summus, 2019.

DORJÓ, Denise Sodré. **Relações afetivas:** reais possibilidades na Educação a Distância. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16594/13355>. Acesso em: 5 jan. 2023.

DUARTE, Elaine C.C. A importância da Afetividade Durante as Interações em Disciplinas Online. **EaD em Foco**, v 9. n. 1. p. 1-14. 2019. Disponível em <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/796>. Acesso em: 5 jan. 2022.

FERREIRA, Jovanka Mariana de Genova. **Afetividade na Educação a Distância:** Estudo sobre a produção acadêmica científica brasileira. 2019. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.

FILHO, Domingos Leite Lima Filho; QUELUZ, Gilson Leandro. A tecnologia e a educação tecnológica: elementos para uma sistematização conceitual. **Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v.10, p. 19-28, 2005. Disponível em: <https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/71>. Acesso em: 19 jun. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOI, Eliamar; MIRANDA, Guacira. Alunos da educação a distância: comprometimento e autonomia no processo de aprendizagem. In: CietEnPED 2018. **Anais**. São Carlos: UFSCar, 2018. p. 1-10. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/903/481>. Acesso em: 28 nov. 2021.

GRINSPUN, Míriam P. S. Zippin. **Educação Tecnológica - Desafios e Perspectivas**. 3ed, São Paulo: Cortez, 2002, 231p.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro, VITAL, Fábio Henrique. As pesquisas brasileiras e as competências necessárias à prática pedagógica de professores que atuam na EaD. **REVISTA BRASILEIRA DE APRENDIZAGEM ABERTA E A DISTÂNCIA**, v. 21, p. 1-24, 2022. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/611>. Acesso em: 2 mar. 2023.

GROSSI, Márcia Gorett. Ribeiro; OLIVEIRA, P.J.D. O que revelam as pesquisas brasileiras sobre o tutor na educação a distância. In: Márcia Gorett Ribeiro Grossi. (Org.). **A Hora da EaD: Os novos rumos da educação no tempo digital**. 1ed.Goiânia: Espaço acadêmico, 2020, v. 1, p. 9-24.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro. Discutindo o uso das TDIC no processo de avaliação no contexto do ensino remoto. **EaD em Foco**, v.11, n.2, 2021. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1458>. Acesso em: 2 abr. 2022.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro. **O ensino remoto é uma modalidade de educação?** 2020. Disponível em: avacefet.org.br. Acesso em: 18 mar. 2023.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro. Usar tecnologias digitais nas aulas remotas durante a pandemia da COVID-19? Sim, mas quais e como usar? **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 24, p. 1–12, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15879>. Acesso em: 2 abr. 2022.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; AGUIAR, Fabiane Angélica; SOUZA, Alanna Cristina Ladim; BORJA, Shirley Doweslei Bernardes. Educação a distância e a neurociência: os fatores que encantam os alunos. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v.4, n.12, p. 1165-1193, 2019. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/531>. Acesso em: 4 de mai. 2023.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; BORJA, Shirley Doweslei Bernardes. A Neurociência e a Educação a Distância: um Diálogo Necessário. **Revista Tempos e Espaços em Educação**,

São Cristóvão, Sergipe, v.9, n.19, p. 87-102, 2016. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/5598>. Acesso em: 1 abr. 2022.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; COSTA, José Wilson; MOREIRA, Mércia Maria. O papel do tutor na educação a distância. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n.3, p. 659-674, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/6656>. Acesso em: 2 abr. 2022.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; MORAES, Aline Lopes; BRESCIA, Amanda Tolomelli. Interatividade em Ambientes Virtuais de Aprendizagem no processo de ensino e aprendizagem na Educação a Distância. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v.1, p. 75-92, 2013. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/5683/5543>. Acesso em: 1 dez. 2021.

HACK, J. R. **Afetividade em processos comunicacionais de tutoria no ensino superior a distância**. Florianópolis: Virtual Educa, 2010. Disponível em: http://www.hack.cce.prof.ufsc.br/wp-content/uploads/2010/01/VirtualEduca_2010_Hack.pdf. Acesso em: 30 mar. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2019**: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2020. 212 p.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2019**: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2020. 212 p.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2021**: divulgação de resultados. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: https://www.abed.org.br/arquivos/apresentacao_censo_INEP_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 16 mar. 2023.

KRASSMANN, Aliane Loureiro; KUYVEN, Neiva Larisane; MAZZUCO, Alex Eder da Rocha; TAROUÇO, Liane Margarida Rockenbach; BERCHT, Magda. Estudo Exploratório sobre Mundos Virtuais e Agentes Conversacionais na Educação a Distância. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 240–249, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/89276>. Acesso em: 5 set. 2023.

LEOPOLDINO, Kleison José Medeiros. **As relações afetivas na prática tutorial e sua relação com a aprendizagem no curso a distância de licenciatura plena em química**. 2012. 159f. Dissertação (Mestrado em Química) - Programa de pós-graduação em Química, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

LONGHI, Magalí Teresinha. **Mapeamento de aspectos afetivos em um ambiente virtual de aprendizagem**. 2011. 273 f. Tese (Doutorado) – Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MAHONEY, A Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. (Org.). **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MATTAR, João. **Guia de educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning: Portal Educação, 2011.

MATTAR, João; RODRIGUES, Luciene; CZESZAK, Walderlucy; GRACIANI, Juliana. Competências e funções dos tutores online em educação a distância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/wDMtcL9SsDw5ZMFLfxr98Cw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 maio 2023.

MATTOS, Miriam de C.C.M; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca. **Marco Regulatório da Educação a Distância no Brasil de 1990 a 2018: uma Análise Histórico-Crítica**. 2019. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/751>. Acesso em: 27 dez. 2021.

MENDES, Cinthia Paolla Rodrigues; COSTA, Maria Adélia. A afetividade na educação: como cérebro emocionado interfere no processo de ensino e aprendizagem? In: Conedu, 2019, Fortaleza. **Anais [...]**. Campina Grande. Realize Eventos Científicos & Editora, 2019.

MOORE, Michael. Teoria Distância Transacional. **Revista Científica**. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2002_Teoria_Distancia_Transacional_Michael_Moore.pdf. Acesso em: 29 nov. 2021.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In YAEGASHI, Solange e outros. (Orgs.). **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017, p. 35-25.

MORAN, José Manuel. **Novos caminhos do ensino a distância**. CEAD – Centro de Educação a Distância. Rio de Janeiro: SENAI, 2002.

MORAN, José; YAEGASHI, Solange. (Org) **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017, p. 23-35.

PEREZ, Alessandra; BASSOLI, Dyjalma; DINIZ, Bruna. **Importância da presença social no engajamento de estudantes da educação a distância (EaD)**. 2020. Disponível em: <https://esud2020.ciar.ufg.br/wp-content/anais-esud/211259.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2022.

PESSOA, Vilmarise Sabim. A afetividade sob a ótica psicanalítica e piagetiana. **Publicatio UEPG**, Ponta Grossa, v. 8, 97-108, 2000. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/sociais/article/view/2731>. Acesso em: 6 fev. 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/291348/mod_resource/content/3/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf. Acesso em: 4 mar. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 1ª ed. São Paulo: Cortez. 2013.

SILVA, Ângela Carrancho. (Org.). **Aprendizagem em ambientes virtuais e educação a distância**. 1. ed., Porto Alegre: Mediação, 2009.

SIMONETTO, Kátia Cardoso Campos. **Afetividade na Educação a distância sob o olhar de alunos de pós-graduação**. 2013. 84f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2013.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade e aprendizagem**: A relação professor e aluno. São Paulo: Loyola, p. 234-296, 2000.

TREVISAN, Fernando Pissuto. A pirâmide de Glasser aplicada no ensino a distância. **Revista Camalotes**, v. 01, p. 10-20, 2023. Disponível em: <https://periodicos.insted.edu.br/recam/article/view/1>. Acesso em: 22 abr. 2023.

VALENTE, José Armando; MORAN, José Manuel; ARANTES, Valéria Amorim. (Org.). **Educação a distância**: pontos e contrapontos. 1 ed. São Paulo: Summus, 2011.

VINHA, Telma Pileggi. O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista. **O educador e a moralidade infantil**: uma visão construtivista. 4^a. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

YIN, Robert K. **Pesquisa Estudo de Caso – Desenhos e Métodos**. 2^a. ed. Porto Alegre: Bookman, 1994.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE A - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Projeto CAAE: _____, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em ____ de _____ de 20____.

Prezado(a) aluno(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: **A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO DE CASO EM CURSOS DE LICENCIATURA**. Este convite se deve ao fato de você ter/ser matriculado no curso de licenciatura da ANHANGUERA, o que seria muito útil para o andamento da pesquisa.

O pesquisador responsável pela pesquisa é Camila de Aguiar, RG MG15.459.581, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG. A pesquisa busca analisar as relações de afetividade entre os atores da EaD e de que maneira elas contribuem para aprendizagem, envolvimento e engajamento dos alunos de licenciatura da ANHANGUERA, polo Belo Horizonte. Como justificativa apresenta que, diante da expansão da EaD, a partir da sua regulamentação, verifica-se que os níveis de evasão são também uma preocupação nessa modalidade de educação (Censo EaD BR, 2018). Partindo dessa realidade e ao analisar os dados do Censo (2016), em que o terceiro maior motivo para a desistência de um curso é não adaptação à modalidade, o tema apresentado partiu da inquietação da autora ao observar que a distância física pode não contribuir para a afetividade entre os atores da EaD. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e quanto aos objetivos é descritiva. Em relação aos procedimentos técnicos, recorre-se à pesquisa bibliográfica e ao estudo de caso. Por fim, como instrumento de coleta de dados, optou-se pelo questionário.

O presente projeto de pesquisa segue as orientações do Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica (PPGET) e a Norma Operacional nº 001/2003 do Conselho Nacional de Saúde nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Nesta seção são apresentadas as garantias éticas e as formas de efetivação para a integridade dos participantes da pesquisa, a liberdade de participação e a preservação dos dados que possam identificar o participante, resguardando o sigilo e a confidencialidade.

A 2ª etapa da pesquisa, que envolve a participação de seres humanos, iniciou somente após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do CEFET-MG. Os participantes serão convidados de maneira individualizada, apresentar-se-á o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a sua aprovação. Sendo assim, o participante terá acesso ao TCLE antes de responder o questionário. Ainda nessa etapa, o participante terá a possibilidade de tirar dúvidas com a pesquisadora, a respeito do TCLE, sendo o seu acesso de forma livre e esclarecida. O TCLE será entregue impresso e o participante terá acesso a uma cópia do TCLE.

Esclarece-se que a participação na pesquisa não causa riscos/danos e é voluntária na dimensão material do participante. Em uma dimensão imaterial, a pesquisa causa pensamentos sobre o percurso de aprendizagem do aluno, gerando o risco de más lembranças, constrangimentos, incômodos ou desconfortos causados por experiências negativas em sua trajetória educacional. Como medidas preventivas para possíveis danos imateriais, o questionário

apresenta poucas questões, com perguntas claras e objetivas, relacionadas à afetividade e ao processo de aprendizagem, buscando respostas mais fidedignas, além dos direitos previstos nas Resoluções CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e 510, de 07 de abril de 2016. De maneira geral, o grau de risco apresentado na resposta dos alunos da pesquisa é baixo.

Ao participante, será apresentado a possibilidade de não responder o questionário sem a necessidade de explicação, como também a possibilidade de retirar seu consentimento a qualquer momento. Os benefícios esperados na realização dessa pesquisa favorecem a área educacional, a fim de torná-la mais eficaz, além de reconhecer a afetividade como algo intrínseco no processo de ensino e aprendizagem do aluno. Com isso, destaca-se o interesse em engajar os alunos e torná-los motivados a partir dos aspectos afetivos.

O participante irá contribuir respondendo o questionário. Esclarece-se que a participação na pesquisa não causa riscos/danos e é voluntária na dimensão material do participante. Em uma dimensão imaterial, a pesquisa causa pensamentos sobre o percurso de aprendizagem do aluno, gerando o risco de más lembranças, constrangimentos, incômodos ou desconfortos causados por experiências negativas em sua trajetória educacional. Como medidas preventivas para possíveis danos imateriais, o questionário apresenta poucas questões, com perguntas claras e objetivas, relacionadas à afetividade e ao processo de aprendizagem, buscando respostas mais fidedignas, além dos direitos previstos nas Resoluções CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e 510, de 07 de abril de 2016. De maneira geral, o grau de risco apresentado na resposta dos alunos da pesquisa é baixo. Os benefícios esperados na realização dessa pesquisa favorecem a área educacional, a fim de torná-la mais eficaz, além de reconhecer a afetividade como algo intrínseco no processo de ensino e aprendizagem do aluno. Com isso, destaca-se o interesse em engajar os alunos e torná-los motivados a partir dos aspectos afetivos.

Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:

- A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466 (e, em especial, seu item IV.3) e 510 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;
- A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;
- A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados a menos que você autorize explicitamente o contrário;
- O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado a sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- O acesso aos resultados da pesquisa;
- O ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa (por exemplo, custo de locomoção até o local combinado para a entrevista), inclusive de eventual acompanhante, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;

- O acesso a este Termo. Este documento é rubricado e assinado por você e por um pesquisador da equipe de pesquisa, em duas vias, sendo que uma via ficará em sua propriedade. Se perder a sua via, poderá ainda solicitar uma cópia do documento ao pesquisador responsável.

Qualquer dúvida ou necessidade – nesse momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida ao pesquisador, por e-mail: camilakkdeaguiar@gmail.com, telefone (31)99251-6959, pessoalmente ou via postal para: Rua Centralina, 380, Santa Inês, 31080-140 – Belo Horizonte.

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em: <http://www.cep.cefetmg.br> ou contatá-lo pelo endereço: Av. Amazonas, nº 5855 - Campus Gameleira; E-mail: dppg-cep@cefetmg.br; Telefone: +55 (31) 3379-3004 ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras das 12h às 16h e às quintas-feiras das 12h às 16h.

Se optar por participar da pesquisa, peço-lhe que rubrique todas as páginas deste Termo, identifique-se e assine a declaração a seguir, que também deve ser rubricada e assinada pelo pesquisador.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, declaro que aceito participar da pesquisa.

Assinatura do participante da pesquisa: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Belo Horizonte, _____ de _____ de 20__

Se quiser receber os resultados da pesquisa, indique seu e-mail ou, se preferir, endereço postal, _____ no _____ espaço _____ a seguir: _____

APÊNDICE B – MODELO DE QUESTIONÁRIO

Apresentação do TCLE

Você realizou a leitura e concorda em participar desta pesquisa de forma livre e esclarecida?

☐ Sim. ☐ Não.

Questionário

1. E-mail

2. Gênero

☐ feminino

☐ masculino

☐ prefiro não dizer

3. Idade

☐ 18 a 25 anos

☐ 26 a 33 anos

☐ 34 a 41 anos

☐ acima de 41 anos

4. Você teve alguma dificuldade para acessar o seu Ambiente Virtual de Aprendizagem?

☐ Sim.

☐ Não.

5. Se você marcou SIM na questão anterior descreva, por favor, qual:

6. A plataforma oferece diversidade de ferramentas para interação entre aluno/aluno, alunos/tutor, aluno/professor e aluno/coordenação do curso?

☐ Sim.

☐ Não.

7. Com que frequência você interage com outros colegas na plataforma?

☐ Todos os dias

☐ Seis vezes na semana

☐ Cinco vezes na semana

☐ Quatro vezes na semana

☐ Duas vezes na semana

☐ Uma vez na semana

☐ Nenhuma

8. Com que frequência você interage com os tutores na plataforma?

- ☐ Todos os dias
- ☐ Seis vezes na semana
- ☐ Cinco vezes na semana
- ☐ Quatro vezes na semana
- ☐ Duas vezes na semana
- ☐ Uma vez na semana
- ☐ Nenhuma

9. Com que frequência você interage com o professor na plataforma?

- ☐ Todos os dias
- ☐ Seis vezes na semana
- ☐ Cinco vezes na semana
- ☐ Quatro vezes na semana
- ☐ Duas vezes na semana
- ☐ Uma vez na semana
- ☐ Nenhuma

10. Como é a sua interação com seus colegas?

11. Como é a sua interação com os tutores?

12. Como é a sua interação com os seus professores?

13. Onde são feitos os contatos com os outros colegas?

- ☐ Ambiente Virtual de Aprendizagem
- ☐ WhatsApp
- ☐ Outros _____

14. Onde são feitos os contatos com os tutores?

- ☐ Ambiente Virtual de Aprendizagem
- ☐ WhatsApp
- ☐ Outros _____

15. Onde são feitos os contatos com os professores?

() Ambiente Virtual de Aprendizagem

() WhatsApp

() Outros _____

16. Os contatos entre os colegas são relacionados apenas ao curso ou é discutido outros assuntos?

() Sim.

() Não.

17. Se você respondeu SIM na questão anterior, escreva quais assuntos são discutidos.

18. Os professores utilizaram diferentes estratégias pedagógicas ao longo do curso?

() Sim.

() Não.

19. Se você respondeu SIM na questão anterior, escreva de que maneira.

20. A sua curiosidade foi provocada pelos professores/tutores ao longo do curso, favorecendo a construção do seu conhecimento?

() Sim.

() Não.

21. Se você respondeu SIM na questão anterior, escreva de que maneira.

22. A linguagem utilizada na comunicação pelos profissionais, é mais formal ou informal?

() Formal.

() Informal.

23. Você recebe *feedback* a cada atividade realizada?

- ☐ Sim.
☐ Não.

24. Você considera que os *feedbacks* são positivos, de maneira a contribuir para o seu aprendizado e envolvimento no curso?

- ☐ Sim.
☐ Não.

25. Se você respondeu NÃO na questão anterior, escreva o motivo.

26. As intervenções dos tutores, professores e coordenação do curso contribuem para relações mais afetivas?

- ☐ Sim.
☐ Não.

27. Se você respondeu SIM na questão anterior, escreva de que maneira.

28. Foram criados laços afetivos com os professores durante a aprendizagem?

- ☐ Sim.
☐ Não.

29. Se você respondeu SIM na questão anterior, escreva de que maneira.

30. Você sente que os professores demonstraram preocupação com o seu processo de aprendizagem? Se sim, escreva de que maneira.

31. Você sente que os professores demonstraram preocupação com os seus problemas, de uma maneira geral? Se sim, escreva como.

32. Foram criados laços afetivos com os tutores durante a aprendizagem?

☐ Sim.

☐ Não.

33. Se você respondeu SIM na questão anterior, escreva de que maneira.

34. Você sente que os tutores demonstraram preocupação com o seu processo de aprendizagem? Se sim, escreva de que maneira.

35. Você sente que os tutores demonstraram preocupação com os seus problemas, de uma maneira geral? Se sim, escreva como.

36. Foram criados laços afetivos com os colegas durante o curso?

☐ Sim.

☐ Não.

37. Se você respondeu SIM na questão anterior, escreva de que maneira.
