


# Concepção de programa de Ensino para enfrentar o isolamento e a sensação de não pertencimento em cursos superiores da EaD

Rafael Gabriel Assis <sup>a</sup> 

Fernando Silvio Cavalcante Pimentel <sup>b</sup> 

Alan Pedro da Silva <sup>c</sup> 

Luís Paulo Leopoldo Mercado <sup>d</sup> 

## Resumo

A Educação a distância envolve diferentes tempos e espaços nos processos pedagógicos. Dela decorrem dificuldades na vinculação de estudantes. Este artigo investiga aspectos que constituem e influenciam o isolamento e a sensação de não pertencimento dos estudantes em cursos superiores. Busca então projetar uma política pública que possa lidar com esse problema. Foi realizada revisão de literatura para o desenvolvimento de um Diagrama de Ishikawa, ferramenta utilizada para compreender o problema. Foram apontadas dificuldades tanto de vinculação com professores, pares estudantes, ambiente institucional pedagógico e técnico-administrativo, quanto de infraestrutura institucional e de condições pessoais. Foi proposto um programa que fomente cursos, oficinas e clubes com atividades regulares voltados para a vinculação social e institucional. A Teoria da Mudança, ferramenta utilizada para planejar o programa, estruturou resultados e impactos, organizando indicadores para uma avaliação.

**Palavras-chave:** Educação a Distância. Afetividade. Integração Social. Comunidade Universitária. Gestão educacional.

---

<sup>a</sup> Instituto Federal de Alagoas, Maceió, AL, Brasil.

<sup>b</sup> Universidade Federal de Alagoas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, AL, Brasil.

<sup>c</sup> Universidade Federal de Alagoas, Programa de Pós-Graduação em Informática, Maceió, AL, Brasil.

<sup>d</sup> Universidade Federal de Alagoas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, AL, Brasil.

Recebido em: 22 abr 2024

Aceito em: 27 mar 2025

## 1 Introdução

Este artigo investiga aspectos que constituem e influenciam o isolamento e a sensação de não pertencimento de estudantes em cursos superiores na modalidade Educação a distância (EaD). Essa condição poderia ser considerada natural na modalidade, pois sua definição aponta a separação temporal e espacial na interação, com mediação possibilitada por tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) nos processos pedagógicos (Martins, Ribeiro, 2018). A EaD, comumente associada ao uso das TDIC, busca fomentar um ambiente com colaboração, interatividade, criatividade, coautoria, afetividade, autonomia e aprendizagem significativa (Cardoso *et al.*, 2013; Martins, Ribeiro, 2018). Sua definição inclui a tecnologia como uma ferramenta de mediação, tendo como finalidade a Educação e suas potencialidades.

Ao contrário da expectativa mais interativa, a maioria das instituições adota uma perspectiva voltada para um estudo mais individualizado, o que impõe aos estudantes o isolamento no contexto educacional (Costa, Santos, 2017; Haron, Aziz, Harun, 2017). A interação com professores e pares é um aspecto educacional a ser considerado, já que a ausência de interação e a solidão desses sujeitos educacionais na EaD são um dos aspectos determinantes para sua permanência e êxito (Favero, Franco, 2006; Martins, Ribeiro, 2018). Este estudo foca nos desafios nos vínculos, considerando a afetividade a partir de bem-estar, satisfação e participação engajada para a aprendizagem, tendo em vista que o isolamento e o sentimento de não pertencimento dos estudantes frequentemente culminam na evasão.

Diferentes metodologias de pesquisa apontam uma evasão maior na EaD quando comparada à modalidade presencial (Kowalski *et al.*, 2020). A partir de modelo proposto por Bittencourt e Mercado (2014) para investigar a evasão em um curso a distância, os autores apresentaram causas endógenas (inerentes aos cursos e instituição) e exógenas (prévias ou externas à instituição). Dentre os fatores endógenos e exógenos presentes no modelo (Bittencourt, Mercado, 2014; Kowalski *et al.*, 2020), muitos podem se relacionar com o isolamento e sentimento de não pertencimento, como: dificuldades de acesso à internet; estar muito longe da escola; falta de motivação e frustração; dificuldade de assimilação da cultura de EaD; falta de habilidade para usar as TDIC; falta de socialização; motivação e incentivo por parte do tutor; contato com professores; falta de apoio ou interação docente; demora no *feedback*; interatividade no ambiente virtual de aprendizagem (AVA); meios de comunicação oferecidos para contato; problema de acesso ao AVA; assistência ao estudante;

poucos encontros presenciais; contato entre colegas de cursos; e falta de aulas interativas.

Na revisão de Kowalski *et al.* (2020), todas as causas citadas apareceram como motivadoras de evasão na EaD em pelo menos um estudo. Mesmo no contexto das causas exógenas, a princípio extrínsecas aos cursos ou instituição e próprias ao estudante, os autores indicam relação dessas com a forma como se dá a organização pedagógica dos espaços e processos, podendo potencializar ou minimizar a percepção de ausência de vínculo.

A evasão, quando diretamente relacionada ao isolamento e ao sentimento de não pertencimento, é uma consequência extrema. Antes disso, os próprios processos de aprendizagem podem ser afetados, além da experiência universitária, satisfação com o curso, engajamento, interações com colegas ou professores e bem-estar emocional. Assim, investigar a afetividade relacionada aos vínculos dos estudantes na EaD se justifica e se faz necessário, não só pela evasão, mas pelas próprias dificuldades encontradas no percurso, inclusive dos que permanecem.

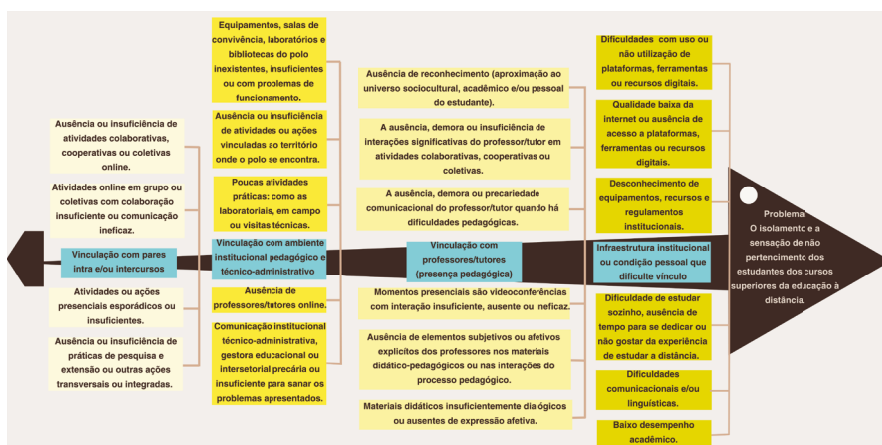
O pertencimento é uma categoria relacionada à afetividade na Educação e um dos desafios na EaD, pois a interação do estudante com o professor e os colegas envolve reconhecimento a partir das necessidades e demandas pedagógicas e pessoais, possibilitando e evocando esse vínculo com o social, o grupo, a sala, a turma, a escola, a instituição etc. (Cardoso *et al.*, 2012; Rossato, Ramos, Maciel, 2013; Zwicker *et al.*, 2021). A ausência de interação provoca a ausência dos laços, portanto a consequente falta de pertencimento ao ambiente coletivo, institucional ou grupal (Cardoso *et al.*, 2012). Assim, o pertencimento que possibilita a aprendizagem parece formar uma via de mão dupla entre o reconhecimento do outro e a segurança e participação do estudante na comunidade acadêmica ou na sala de aula, virtual ou não, gerando um fluxo que promove o aprendizado (Zwicker *et al.*, 2021).

A partir das questões da afetividade e do vínculo, o objetivo do artigo foi compreender aspectos que constituem e influenciam o isolamento e a sensação de não pertencimento dos estudantes em cursos superiores na EaD. Paralelamente, a investigação proposta no estudo buscou projetar uma política pública que possa enfrentar os desafios analisados. A concepção de um programa de Ensino foi amparada, portanto, na produção de conhecimento acerca das dificuldades apresentadas pelos estudantes. Desse modo, as duas etapas, situar o problema e propor uma intervenção para lidar com ele, estiveram imbricadas no processo da pesquisa.

## 2 Caracterização e dimensionamento do isolamento e da sensação de não pertencimento na EaD

A partir do isolamento e da sensação de não pertencimento dos estudantes dos cursos superiores na modalidade EaD no contexto brasileiro, foi construído um Diagrama de Ishikawa. Esta ferramenta auxilia na delimitação do problema. Com este, expresso na cabeça do peixe (esquerda da Figura 1), são pesquisados as causas e os aspectos que o constituem ou influenciam. Na Figura 1, as dimensões mais amplas estão na coluna vertebral central do peixe. Ao longo das espinhas, estão os fatores principais ou específicos que determinam o problema.

**Figura 1** - Diagrama de Ishikawa



Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

As quatro dimensões centrais que expressam dificuldades que implicam isolamento e sensação de não pertencimento são, da esquerda para a direita (Figura 1): vinculação com pares intra e/ou intercursores; vinculação com ambiente institucional pedagógico e técnico-administrativo; vinculação com professores/tutores (presença pedagógica); e infraestrutura institucional ou condição pessoal que dificulte vínculo. A figura não indica ordem hierárquica entre as dimensões.

## 3 Vinculação e presença pedagógica

Mendonça e Gruber (2019) caracterizam a forte presença do professor como elemento fundamental na Educação *online*, para a aprendizagem e para o

engajamento dos estudantes. Rossato, Ramos e Maciel (2013) estruturam a presença pedagógica do tutor, que pode ser ampliada a outras atuações docentes na EaD, em três dimensões: cognitiva, social e docente. A presença cognitiva envolve o estímulo à comunicação para a construção contínua de significados. A presença social envolve os aspectos pessoais e relacionais que perpassam as relações e dão suporte às outras dimensões de presença. Por fim, a presença docente envolve: “1) a seleção, organização e apresentação preliminar do conteúdo do curso, incluindo a concepção e desenvolvimento de atividades de aprendizagem; 2) a facilitação do processo, contribuindo com recursos que contribuam na qualidade da aprendizagem” (Rossato, Ramos, Maciel, 2013, p. 403).

Os professores na Educação *online* são, em muitos casos, percebidos como ausentes. Sua presença insuficiente produz uma série de dificuldades, que vão desde a manutenção de um ambiente participativo, dúvidas em relação às atividades e materiais didáticos, até as questões mais afetivas, como a percepção de isolamento e a sensação de não pertencimento, que também influenciam na aprendizagem.

Em relação às videoconferências (quando estudantes vão ao polo e professores se mantêm a distância), foram relatadas dificuldades na interação e no uso do tempo (Serafim, Martins, 2018). Estudantes se frustraram quando o funcionamento pedagógico não incluía professores *online* (Costa, Santos, 2017) ou quando os encontros esporádicos se mostravam insuficientes para desenvolver ligações com professores e outros estudantes, constituindo um modelo pedagógico que privilegia aprendizagem individual, isolada e superficial (Costa, 2015). A ausência das devolutivas foi percebida como uma barreira para os estudantes, causando dificuldades em monitorar o próprio desenvolvimento e relacionar a aprendizagem com etapas do curso (Bock, Gesser, Nuernberg, 2021).

Em contrapartida, estudantes apontam que atitudes e interações docentes são fatores significativos para o engajamento pessoal (Martins, Ribeiro, 2018, 2019) e que a qualidade das interações do professor facilita a aprendizagem e privilegia o engajamento dos alunos (Mendonça, Gruber, 2019). Estudantes em contextos de encontros síncronos apontaram que os professores instigaram perguntas e propiciaram trocas de saberes entre pares (Cotrim *et al.*, 2021). Estudantes perceberam os *feedbacks* como estruturantes ao pensamento, assegurando o conhecimento e sanando dúvidas para propiciar a continuidade nos estudos a partir de construções colaborativas, tanto de equipes pedagógicas quanto dos colegas (Bock, Gesser, Nuernberg, 2021). A mediação pedagógica com grupos, dirimindo dúvidas e propondo questões, aumentou a interação entre pares no

desenvolvimento das atividades, além de contribuir para o planejamento dos estudantes (Arndt, 2023).

Em consonância, foi observado que as postagens *online* de professores envolvendo suas vivências, exemplos pessoais, situações inusitadas etc. estreitam o vínculo emocional com estudantes, colaboram com a aprendizagem e geram acolhimento e senso de pertencimento (Zwicker *et al.*, 2021). Quanto mais os professores estimulavam a interação e os vínculos nos fóruns, mais os estudantes participavam, se engajavam e aprendiam (Zwicker *et al.*, 2021). O reconhecimento dos estudantes como sujeitos da aprendizagem pelo tutor, inclusive estimulando reflexões novas, potencializou participações, produziu sentimentos de pertencimento ao grupo e de segurança (Rossato, Ramos, Maciel, 2013). Martins e Baptista (2018, p. 4) apontam que:

a afetividade pode ser sentida nos ambientes virtuais na medida em que as ações de interatividade sejam mais constantes, em que o docente *online* atue como mediador do conhecimento, (...) fazendo-se presente no ambiente virtual e atento à “movimentação” dos alunos; (...) estimulando a interação de uns com os outros.

No que se refere à aprendizagem e às necessidades discentes, a presença pedagógica é fundamental para alcançar os objetivos previstos nos cursos e o bem-estar e satisfação dos estudantes. Arndt (2023, p. 2) afirma que, dadas as distâncias da EaD, é desafiador construir proximidade social e “cabe ao professor estimular esse caminho e fazer com que o aluno se aproxime”, sendo que “conhecer o aluno é primordial para a construção do processo de ensino e aprendizagem”. Assim, a presença pedagógica não se restringe a uma função participativa dos professores, sem considerar as necessidades e individualidades dos estudantes. A interação efetiva é dialógica, levando em conta as características dos sujeitos que se comunicam.

Pesquisa de Zwicker *et al.* (2021) sobre fóruns na EaD aponta que os estudantes buscam essa ferramenta digital para sanar dúvidas e obter sugestões, mas também a utilizam para se expressar, emitir opinião, serem acolhidos e alcançar “senso de pertencimento e comunidade”, inclusive daqueles que acompanham sem postar, apenas visualizando as postagens. Em webconferências, a promoção da interação para compartilhamento das diferentes perspectivas aumentou o engajamento e o sentimento de pertencimento desses estudantes (Cotrim *et al.*, 2021). Conhecer as necessidades socioemocionais dos estudantes possibilita personalizar o Ensino, potencializar o engajamento e reduzir as consequências dos desafios afetivos da EaD, como a evasão (Akazaki *et al.*, 2023).

A personalização que envolve essa perspectiva, de presença pedagógica dos professores na EaD, se refere à necessidade de ir ao encontro das necessidades afetivas relacionadas à aprendizagem dos estudantes. Isso implica promover interações voltadas ao conteúdo e acompanhamento das demandas propostas no curso, a partir dos objetivos de Ensino (Costa, Santos, 2017). O universo sociocultural dos estudantes engloba essa atenção que o professor oferta em sua presença pedagógica para o alcance dos seus objetivos (Cardoso *et al.*, 2013).

Dentre as funções da presença pedagógica na EaD, uma com forma ativa e participativa é a mediação coletiva, que estimula os estudantes a se vincularem aos professores e aos outros estudantes. A partir da análise de diferentes modelos de EaD em instituições superiores, o *feedback* contínuo de professores, especialmente sobre as atividades, é percebido como decisivo para incentivar a interação com estudantes e entre pares (Gomes *et al.*, 2022).

Nas relações que a presença pedagógica favorece, o professor tem papel essencial como representante da instituição de Ensino Superior (IES), para que o estudante se vincule e se perceba como pertencente à instituição onde se dá o curso na EaD (Arndt, 2023). Nos cursos presenciais, há certa fluidez na circulação e funções espaciais que promovem essa pertença institucional. À distância, há a necessidade de processos intencionais de construção dessa sensação de pertencimento e de integração.

Uma das categorias presentes nessa relação entre estudantes e professores na EaD é a temporalidade. A interação assíncrona promove, em muitos casos, uma distância social a partir da categoria tempo. A demora ou a ausência de resposta são apontadas como elementos que fragilizam a relação do estudante com os docentes e com a própria aprendizagem, já que o fluxo é interrompido. Turolo (2020, p. 186) aponta, na comunicação *online*, que o “sentimento de presença e engajamento na interação é também percebido pelo tempo de resposta entre os interlocutores que avaliam e definem a qualidade da interação e dos relacionamentos conforme a velocidade que recebem uma resposta”.

A demora no atendimento às demandas dos estudantes pelos professores foi percebida como propiciando afetos negativos com relação a si e/ou à instituição em curso EaD (Costa, Santos, 2017). Atividades assíncronas aumentaram o sentimento de distância, pela distância temporal entre respostas (Turolo, 2020). Por outro lado, estudantes entendiam interações frequentes dos professores como interesse e relatam isso como fator para o engajamento, apontando atividades

síncronas como favorecedoras da interação e da afetividade entre pares (Martins, Ribeiro, 2018).

Alguns aspectos fundamentais sobre a interação na EaD são os metodológicos estruturantes presentes nos cursos, além das ferramentas digitais e dos recursos pedagógicos utilizados. A quantidade, complexidade e qualidade dos materiais, trabalhos e avaliações foram reveladas como fatores que geraram engajamento dos estudantes (Martins, Ribeiro, 2018). A padronização das aulas e das atividades, avaliativas ou não, tem impossibilitado a mediação com finalidade pedagógica (Costa, 2015).

Na EaD, a ênfase às trocas na construção de conhecimento é necessária e facilitada pelos recursos tecnológicos que diminuem a sensação de isolamento e não pertencimento, já que promovem compartilhamentos com um grupo (Cardoso *et al.*, 2013). No entanto, a utilização das ferramentas digitais e dos recursos *online* pode favorecer um Ensino tradicional transmissivo, em que professores preparam materiais e atividades voltados a não interação, com uma proposta de aprendizagem individualizada. Quando a interação esperada a partir das ferramentas digitais utilizadas não é realizada com forma e constância adequadas à presença e outros processos pedagógicos, o sentimento de isolamento e a sensação de não pertencimento dos estudantes se avolumam, além de outros afetos negativos, em direção à instituição e a si mesmos.

#### **4 Vinculação aos ambientes institucionais pedagógicos e técnico-administrativos na EaD**

Um aspecto relevante da relação entre essa categoria e a anterior é que elas não são separadas na prática. Muitas vezes, a percepção de um professor em um curso se dá tendo em vista uma organização preexistente e um modelo pedagógico institucional de EaD que contextualiza práticas docentes. Apesar disso, os apontamentos na literatura analisada para essa categoria evidenciam algum caráter institucional presente em vários componentes curriculares ou além deles e influenciam o campo da afetividade do estudante.

Assim, se, por exemplo, uma aprendizagem individualizada é retratada com tendência ao isolamento e à sensação de não pertencimento, a padronização pode ser percebida pelo estudante como ausência pedagógica em um componente curricular. De outra forma, pode ser parte do enquadre institucional, com AVA restringido e regras gerais de postagens de materiais didáticos, aulas ou atividades sem interação. Costa (2015) aponta uma padronização nos recursos pedagógicos, além de condições inadequadas de acompanhamento e condições de trabalho,

que implicam a dissipação das possibilidades de intervenção educativa. Assim, a presença pedagógica e o ambiente institucional se interpenetram e não são percebidos completamente distintos. Na direção oposta, há a influência de momentos pedagógicos na ambiência institucional em momentos síncronos *online*, que estimulam a interação, geram a sensação presença dos estudantes e aumentam a experiência de comunidade, favorecendo o engajamento, por meio da sensação de pertencimento a um grupo que vai além da disciplina ou da própria webconferência (Cotrim *et al.*, 2021).

Nesse sentido, estudantes propõem que sentimentos de pertencimento ao grupo e à IES sofrem prejuízo significativo quando a instituição não promove atividades coletivas, *online* ou nos polos (Costa, 2015). O aprendizado *online* tem se tornado individualizado e perdido a interação, o que resulta em isolamento e menor engajamento, o que faz com que o sucesso na modalidade seja aquém do esperado (Haron, Aziz, Harun, 2017).

Apesar de a concepção de EaD envolver o aprendizado em tempos e lugares distintos dos estudantes, há a indicação de que a ausência total de momentos e atividades presenciais, com finalidades pedagógicas e outras, poderia ser prejudicial a essa vinculação do estudante ao ambiente institucional. Encontros irregulares e afastados temporalmente não são suficientes para gerar vínculos de suporte, debilitando a dimensão afetiva no processo de aprendizagem, relacionada diretamente ao isolamento e à falta de motivação do estudante em relação aos atores do ambiente educacional (Costa, 2015). A autora evidencia que os estudantes indicam ter prejuízo na sensação de pertencimento ao grupo e à escola também pela ausência de atividades coletivas presenciais.

Em pesquisa com estudantes em curso *online*, dentre os fatores desencadeadores de evasão, diretamente relacionada a questões de afetividade desfavorável, como a sensação de isolamento e não pertencimento, a insuficiência de aulas presenciais estava entre os três mais significativos, além de quando as aulas presenciais eram videoaulas reproduzidas sem interação com professor da área retratada no recurso didático (Costa, Santos, 2017). Na mesma pesquisa, quase um terço dos estudantes indicaram insuficiência de aulas em laboratórios ou visitas técnicas que consideravam necessárias à prática profissional.

Ainda em relação ao ambiente institucional, para as questões de afetividade e o relacionamento com o estudante, destaca-se a comunicação a partir das demandas deste, em três perspectivas: interna, externa e pessoal (Costa, Santos, 2017). Internamente, a partir dos polos da instituição, os estudantes e os próprios gestores

administrativos e de Ensino apresentaram comunicação desencontrada e precária acerca de departamentos e seus funcionamentos, inclusive específicos da EaD. Externamente, as práticas de extensão ou outras ações da EaD no polo ou cidades próximas foi percebida como insuficiente. Na perspectiva pessoal, os estudantes apresentaram desconhecimento de regulamentos e outros apoios institucionais.

A dificuldade em sanar problemas e informações falhas, inclusive por desconhecimento dos técnicos administrativos, o baixo envolvimento da IES nas próprias ações externas e os prejuízos dos estudantes por seu desconhecimento são apontados como fatores que desmotivam. Eles desencadeiam a sensação de falta de reconhecimento subjetivo e baixa autoestima, notadamente quando o desempenho insatisfatório se dá pela indiferença ou por atendimentos insuficientes (Costa, Santos, 2017).

A partir da condição própria da EaD, em que os sujeitos estão em espaços e tempos diversos, há utilização comum das TDIC, com ambientes educacionais próprios e específicos para essa finalidade. Estudantes apontaram que a “tecnologia, contemplando a forma de acesso, a plataforma utilizada, os meios de comunicação e a velocidade da internet no polo” (Martins, Ribeiro, 2018, p. 262) proporcionam engajamento nos estudantes.

Conforme as autoras, problemas no sistema, mal funcionamento temporário ou definitivo das ferramentas digitais, “quedas” e recursos pouco intuitivos ou de uso difícil são aspectos relacionados à dificuldade de motivação e ao baixo engajamento. Ainda nesse contexto, a infraestrutura insuficiente no polo, falta de suporte, baixa velocidade de internet e ausência de treinamento para uso dos ambientes estão relacionados a dificuldades acadêmicas e afetivas direcionadas ao ambiente institucional e a si próprios, que culminam em pressões emocionais e desinteresse (Martins, Ribeiro, 2018; Turolo, 2020).

A EaD é comumente caracterizada pelas ferramentas digitais e ambientes virtuais. Essa definição muitas vezes encurta a percepção de que a interação, mesmo que mediada por TDIC, ocorre entre pessoas. Quando o estudante desempenha um papel passivo na EaD, com concepção instrucionista e individualizada, o aprendizado *online* se torna um processo solitário e a presença social das outras pessoas dificilmente é sentida (Haron, Aziz, Harun, 2017).

Em sua definição, a EaD, mais que abarcada pelas TDIC, é “amparada pela interatividade, afetividade, colaboração, coautoria, aprendizagem significativa, entre outros” (Martins, Ribeiro, 2018, p. 4). A partir de trocas e construções conjuntas, conformando “comunidades de conhecimento mediadas pelo digital em rede,

em espaços presenciais e no ciberespaço”, é possível uma concepção que integre dimensões comunicacionais, tecnológicas e pedagógicas (Martins, Ribeiro, 2018, p. 4).

Também no ambiente físico, o polo, através das salas de convivência, laboratórios com computadores, biblioteca física e outros equipamentos, foi apontado como fator importante de engajamento na EaD (Martins, Ribeiro, 2018, 2019). Um programa nos cursos EaD, que objetivava minimizar lacunas do currículo voltado consistentemente ao Ensino, estimulou pesquisa e extensão com ações nas cidades dos polos, o que fomentou o sentimento de pertencimento à universidade e criou um contexto de participação coletiva nas cidades onde elas aconteceram (Paschoalino *et al.*, 2015).

Martins e Ribeiro (2018), para compreenderem fatores de engajamento, investigaram vivências dos estudantes, e uma das dimensões retratadas como significativas foi a “participação em atividades acadêmicas”, cujos fatores foram: “participação em trabalhos em grupo”, “acesso *online* à biblioteca”, “interações com os colegas em atividades acadêmicas”, “interações com os colegas em atividades sociais” e “tempo gasto elaborando trabalhos individuais e estudando”. Em relação a essa dimensão, elas propõem que:

os alunos afirmaram que sentiam a necessidade de “pertencer” ao ensino superior. Por isso, sempre que podiam, estavam presentes no polo de apoio presencial. Os participantes (...) ressaltaram a importância e a necessidade de ter interações com os colegas em atividades sociais e/ou acadêmicas (Martins, Ribeiro, 2018, p. 265).

O ambiente institucional e a presença pedagógica são vistos complementarmente na EaD para os processos pedagógicos acontecerem imbricados com a afetividade do estudante. De maneira similar, os ambientes virtuais e recursos digitais podem ser complementados por equipamentos físicos presentes no polo ou outros espaços pedagógicos, que favoreçam vínculos e processos comunitários diferentes, mas convergentes, com aqueles que acontecem nos meios *online*. Um dos meios de diminuir a sensação de isolamento e o sentimento de não pertencimento parece ser a substituição de uma lógica majoritária de Ensino individualizado e instrucionista por práticas colaborativas, comunitárias e de vínculo subjetivo, seja em atividades assíncronas ou síncronas, nas interações *online* ou presenciais.

## 5 Metodologia

Ao longo de um componente curricular presencial ofertado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação da Universidade Federal

de Alagoas, foram construídas metodologias para compreender um problema e os elementos que o constituem, influenciam ou causam, utilizando o Diagrama de Ishikawa (Burgasí Delgado *et al.*, 2021). A construção foi feita com os estudantes debatendo e tendo partes do diagrama referendados, modificados, inseridos ou excluídos, a partir das intervenções colaborativas de colegas e professores. Além disso, um espaço de produção da imagem, a plataforma digital Miro, possibilitou comunicações dialógicas no diagrama.

Uma ferramenta metodológica, utilizada em contextos de gestão, denominada Teoria da Mudança (TM), envolveu a proposição de políticas públicas em contextos educacionais, para impactar positivamente o problema trabalhado. A TM envolve uma metodologia para estabelecer um propósito, a partir do qual se constituem etapas e processos. O encadeamento das etapas é fundamental nesta ferramenta, para que sejam adequadamente buscados e avaliados resultados e consequente impacto social (Cruz Filho, 2018).

As metodologias e os recursos que envolvem essas duas propostas de trabalho, o Diagrama de Ishikawa e a TM partiram de um problema educacional, que foi o isolamento e a sensação de não pertencimento dos estudantes dos cursos superiores na modalidade EaD no contexto brasileiro. Para a consolidação das metodologias e ferramentas propostas, a produção de conhecimento se deu por meio da realização de uma revisão bibliográfica que compusesse investigações e evidências para consolidar as buscas dialógicas ao longo do trabalho.

A revisão bibliográfica da literatura foi realizada no Portal de Periódicos da Capes. Os artigos foram selecionados a partir da busca (“isolamento” OR “pertencimento” OR “engajamento”) AND (“educação a distância” OR “EaD”). Entre os itens de inclusão já presentes na própria busca estavam os textos e artigos publicados entre 2012 e 2023. Após a primeira busca, resultaram 231 artigos.

Os critérios de inclusão aplicados foram: ser relativo ao Ensino Superior ou técnico; no Brasil; no contexto de um curso na modalidade EaD ou aplicável a esse contexto, quando mais geral; tratar das situações afetivas dos estudantes relacionadas à sensação de isolamento e/ou sensação de não pertencimento; e ser em português. Os critérios de exclusão foram: não ser formato artigo; retratar o Ensino *online* emergencial decorrente da pandemia da covid-19, a partir da modalidade presencial; e ser duplicado. Foram excluídos 205 artigos e 26 ficaram na amostra para coleta e análise. Com os dados coletados, foi possível qualificar a construção do Diagrama de Ishikawa, que posteriormente pautou a TM.

## 6 Teoria da Mudança – proposta para lidar com o isolamento e a sensação de não pertencimento em cursos superiores da EaD

A partir da exploração das possíveis causas e fatores que constituem ou influenciam o isolamento e a sensação de não pertencimento dos estudantes dos cursos superiores de EaD no contexto brasileiro, segue-se o resultado do processo da TM (Figura 2), que se consolidou a partir da caracterização e dimensionamento do problema. A metodologia que envolve essa ferramenta tem a função de planejar ações, políticas, programas etc., a partir de propósitos ou impactos esperados definidos para a consecução das atividades a serem realizadas, com previsão dos elementos esperados a serem avaliados (Cruz Filho, 2018). Assim, pode-se acompanhar se a mudança planejada e estruturada foi devidamente alcançada e promover as mudanças necessárias.

**Figura 2** - Teoria da Mudança

Teoria da Mudança				
<p><b>Propósito:</b> Vinculação entre os atores educacionais da EaD para fomentar sentimento de pertencimento à instituição e aos grupos, redes e comunidades, possibilitando desenvolvimento de interações significativas e afetivas dos estudantes.</p>				
Insumos	Atividades	Produtos	Resultados	Impacto social
<p>Apoio financeiro, de bens duráveis e de consumo e espaços físicos da IES.</p> <p>Apoio de servidores designados interessados em ofertar cursos, oficinas e acompanhar clubes artísticos na EaD.</p>	<p>Desenvolvimento de programa de ensino envolvendo editais anuais para oferta de cursos, oficinas e implementação ou continuidade em clubes de atividades na EaD.</p>	<p>Cursos na EaD de linguagens, artes, comunicação ou outras competências que enfoquem melhoria dos relacionamentos interpessoais.</p>	<p>Cultura de ofertas regulares de cursos, oficinas e implementação ou continuidade em clubes de atividades na EaD</p>	<p>Desenvolvimento de habilidades comunicacionais e de expressão pelos estudantes da EaD.</p>
	<p>Criação de comissão por cada campus ou polo na IES destinada ao acompanhamento do programa.</p>	<p>Oficinas na EaD de linguagens, artes, comunicação ou outras competências que enfoquem melhoria dos relacionamentos interpessoais.</p>	<p>Ambiente EaD na IES com maior interação entre estudantes, professores, técnicos e gestores de diferentes cursos e turmas, produzindo diversidade de grupos, redes e comunidades</p>	<p>Estímulo a relações interpessoais e desenvolvimento de relacionamentos entre estudantes da EaD.</p>
	<p>Formulação normativa para a continuidade de oferta de cursos, oficinas e de clubes de atividades.</p>	<p>Clubes na EaD relativos a linguagens, artes e comunicação para consumo, reflexão e estímulo às produções dos estudantes (ex: cineclubes, clube de leitura, jornal, fotocube etc).</p>	<p>Estímulo a professores, técnicos e estudantes na oferta e participação na EaD de cursos, oficinas e de clubes de atividades.</p>	<p>Diminuição do isolamento e da sensação de não pertencimento dos estudantes na EaD.</p> <p>Diminuição da evasão e do fracasso dos estudantes na EaD.</p> <p>Diminuição das vulnerabilidades dos estudantes da EaD associadas a questões sociais e promoção de saúde mental.</p>

Fonte: Elaborada pelos autores, 2024.

A revisão de literatura indicou que a relação entre o problema proposto e as causas perpassava tanto a presença pedagógica e as relações entre estudantes e atores educacionais, inclusive pares, no contexto de um componente curricular ofertado, quanto as dificuldades de vinculação com ambiente institucional e fatores que atravessam a experiência universitária em redes, comunidades e grupos sociais ou de pesquisa e extensão, para além dos componentes regulares. A política pública proposta, que abarcou parte do problema, foi um programa de Ensino que fomentasse transversalmente nos cursos superiores da EaD competências em linguagens, artes e comunicação, por meio de cursos livres, oficinas e clubes que enfocassem a melhoria dos relacionamentos interpessoais.

A partir da análise do programa, estruturou-se um modelo que possibilitou planejar o impacto a ser alcançado nos estudantes da EaD. A ferramenta da TM prevê insumos como os recursos necessários para a realização do programa. As atividades são as principais ações catalisadoras do empreendimento. A partir destas, concretizam-se os seus produtos, cujos indicadores já terão definição prevista quando da implementação. Depois, os resultados são as consequências ou efeitos mensuráveis na população para a qual a proposição foi destinada. Os impactos sociais são as mudanças que se espera alcançar, as quais motivaram a própria criação do programa (Cruz Filho, 2018).

Para a implementação e continuidade de programa de Ensino com editais anuais para ofertas de cursos, oficinas e implementação ou acompanhamento de clubes com atividades regulares em cursos superiores EaD, foram definidos os respectivos insumos, atividades, produtos, resultados e impacto social esperados (Figura 2). É necessária a definição de recursos em cada IES, com destinação específica de insumos, bens materiais e espaços, assim como servidores e bolsistas para desenvolvimento do programa e ofertas ou acompanhamento dos diversos cursos, oficinas e clubes.

Os produtos, no caso desenhado, são a implementação ou continuidade dos próprios cursos, oficinas e clubes. Dentre os resultados, é proposto: (i) o acompanhamento da cultura destas ofertas regulares, (ii) o estímulo a todos da IES tanto nas ofertas quanto na sua participação, além de (iii) interações cruzadas dos sujeitos entre diferentes cursos, turmas, polos e diferentes tipos de membros da comunidade acadêmica, a partir de interesses diversos. Por exemplo, é possível que estudantes desenvolvam um clube de leitura que seja do interesse de estudantes, professores e técnicos de diversos polos, cursos e turmas, formando um agrupamento diverso em torno de um interesse comum e vínculo institucional inerente.

O impacto social esperado envolve o desenvolvimento de diversas competências comunicacionais e de expressão subjetiva pelos estudantes, inclusive no desenvolvimento dos cursos, oficinas e clubes, mas principalmente pelas dimensões a serem delimitadas no que cada edital privilegiar, a partir das necessidades e potencialidades dos estudantes em cada IES. Assim, espera-se que o programa estimule as relações interpessoais e desenvolvimento de relacionamentos mais ou menos duradouros. Com o fomento de formações sociais, como grupos, comunidades e redes, são também previstos como impactos a diminuição: (i) do isolamento e da sensação de não pertencimento dos estudantes na EaD, (ii) da evasão e do fracasso, assim como (iii) das vulnerabilidades associadas a questões sociais e promoção de saúde mental coletiva e individual.

A definição dos indicadores é necessária à avaliação do impacto e potenciais mudanças na política pública, parte do ciclo que envolve a TM. Algumas sugestões estão presentes no Quadro, para auxiliar no desenho da avaliação do programa em cada IES:

**Quadro** - Indicadores e contextos para coleta e análise de dados

Aspecto da TM	Indicadores	Coleta e análise
Produtos e Resultados	Quantitativo de: (1) cursos, oficinas e clubes, com acompanhamento de implementados, reofertados e continuados; (2) participantes regulares e não regulares nos encontros e atividades.	Relatórios finais dos projetos fomentados e relatórios simplificados de atividades para projetos em funcionamento sem fomento por edital atual.
Produtos	Qualificação da convergência de objetivos e temáticas de projetos com os objetivos dimensionados pelo programa de Ensino na IES.	
Resultados	Quantitativo de ofertas por professores, técnicos e estudantes, como indicativo de diversidade de facilitadores.	
Resultados	Quantitativo de estudantes, professores e técnicos, enfocando no rastreamento de diversidade de cursos, polos e turmas de facilitadores e participantes, como indicativo das ampliações relacionais.	Sistemas acadêmicos, inclusive no próprio AVA.
Impacto	Quantitativo de evasão e fracasso de estudantes participantes do programa e comparação com médias em mostras correlatas da IES.	

Continua

Continuação

Impacto e Resultados	Quantitativo de outros produtos de Ensino, pesquisa e extensão decorrentes de relacionamentos sociais advindos das ofertas do programa.	Questionários individuais, também com aplicações em anos posteriores, para resultados e impactos mais longitudinais.
Impacto	Respostas e narrativas dos egressos das ofertas sobre: (1) competências linguagens, artes, comunicação e expressão subjetiva; (2) relações interpessoais e relacionamentos; (3) sensação de isolamento e não pertencimento/vínculo; (4) bem-estar/mal-estar emocional e saúde mental, com comparação com médias em mostras populacionais correlatas, caso não haja acompanhamento na IES.	

IES: Instituição de Ensino Superior; AVA: Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

No atual paradigma curricular e político brasileiro, são apontadas instâncias que podem ser responsáveis por acompanhar e avaliar os indicadores. Isso pode ser feito internamente, com objetivos estabelecidos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) na modalidade EaD e devidas inserções na autoavaliação promovida pela IES. Concomitantemente, a avaliação externa do programa pode ser contemplada no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Além desse, como nas IES públicas vigora o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), o órgão que o gerencia, a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), ficaria responsável por acompanhar, no contexto da UAB, o programa de Ensino proposto, inclusive suas avaliações e propostas de desenvolvimento.

Quando considerada a TM, a política pública foi projetada enfocando o sistema brasileiro, globalmente, mas evidentemente pode ser implementado em uma ou mais IES de forma piloto, ou, ainda, a própria instituição pode elaborar um programa próprio mediante as premissas estruturadas. Além disso, a diversidade de contextos no Brasil continental e a autonomia institucional demanda que, mesmo em programa sistêmico, o planejamento do programa seja conectado às realidades, potencialidades e necessidades locais de cada IES.

## 7 Considerações finais

O isolamento e a sensação de não pertencimento dos estudantes na EaD podem ser um problema resultante, entre outros aspectos, das próprias condições em que os cursos se dão, com tempo e lugares diversos dos outros atores educacionais. Apesar

disso, a afetividade e a necessidade de vínculo e reconhecimento estão presentes nos processos pedagógicos, e seu manejo pode potencializar a aprendizagem.

O Diagrama de Ishikawa foi ferramenta diagnóstica que se demonstrou funcional em termos analíticos e metodológicos para o problema estudado, sendo possível que também o seja para outras investigações em Educação. As possíveis causas ou aspectos que influenciam ou constituem, de forma ampla, o problema proposto foram a dificuldade de vinculação com professores/tutores (presença pedagógica), com pares intra e/ou intercursos, com ambiente institucional pedagógico e técnico-administrativo, além da infraestrutura institucional ou condição pessoal que dificulte esses vínculos.

A partir do problema melhor dimensionado, outra contribuição para o campo foi a TM proposta poder servir de suporte para ensejar intervenções, programas, projetos e outras práticas nas universidades, que mobilizem resultados e decorrentes avaliações. Isso faz com que seja possível potencializar a aprendizagem, além de acompanhar e redimensionar os esforços das instituições de Ensino no fazer pedagógico e institucional que promovam experiências educacionais significativas com bem-estar.

O problema apresentado é complexo, multideterminado e contempla múltiplas dimensões sociais e individuais. Há a possibilidade de que a participação dos estudantes não seja majoritária em um programa como esse, tendo em vista inclusive as possibilidades dos estudantes da EaD, algumas delas já apontadas, como as dificuldades de acesso à internet e plataformas, distância do polo, ausência de tempo para se dedicar, entre outras. Ainda assim, as ações podem envolver aproveitamento de muitos estudantes e provocar experiências educacionais significativas.

Estudos poderiam também ser realizados na direção de compreender ou intervir para favorecer a presença pedagógica no contexto dos componentes curriculares regulares ofertados nos cursos EaD, uma dimensão apresentada que escapou à TM proposta. Nesse contexto, poderiam ser realizadas pesquisas sobre fenômenos de grupo e metodologias ativas na EaD.

## **Design of teaching program to tackle isolation and the feeling of not belonging in distance learning Higher Education courses**

### **Abstract**

*Distance Education involves different times and spaces in pedagogical processes. This results in difficulties in students' social connection. This article seeks to investigate aspects that constitute and influence isolation and the feeling of not belonging among students enrolled in Higher Education courses. Then, it seeks to design a public policy to address this problem. A literature review was carried out to develop the Ishikawa Diagram, a tool for understanding the problem. Difficulties in connection with teachers, student peers, institutional pedagogical and technical-administrative environment, as well as institutional infrastructure and personal conditions were highlighted. A program was proposed that encourages courses, workshops and clubs with regular activities aimed at social and institutional ties. The Theory of Change, a tool used to plan the program, structured results and impacts and organized indicators for evaluation.*

**Keywords:** Distance Education. Affectivity. Social Integration. University Community. Educational Management.

## **Diseño de programa educacional para abordar el aislamiento y el sentimiento de no pertenencia en los cursos de Educación Superior a distancia**

### **Resumen**

*La Educación a distancia involucra diferentes tiempos y espacios en los procesos pedagógicos. Esto resulta en dificultades en la conexión social de los estudiantes. Este artículo busca investigar aspectos que constituyen e influyen en el aislamiento y el sentimiento de no pertenencia entre los estudiantes de carreras de Educación Superior. Luego, se busca diseñar una política pública que pueda enfrentar este problema. Se realizó una revisión de la literatura para desarrollar lo Diagrama de Ishikawa, herramienta utilizada para comprender el problema. Se resaltaron dificultades en la vinculación con docentes, pares de estudiantes, entorno pedagógico y técnico-administrativo institucional, así como en la infraestructura institucional y condiciones personales. Se propuso un programa que fomente cursos, talleres y clubes con actividades periódicas orientadas al vínculo social e institucional. La Teoría del Cambio, herramienta utilizada para planificar el programa, estructuró resultados e impactos y organizó indicadores para su evaluación.*

**Palabras clave:** Educación a Distancia. Afectividad. Integración Social. Comunidad Universitaria. Gestión Educativa.

## Referências

- AKAZAKI, J. M. *et al.* Competências socioafetivas e a construção de estratégias pedagógicas para a educação a distância. *Educação Online*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 42, p. 1-20, jan./abr. 2023. <https://doi.org/10.36556/eol.v18i42.1279>
- ARNDT, L. P. Peer instruction para o aprendizado da programação na educação a distância. *Revista Foco*, Curitiba, v. 16, n. 2, e1044, 2023. <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n2-136>
- BITTENCOURT, I. M.; MERCADO, L. P. L. Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do curso piloto de administração da UFAL/UAB. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 465-503, abr./jun. 2014. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362014000200009&Ing=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362014000200009&Ing=pt&nrm=iso). Acesso em: 29 jun. 2023.
- BOCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. Contribuições do desenho universal para aprendizagem à educação a distância. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 46, n. 4, 1-22, 2021. <https://doi.org/10.1590/2175-623695398>
- BURGASÍ DELGADO, D. D. *et al.* El diagrama de Ishikawa como herramienta de calidad en la educación : una revisión de los últimos 7 años. *Revista Electrónica Tambara*, Sangolquí, v. 14, n. 84, p. 1213-1230, abr./jul. 2021. Disponível em: [http://tambara.org/wp-content/uploads/2021/04/DIAGRAMA-ISHIKAWA\\_FINAL-PDF.pdf](http://tambara.org/wp-content/uploads/2021/04/DIAGRAMA-ISHIKAWA_FINAL-PDF.pdf). Acesso em: 25 jun. 2023.
- CARDOSO, A. M. *et al.* A (re)significação de posturas frente à educação a distância. *Revista Texto Digital*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 3-18, jul./dez. 2012. <https://doi.org/10.5007/1807-9288.2012v8n2p3>
- CARDOSO, A. M.; CARLETO, N.; GENOVEZ, M. S.; MARTINI RODRIGUES, S. C. Isolamento ou colaboração: percursos, tráfegos e caminhos na educação a distância. *EaD em Foco*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 8-16, 2013. <https://doi.org/10.18264/eadf.v3i1.142>
- COSTA, R. L. *Educação profissional técnica de nível médio a distância: estudo da mediação docente no modelo da rede e-Tec Brasil na rede federal*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

COSTA, R. L.; SANTOS, J. C. A evasão em cursos técnicos à distância. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 1, n. 66, p. 241-256, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n66/0104-4060-er-66-241.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2023.

COTRIM, F. S.; LIMA, L. P.; CEZAR, M. S.; MENEZES, S.; VERÃO, G. B. Fatores de engajamento dos licenciandos em pedagogia na participação de lives em um curso a distância. *Paidéi@*, Santos, v. 13, n. 23, p. 56-83, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/1169/1035>. Acesso em: 29 jun. 2023.

CRUZ FILHO, P. R. A. Avaliação e mensuração de impacto socioambiental. In: ANASTACIO, R. A.; CRUZ FILHO, P. R. A.; MARINS, J. (Orgs.). *Empreendedorismo social e inovação social no contexto brasileiro*. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica, 2018. p. 221-242.

FAVERO, R. V. M.; FRANCO, S. R. K. Um estudo sobre a permanência e a evasão na educação a distância. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, dez. 2006. <https://doi.org/10.22456/1679-1916.14295>

GOMES, A. F.; AYRES, E. M. S. J.; BISPO, J. S.; ANJOS, J. R. N. Estratégias didáticas na educação a distância e no ensino híbrido para engajamento dos discentes: modelos adotados pelas instituições de ensino superior de Feira de Santana – Bahia, Brasil. *Educação por Escrito*, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 1-12, jan./dez. 2022. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2022.1.42452>.

HARON, H.; AZIZ, N. H. N.; HARUN, A. A conceptual model participatory engagement within e-learning community. *Procedia Computer Science*, Bali, v. 115, p. 242-250, out. 2017. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2017.10.046>

KOWALSKI, A.; MATTAR, J.; BARBOSA, L. C.; BRANCO, L. S. A. Evasão no ensino superior a distância: revisão da literatura em língua portuguesa. *EaD em Foco*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, 2020. <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i2.983>

MARTINS, L. M.; RIBEIRO, J. L. D. Os fatores de engajamento do estudante na modalidade de ensino a distância. *Revista Gestão Universitária na América Latina*, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 249-273, maio 2018. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2018v11n2p249>

MARTINS, L. M.; RIBEIRO, J. L. D. Proposta de um modelo de avaliação do nível de engajamento do estudante da modalidade a distância. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Sorocaba, v. 24, n. 1, mar. 2019. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772019000100002>

MARTINS, V.; BAPTISTA, A. A afetividade na educação online: percursos e possibilidades. *EaD em Foco*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, 2018. <https://doi.org/10.18264/eadf.v8i1.639>

MENDONÇA, I. T. M.; GRUBER, C. Interação síncrona na educação a distância a partir do olhar dos estudantes. *Informática na Educação: Teoria & Prática*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, maio/ago. 2019. <https://doi.org/10.22456/1982-1654.88643>

PASCHOALINO, J. B. Q.; BOAVENTURA JUNIOR, M.; MACHADO, M. R. L.; CORRADI, W. J. B. Aproxime-se: programa de extensão universitária em EaD. *EaD em Foco*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, 2015. <https://doi.org/10.18264/eadf.v5i1.324>

ROSSATO, M.; RAMOS, W. M.; MACIEL, D. M. A. Subjetividade e interação nos fóruns online reflexões sobre a permanência em educação a distância. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 2, p. 399-429, jul./dez. 2013. <https://doi.org/10.17058/rea.v21i2.3740>

SERAFIM, L. B.; MARTINS, R. X. Percepção dos cursistas quanto ao desempenho escolar em licenciaturas a distância. *Inclusão Social*, Brasília, DF, v. 10, n. 1, p. 162-171, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4180>. Acesso em: 29 jun. 2023.

TUROLO, A. Affordances na interação online de aprendizes de inglês na modalidade educação a distância. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 73, n. 1, p. 183-203, jan./abr. 2020. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2020v73n1p183>

ZWICKER, M. R. G. S.; SOUSA, K. D.; JESUS, R. S.; SOUZA, L. C.; AZEVEDO, R. J. O fórum e a aprendizagem ativa na EAD. *EaD em Foco*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 1-14, 2021. <https://doi.org/10.18264/eadf.v11i1.1419>



---

## Informações sobre os autores

**Rafael Gabriel Assis:** Mestre em Psicologia Clínica e Cultura pela Universidade de Brasília. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Contato: rafael.assis@ifal.edu.br

**Fernando Silvio Cavalcante Pimentel:** Doutor em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina e em Educação e Psicologia pela Universidade de Aveiro. Docente do Centro de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Ufal. Contato: fernando.pimentel@cedu.ufal.br

**Alan Pedro da Silva:** Doutor em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Campina Grande. Docente do Instituto de Computação, do Programa de Pós-graduação em Informática e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Contato: alanpedro@ic.ufal.br

**Luís Paulo Leopoldo Mercado:** Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente do Centro de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Docente do Doutorado em Ensino da Rede Nordeste de Ensino. Contato: luispaulomercado@gmail.com

---

**Contribuição dos autores:** Rafael Gabriel Assis – Coleta e análise dos dados, discussão dos resultados; concepção, elaboração e escrita do manuscrito; revisão de versões e revisão crítica do conteúdo. Fernando Silvio Cavalcante Pimentel – Concepção metodológica; coleta e análise dos dados, discussão dos resultados; revisão de versões e revisão crítica do conteúdo. Alan Pedro da Silva – Concepção metodológica; coleta e análise dos dados, discussão dos resultados. Luís Paulo Leopoldo Mercado – Análise dos dados, discussão dos resultados; revisão de versões e revisão crítica do conteúdo.

**Dados:** Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

**Conflitos de interesses:** Os autores declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

**Financiamento:** As pesquisas contaram com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Fernando Silvio Cavalcante Pimentel e Luis Paulo Leopoldo Mercado são bolsistas produtividade do CNPq – nível 2.

**Editor que avaliou este artigo:**

*Cândido Alberto da Costa Gomes*

**Avaliador:**

*Adolfo Ignácio Calderon Flores*