

**FATORES DETERMINANTES PARA CURSAR NOVAMENTE UMA DISCIPLINA
NA MODALIDADE SEMIPRESENCIAL: UM ESTUDO DE CASO COM
DISCENTES DE UMA IES NO SUL DO BRASIL**

SHEILA PATRÍCIA RAMOS BECKHAUSER
Fundação Universidade Regional de Blumenau
spr80sc@gmail.com

MARIA JOSÉ CARVALHO DE SOUZA DOMINGUES
Fundação Universidade Regional de Blumenau
mjcsd2008@gmail.com

RESUMO

Este estudo tem como objetivo identificar os fatores determinantes para cursar novamente uma disciplina na modalidade semipresencial em uma IES no sul do Brasil. Adotou-se uma metodologia quantitativa quanto à abordagem de pesquisa, e quanto aos objetivos, descritiva. A população do estudo foi composta por discentes que cursaram uma das sete disciplinas ofertadas na modalidade semipresencial. A participação na pesquisa foi voluntária e obteve-se uma amostra de 121 respondentes. Para análise dos dados utilizou-se análise fatorial para identificar os fatores da pesquisa. E utilizou-se também a análise de regressão logística para identificar os fatores determinantes que contribuem para a decisão do discente em cursar novamente uma disciplina na modalidade semipresencial. O resultado da análise fatorial identificou três fatores denominados qualidade, dedicação e suporte. A regressão logística evidenciou com uma eficiência de 81,8% que os fatores qualidade e dedicação são relevantes na decisão dos discentes em cursar novamente uma disciplina na modalidade semipresencial.

Palavras chave: Blended Learning, tecnologias de informação e comunicação, discentes.

1. INTRODUÇÃO

O uso da internet no meio universitário é exigência da cibercultura, isto é, do novo ambiente comunicacional-cultural que surge com a interconexão mundial de computadores (SILVA, 2010). A partir do desenvolvimento, da expansão e da apropriação das tecnologias digitais, novas práticas sociais, políticas, econômicas, culturais emergem, dando origem ao ciberespaço e à cibercultura (LÉVY, 2000).

As tecnologias digitais provocam e estimulam o re-pensar, a construção e a reconstrução de diferentes concepções de educação; possibilitam a retomada, em novos patamares, de modalidades diferenciadas de ensino (presencial, à distância, híbrida ou semi-presencial); possibilitam a criação de novos paradigmas educativos, onde professores e estudantes definem novos papéis e funções; desenvolvem a inteligência coletiva e constroem ambientes coletivos de aprendizagem (LÉVY, 1997). Nesta perspectiva, tal modalidade pode fornecer subsídios para auxiliar no processo de ruptura da concepção tradicional de educação, que se fundamenta na transmissão de conteúdos, centrada na figura do professor, cujo tipo de comunicação predominante é a comunicação unidirecional (BORGES, 2005).

De acordo com Moran (2015) híbrido significa misturado, blended. Na educação ocorrem vários tipos de mistura, blended ou ensino híbrido. A educação híbrida parte do pressuposto de que existem diferentes maneiras de aprender e ensinar. São características do ensino híbrido a mobilidade, a conectividade, a aprendizagem colaborativa e o uso de tecnologias digitais (MORAN, 2015).

Valente (2015) afirma que o ensino híbrido é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades a distância mediadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação. Embora existam diferentes propostas de como combinar as atividades no ensino híbrido, a estratégia consiste em colocar o foco do processo de aprendizagem no aluno, diferentemente do ensino tradicional em que o professor transmite a informação. Deste modo, o aluno estuda o material em diferentes situações e ambientes, e a sala de aula se torna o lugar de aprender ativamente, usufruindo de atividades como a resolução de problemas ou projetos, discussões, laboratórios, entre outros, com o apoio do professor e colaborativamente entre os colegas. Deste modo, o aluno assume a responsabilidade da aprendizagem e o professor passa a ter a função de mediador.

Valente (2015) destaca que desde o ano 2000, quando surgiram os primeiros estudos sobre o ensino híbrido, os resultados sobre a avaliação de desempenho dos alunos tem sido muito positivos. Entretanto, o autor também destaca algumas críticas que o ensino híbrido vem recebendo como: a dificuldades do aluno aprender por meio online visto que o meio tradicional já é difícil; dependência da tecnologia; ambiente de aprendizagem desigual devido a alunos que não dispõem dos mesmos recursos; risco do aluno não estudar e não estar preparado para a aula presencial, prejudicando todo o processo de aprendizagem; banalização, devido ao condensamento por meio do uso da vídeo aula que seria menos detalhado em comparação com o uso de livros-texto; barateamento do processo educacional com a contratação de “super professores” que produzir vídeos aulas e simplesmente avaliando as atividades propostas, promovendo uma visão deturpada da real proposta do ensino híbrido; entre outros.

Este estudo tem como objetivo identificar os fatores determinantes para um aluno cursar novamente uma disciplina na modalidade semipresencial. O estudo busca verificar tal objetivo por meio de um estudo de caso realizado com discentes de uma IES localizada no sul do Brasil. Os resultados do presente estudo poderão auxiliar IES que ofertam disciplinas ou

cursos na modalidade semipresencial na compreensão dos fatores relevantes na decisão de discentes em cursar novamente uma disciplina na modalidade semipresencial.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para dar suporte a compreensão do presente estudo, nas próximas seções será abordado o tema Tecnologias da informação e comunicação e Blended Learning.

2.1 TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

De acordo com Valente (2014) o ensino superior enfrenta dois grandes desafios. Um é que as salas de aula encontram-se cada vez mais vazias, ou quando o aluno está presente, ele está fazendo outra coisa diferente do que acompanhar a aula. Um outro desafio é a incapacidade de atender a grande demanda do número de alunos que querem ingressar no ensino superior.

A era da informação, no qual a produtividade e a competitividade estão baseadas na capacidade de gerar, de processar e de aplicar a informação, remete a um novo modo de desenvolvimento, em que a fonte de produtividade está na tecnologia da informação, a qual auxilia na geração, processamento e comunicação das informações (CASTELLS, 1999; OLIVEIRA, 2001; BACH; DOMINGUES; WALTER, 2013).

No contexto do ensino, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) possibilitam combinar a flexibilidade da interação humana com a independência de tempo e de espaço, gerando diversas mudanças na área educacional tanto pelo seu emprego em cursos presenciais quanto pela maior difusão da educação a distância (MAIA, 2003; FREITAS et al, 2008; BACH; DOMINGUES; WALTER, 2013).

Segundo Lévy (1999), vive-se a era da cultura digital, que significa o acesso à rede como um meio de comunicação com o mundo, como um local no qual as pessoas aprendem a viver em comunidade, a cooperarem e se auxiliarem mutuamente - é a aprendizagem colaborativa e a partilha.

Bulhões (2008) relaciona as TICs como um instrumento de tratamento da informação na utilização destas tecnologias por professores e alunos. O autor afirma que as TICs estão sendo utilizadas por alunos e professores e que contribuem de forma positiva para o aprendizado, pois facilitam o trabalho do professor, auxiliam no processo de ensino-aprendizagem, possibilitam a troca de experiências entre alunos/professores e a seleção de conteúdos atualizados, tornando o ensino mais eficiente.

Para Moran (2007) as tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, são diferentes formas de representação da realidade, abstrata ou concreta, mais estática ou dinâmica, linear ou paralela, mas todas elas, combinadas, integradas, possibilitam uma melhor apreensão da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do sujeito, dos diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes. As TICs são formadas por recursos digitais que permitem a exposição de materiais por meio de vídeos, hipertextos e páginas virtuais (TORREZAN; BEHAR, 2009).

No entanto, Bellini, Giebelen e Casali (2010) apontam que existem algumas limitações em relação ao acesso e ao uso das TICs. Destaca-se as limitações de acesso e as limitações de uso. As limitações de acesso referem-se à dificuldade social e material de acesso às TICs. Já

as limitações de uso abrangem limitações cognitivo-informacional, quando o indivíduo não possui habilidades digitais para empregar as TICs, e limitações operacional, quando a pessoa tem dificuldade em aplicar de forma prática suas habilidades.

No contexto do ensino, a adoção e utilização eficiente das TICs desafia os docentes a ultrapassarem inúmeras barreiras que envolvem desde crenças pessoais e necessidade de capacitação, até o estímulo dos gestores e a estrutura tecnológica disponibilizada pela IES (ARRUDA; PUENTES, 2011). Já Ponte (2000) afirma que mais complicado é encontrar formas produtivas de integrar as TICs no processo de ensino-aprendizagem.

Já Bulhões (2008) destaca aspectos positivos da utilização das TICs por professores e alunos. As TICs contribuem de forma positiva para o aprendizado acadêmico e que, além de facilitar o trabalho do professor, auxiliam no processo de ensino-aprendizagem, possibilitam a troca de experiências entre alunos/professores bem como ajudam na seleção de conteúdos mais atualizados, tornando o ensino mais eficiente.

De qualquer modo, as TICs proporcionam uma nova relação dos atores educativos com o saber, um novo tipo de interação do professor com os alunos, uma nova forma de integração do professor na organização e na comunidade profissional (PONTE, 2000).

2.1 BLENDED LEARNING

De acordo com Valente (2014) a presença das TICs na educação provocaram profundas transformações na Educação a Distância (EaD). Até o final dos anos de 1980, a EaD estava baseava-se no material impresso, que era devidamente preparado, enviado ao aprendiz e utilizado de acordo com a sua disponibilidade de tempo e local de estudo. Condições que caracterizavam o ensino feito a distância, demarcando uma separação espacial e temporal entre professores e aprendizes.

Garrison e Kanuka (2004) afirmam que as tecnologias de informação e comunicação e a internet estão transformando a sociedade, e, essa inovação transformadora também tem implicações na educação. Neste sentido, alunos que estudam na modalidade online podem estar conectados em qualquer tempo e lugar. A tecnologia altera a maneira pela qual se comunica e aprende, e inevitavelmente a forma como se pensa. A internet e as ferramentas de informação e comunicação oferecem flexibilidade de tempo e lugar e da realidade de discurso educacional ilimitada. Isto não representa o fim da base campus-instituição, mas vai levar-nos a reconhecer como melhor utilizar tanto face-a-face e aprendizagem on-line para fins de ensino superior. O Blended Learning integra experiências da aprendizagem presencial (síncrona) com a aprendizagem online (assíncrona). Há uma complexidade considerável na implementação do Blended Learning com o desafio de possibilidades de design ilimitadas e aplicabilidade em muitos contextos.

Porter et al (2014) afirmam que as instituições de ensino superior (IES) estão cada vez mais adotando o Blended Learning, que é a combinação de ensino presencial e online (mediada por tecnologia). Entretanto, a adoção do Blended Learning no nível institucional das IES passa por três estágios: estratégia-chave, estrutura e problemas de suporte que as instituições podem enfrentar em cada fase. A estratégia relaciona-se a problemas de concepção global do Blended Learning, como políticas, definição, graus de execução, entre outros. A estrutura refere-se a aspectos tecnológicos, pedagógicos e estrutura administrativa, incluindo modelos, estruturas de programação e avaliação. É o apoio que aborda questões relacionadas a maneira como a IES facilita a implementação e manutenção, incluindo suporte técnico, suporte pedagógico e incentivos a docentes (PORTER et al, 2014).

Moran (2004) afirma que a Educação à Distância de qualidade propõe desafios para a educação presencial no que tange a flexibilidade de tempos, horários, procedimentos, o foco na aprendizagem, no aluno, na tutoria. O sistema parte presencial e parte a distância se mostra o mais promissor principalmente no ensino superior.

No tocante a qualidade da disciplina na modalidade semipresencial, Tambosi et al (2014) verificou, por meio de regressão logística, com uma amostra de 275 estudantes, que a qualidade da disciplina influencia na decisão dos alunos em cursar novamente uma disciplina nesta modalidade. No estudo de Tambosi et al (2014) o Ambiente Virtual de Aprendizagem e a dedicação do aluno não influencia os alunos em cursarem novamente uma disciplina na modalidade a distância.

Quando se tem um entendimento sólido e conhecimento de como integrar aprendizagem online e presencial ocorre uma enorme mudança em termos de natureza e qualidade da experiência educacional. A efetiva qualidade e a quantidade da interação e do envolvimento conseguida por meio da integração das tecnologias de comunicação da internet. Muito do sucesso e satisfação da aprendizagem combinada pode ser atribuída as capacidades de interação das TICs (GARRISON; KANUKA, 2004).

De acordo com Garrison e Kanuka (2004) o apoio ou suporte para estudantes e corpo docente é um componente crítico no Blended Learning. Neste sentido, é relevante que se tenha um centro de apoio ao estudante para ajudar com o acesso a tecnologia, incluindo as habilidades necessárias para ter sucesso no ambiente de aprendizagem. Docentes também necessitam de apoio principalmente no que se refere a uma equipe composta tipicamente por um instrutor responsável pelo conteúdo, um designer instrucional que auxilia com o projeto do curso e um especialista em mídia que ajuda com a criação técnica dos materiais do curso (GARRISON; KANUKA, 2004).

Na EAD a maior parte do tempo do professor não é “lecionar”, mas acompanhar, gerenciar, supervisionar, avaliar o que está acontecendo ao longo do curso. O papel do professor muda claramente: orienta, mais do que explica (MORAN, 2004).

Conforme Guimarães (2009) as tecnologias de informação e comunicação apontam para novas formas de interação e amplia a importância do conhecimento e da cultura como fatores fundamentais à liberdade e ao desenvolvimento humano. A maneira como as informações são produzidas, armazenadas, organizadas, recriadas e distribuídas impede o controle centralizado desses processos. Novas demandas e expectativas surgem. É possível aprender experimentando, analisando e compartilhando. Os alunos buscam estabelecer seus próprios ritmos de estudo e de dedicação, representado pela autonomia. Neste sentido, inclusive, os conteúdos gerados pelos estudantes podem ser mais interessantes do que os dos docentes, quando a busca de informação em múltiplas fontes apresenta uma variedade infinita de nuances sobre um tema.

Existem quadro modelos que categorizam a maioria dos programas de ensino híbrido ou blended: flex, blended misturado, virtual enriquecido e rodízio. No modelo flex, a âncora do processo de ensino e de aprendizagem é o conteúdo e as instruções que o aluno trabalha via plataforma on-line. No modelo virtual enriquecido, a ênfase está nas disciplinas que o aluno realiza on-line, sendo que ele pode realizar algumas atividades presencialmente. No modelo blended misturado a maior parte do ensino acontece on-line, complementado com poucas atividades presenciais. Já no modelo rodízio proporciona-se ao aluno a chance de alternar ou circular por diferentes modalidades de aprendizagem (VALENTE, 2014).

O modelo rodízio é ainda dividido em quatro subgrupos: o rodízio de estação, rodízio entre laboratórios, rodízio individual e sala de aula invertida. No rodízio de estações o aluno possui a possibilidade de circular, dentro da sala de aula, por diferentes estações, sendo uma delas uma estação de aprendizagem on-line, outra de desenvolvimento de projeto, trabalho em grupo ou interagindo com o professor, tirando dúvidas. No rodízio entre laboratórios, o aluno circula em diferentes espaços dentro do campus, sendo um deles o laboratório no qual ele realiza atividades on-line. No rodízio individual o aluno circula entre diferentes modalidades de aprendizagem conforme horários prefixados. E a sala de aula invertida em que o conteúdo e as instruções são estudados on-line antes de o aluno frequentar a sala de aula. Neste caso, a sala de aula servira para trabalhar os conteúdos já estudados, realizando atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo, laboratórios entre outros (VALENTE, 2014).

Quevedo (2011) realizou um estudo longitudinal (2008, 2009 e 2010) com 84 alunos de uma disciplina na modalidade semipresencial e constatou que os fatores que interferem no desempenho geral do aluno são: conteúdo da disciplina (28%), apoio e participação dos colegas (23%), motivação (21%) e influência do professor (21%). No entanto 99% dos alunos se dizem satisfeitos com a experiência do semipresencial.

De acordo com Loyolla (2009) o conceito de suporte pode variar na literatura, e ainda, diferentes atores de curso podem ter visões diferentes percepções em relação ao tipo e intensidade dos serviços de suporte a serem desenvolvidos. Na literatura, Garrison e Baynton (1987 apud LOYOLLA, 2009) definem suporte como recursos que os alunos podem utilizar com o propósito de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem. Já no que tange aos atores, projetistas de cursos analisam o suporte em termos de características interacionais e das tecnologias adotadas. Professores e tutores, geralmente, consideram o suporte em termos de frequência, profundidade e intensidade de atendimento ao aluno. Os alunos avaliam o suporte em termos de detalhamento das informações do curso, como atividades a serem desenvolvidas, leituras complementares, cronogramas, da avaliação e da intensidade e frequência de atendimento às suas dúvidas.

De acordo com Loyolla (2009), sob a perspectiva do aluno, é possível identificar duas classes de recursos a serem oferecidos: recursos administrativos e recursos acadêmicos. Os recursos administrativos ou burocráticos envolvem o conjunto de ações, recursos e serviços ofertados entre o aluno e a instituição, e mesmo marginais ao processo de aprendizagem, podem ser decisivos para o bom andamento do curso. Os recursos acadêmicos compreendem as atividades de estudo e englobam o conjunto de ações, recursos e serviços disponibilizados durante a interação do aluno com os materiais pedagógicos, com os tutores e professores, colegas, ou ainda, durante a execução de trabalhos e avaliações.

De acordo com Martins et al (2015) a tutoria é uma atividade que foi introduzida, principalmente devido ao avanço da tecnologia, no ensino na modalidade a distância e também presente na modalidade semipresencial. O tutor é responsável por ajudar e orientar e abastecer de conteúdo a tutoria, tem o propósito de auxiliar o discente a integrar conhecimentos e experiências dos âmbitos educacionais e profissionais (ARREDONDO, GONZÁLEZ; GONZÁLEZ, 2011).

Silva (2010) afirma que no contexto da educação online destaca-se perspectivas de interatividade, flexibilidade e temporalidade que são próprias das interfaces de comunicação e colaboração da internet. Neste sentido, a internet comporta interfaces, hardware e software, que possibilitam trocas, intervenções, entre outros, que permitem a autoria e coautoria, que podem integrar várias linguagens possibilitando interatividades como as proporcionadas pelos

chats, fóruns, wikis, blog, sites e LMS (Learning Management System) ou AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem).

Uma das interfaces mais utilizadas no EAD e no ensino semipresencial é o AVA. Conforme Silva (2010) o AVA é um ambiente de gestão e construção integradas de informação, comunicação e aprendizagem online, podendo reunir diversas interfaces síncronas e assíncronas integradas. De acordo com Pereira, Schmitt e Dias (2007) os AVAs consistem em mídias que utilizam o ciberespaço para veicular conteúdos, permitem interação entre os atores do processo educativo e é utilizado para mediar o processo ensino-aprendizagem a distância. Assim, os AVAs utilizam a Internet para possibilitar de maneira integrada e virtual (1) o acesso à informação por meio de materiais didáticos, o armazenamento e disponibilização de documentos (arquivos); (2) a comunicação síncrona e assíncrona; (3) o gerenciamento dos processos administrativos e pedagógicos; (4) a produção de atividades (PEREIRA; SCHMITT; DIAS, 2007).

Entretanto, como afirma Pereira, Schmitt e Dias (2007) a qualidade do processo educativo depende também do envolvimento do aprendiz, da proposta pedagógica, dos materiais, da estrutura e qualidade de professores, tutores, monitores e equipe técnica e das ferramentas e recursos tecnológicos.

Almeida (2003) afirma que os recursos disponíveis no AVA são basicamente os mesmos existentes na internet (correio, fórum, bate-papo, conferência, banco de recursos, etc.), com a vantagem de propiciar a gestão da informação conforme critérios preestabelecidos de organização definidos de acordo com as características de cada software. Os AVAs possuem bancos de informações representadas em diferentes mídias (textos, imagens, vídeos, hipertextos), e interligadas com conexões constituídas de links internos ou externos ao sistema.

Alves et al (2016) verificaram em seu estudo, com 165 estudantes, em oitos cursos semipresenciais do semestre letivo 2015/2, que o Ambiente Virtual de Aprendizagem é uma importante plataforma de suporte ao estudante de Educação a Distância, por exercer uma influência positiva no processo de ensino e aprendizagem. E também que a mediação pedagógica por parte do professor-tutor nos cursos é fundamental no auxílio da aprendizagem contínua, significativa e autônoma.

3. METODOLOGIA

Para identificar os fatores determinantes para cursar novamente uma disciplina na modalidade semipresencial, adotou-se uma metodologia quantitativa quanto à abordagem de pesquisa, e quanto aos objetivos, descritiva.

Quanto à abordagem, este estudo é quantitativo, pois segundo Hair et. al. (2005), os dados quantitativos são mensurações em que números são usados diretamente para representar as propriedades de algo. Assim, como são registrados diretamente com números, os dados estão em uma forma que se presta para a análise estatística.

Quanto aos objetivos, este estudo caracteriza-se como descritivo. De acordo com Hair Jr. et al. (2005), a pesquisa descritiva normalmente detalha alguma situação, sendo estruturada e criada especialmente para mensurar as características de eventos ou atividades de pesquisa.

A população do estudo foi composta por discentes que cursaram ofertadas na modalidade semipresencial. Ao todo são ofertadas disciplinas na modalidade semipresencial para 7 cursos, sendo 9 disciplinas e 15 turmas. A participação na pesquisa foi voluntária e obteve-se uma amostra de 121 respondentes.

Foi utilizado na presente pesquisa um questionário estruturado, empregado pela IES na avaliação das disciplinas ofertadas na modalidade semipresencial. O instrumento é composto por duas questões para identificar o perfil do respondente, 13 questões relativas a avaliação da disciplina ofertada e 1 questão de medida dicotômica, tendo como resposta: sim ou não.

A mensuração das questões é realizada por meio de escala likert de 5 pontos, sendo 1 atribuído a discordância total do respondente e 5 a concordância total do respondente relativas as afirmações das questões. O instrumento foi disponibilizado online no AVA da disciplina e a participação do discente foi voluntária. A coleta refere-se ao período de 2015 e primeiro semestre de 2016.

A técnica estatística utilizada para o tratamento dos dados foi Análise Fatorial e Regressão Logística. Os dados foram tabulados no software Estatístico SPSS® (Statistical Package for the Social Sciences) versão 22. A Análise Fatorial Exploratória foi utilizada para identificar os fatores (dimensões) do estudo. E a Regressão Logística utilizada para identificar o impacto das variáveis independentes sobre a variável dependente, em fazer novamente outra disciplina na modalidade semipresencial.

4. RESULTADOS

Responderam voluntariamente ao questionário 121 discentes, sendo 57,9% do gênero feminino e 42,1 do gênero masculino. Os respondentes são discentes de 7 disciplinas ofertadas pela IES na modalidade semipresencial. Em relação a idade, 39,7% possuem idade entre 17 e 20 anos, 25,6% possuem entre 21 e 24 anos, 19,8% possuem entre 25 e 29 anos, 7,4% possuem entre 30 e 34 anos e 7,4% possuem idade acima de 35 anos.

Para verificar a representação dos dados e identificar os fatores (dimensões) do estudo utilizou-se Análise Fatorial Exploratória. A Tabela 1 apresenta os resultados do teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e de Esfericidade de Bartlett.

Tabela 1: Teste de KMO e Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,828
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	572,460
	df	78
	Sig.	,000

Fonte: Dados da pesquisa.

Os Testes Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e de Esfericidade de Bartlett, indicam qual é o grau de suscetibilidade ou o ajuste dos dados à análise fatorial, isto é, qual é o nível de

confiança que se pode esperar dos dados quando do seu tratamento pelo método multivariado de análise fatorial seja empregada com sucesso (Hair et al, 2005).

O teste de Esfericidade de Bartlett é baseado na distribuição estatística de “chi quadrado” e testa a hipótese (nula H0) de que a matriz de correlação é uma matriz identidade (cuja diagonal é 1,0 e todas as outras as outras iguais a zero), isto é, que não há correlação entre as variáveis (HAIR et al, 2005). Valores de significância menores que 0,100, indicam que os dados são adequados para o tratamento com o método em questão; e permite rejeitar a hipótese nula (HAIR et al, 1998).

De acordo com Marôco (2011) o KMO é uma medida da homogeneidade das variáveis, que compara as correlações simples com as correlações parciais observadas entre as variáveis. O resultado de 0,828 é considerado bom conforme indicado por Hair et al (2005).

Os resultados revelaram que as variáveis explicam 59% dos dados. Correlação anti-imagem apresentou resultados acima de 0,604, sendo que grande parte foi acima de 0,800.

Tabela 2: Matriz de componente rotativa e Alpha de Cronbach.

Variáveis	Componente			Alpha de Cronbach Se item for excluído	Alpha de Cronbach
	1	2	3		
12	,740			,735	
7	,710			,669	
13	,660			,781	
5	,645			,722	,775
4	,576			,734	
3	,418			,769	
1		,795		,200	
6		,679		,700	
11		,633		,027	,436
2		,633		,042	
9			,901	,605	
8			,888	,538	,796
10			,679	,897	

Fonte: Dados da pesquisa.

Considerando os resultados apresentados na Tabela 2, as variáveis 5 foi excluída por apresentas componente abaixo de 0,500. E também foi excluída a variável 6 que estava prejudicando a confiabilidade dos dados no fator 2. Assim, com a exclusão das variáveis 3 e 6 o Alpha de Cronbach passou para 0,769 e 0,700 no fator 1 e 2, respectivamente. Ademais, o fator 1 representa as variáveis alusivas a dedicação e aprendizado do discente. O fator 2 representa as variáveis referentes a qualidade da disciplina e materiais e ferramentas disponíveis no AVA. E o Fator 3 representa as variáveis relativas ao suporte técnico e apoio da tutoria. Os fatores e suas respectivas variáveis estão dispostos no Quadro 1.

Quadro 1: Fatores identificados no estudo.

Fator	Dimensão	Variáveis
Fator 1	Dedicação e aprendizado do discente	Avaliação da dedicação na disciplina.
		Motivação em buscar mais informações e leituras
		Horas dedicadas aos estudos
		Interação com os colegas proporcionadas pelo AVA que contribuíram para o aprendizado.
		Os recursos multimídia foram importantes para o aprendizado.
Fator 2	Qualidade e acessibilidade da disciplina	Linguagem clara e adequada do material didático disponível no AVA.
		Aspectos visuais, acesso aos materiais e atividades da disciplina disponíveis no AVA
		Adequação dos fóruns e as atividades permitindo o aprofundamento das temáticas trabalhadas na disciplina.
Fator 3	Suporte e apoio da tutoria	Suporte do professor por meio do AVA
		Compreensão do conteúdo com a ajuda do professor
		Apoio da tutoria

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme Quadro 1 pode-se observar que o agrupamento dos fatores foi coerente com as variáveis do estudo. O fator 1 representa a dimensão dedicação e aprendizado do aluno que, segundo Guimarães (2009), está relacionado a novas formas de interação que implica em novas demandas e expectativas por parte do aluno, representado pela autonomia, que inclui dedicação e o aprendizado na disciplina. O fator 2 representa a dimensão qualidade e acessibilidade da disciplina que, de acordo com Silva (2010), deve-se em grande parte ao AVA que é uma ferramenta de gestão, comunicação e aprendizagem online. Segundo Pereira, Schmitt e Dias (2007) o AVA possibilita, de maneira integrada e virtual, acesso a informações e materiais didáticos, comunicação síncrona e assíncrona, gerenciar processos administrativos e pedagógicos e a produção de atividades. O fator 3 representa a dimensão suporte do professor e apoio da tutoria que, conforme Garrison e Kanuka (2004) é um componente crítico no Blended Learning, por ser o apoio responsável por ajudar o estudante com o acesso a tecnologia e os materiais utilizados no processo de ensino e aprendizagem.

Para identificar o impacto das variáveis independentes sobre a variável dependente e verificar se o discente pode ou não fazer novamente outra disciplina na modalidade semipresencial utilizou-se a análise estatística multivariada de Regressão Logística. O resultado inicial de classificação é apresentado na Tabela 3.

Tabela 3: Decisão em fazer a disciplina na modalidade semipresencial.

Observado	Previsto			Porcentagem correta
	Faria novamente a disciplina na modalidade semipresencial.			
Faria novamente a disciplina na modalidade semipresencial		Sim	Não	
	Sim	94	0	100
	Não	27	0	0
Percentagem Global				77,7%

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme apresentado na Tabela 3, as variáveis estão classificando corretamente os respondentes em “Faria novamente uma disciplina ou curso na modalidade semipresencial” e “Não faria novamente uma disciplina ou curso na modalidade semipresencial”, com uma eficiência de 77,7%. Segundo Corrar (2007) que a tabela de classificação inicial serve para mostrar como os respondentes estariam classificados, caso o modelo se deixasse guiar apenas pela situação em que se enquadra a maioria dos casos observados.

Tabela 4: Resumo do Modelo.

Variável	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Constante	-1,247	,218	32,641	1	,000	,287
	Verossimilhança de log -2		R ² Cox & Snell		R ² Nagelkerke	
	96,868 ^a				,230	,351

Fonte: Dados da pesquisa.

Na Tabela 4, percebe-se que a constante apresenta significância estatística (0,000) para classificar os respondentes. Verifica-se também que o teste de Nagelkerke apresenta um R² de 0,351, representando uma influência de aproximadamente 35% das variáveis independentes sobre a variável dependente “Faria uma disciplina ou curso na modalidade EAD”.

Tabela 5: Variáveis na equação.

Dimensões	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)	95% C.I. para EXP(B)	
							Inferior	Superior
Dedicação	-1,017	,345	8,706	1	,003	,362	,184	,711
Qualidade	-,891	,362	6,055	1	,014	,410	,202	,834
Suporte	,031	,116	,073	1	,787	1,032	,822	1,295
Constante	5,752	1,514	14,444	1	,000	314,874		

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com a Tabela 5, observa-se que as dimensões dedicação do aluno e qualidade apresentaram significância, ao nível de 0,05. Neste caso pode-se observar que a dedicação e o qualidade possuem influência na decisão do estudante em cursar uma nova disciplina ou curso na modalidade a distância. A Tabela 6 apresenta o Teste de Hosmer e Lemeshow e Tabela de Classificação.

Tabela 6: Teste de Hosmer e Lemeshow e Tabela de Classificação.

Teste de Hosmer e Lemeshow	
----------------------------	--

Qui-quadrado	df	Sig.
6,734	7	0,457

Tabela de classificação

Observado	Previsto			Porcentagem correta
	Faria novamente a disciplina na modalidade semipresencial.			
Faria novamente a disciplina na modalidade semipresencial		Sim	Não	
	Sim	92	2	100
	Não	20	7	0
Percentagem Global				81,8%

*valor de recorte foi de 0,70.

Fonte: Dados da pesquisa.

Segundo a Tabela 6, o sig. do teste de Hosmer e Lemeshow indica que houve diferenças não significativas entre as classificações preditas pelo modelo e as observadas, o que sugere a representação da realidade de forma satisfatória e confiável. Assim, por meio da análise de regressão logística confirma-se a relevância da variável independente “qualidade” e “dedicação” como relevantes do modelo proposto para a pesquisa. Assim, considerando a dimensão “Qualidade” e “Dedicação” no modelo, pode-se classificar corretamente os respondentes em: “Faria novamente uma disciplina ou curso na modalidade semipresencial” e “Não faria novamente uma disciplina ou curso na modalidade semipresencial”, com uma eficiência de 81,8%, contribuindo para a melhora do modelo, inicialmente classificada em 77,7%.

Os achados do presente estudo corroboram com os resultados de Tambosi et al (2014) que encontraram em seu estudo que a qualidade da disciplina possui influência na propensão ao aluno cursar novamente uma disciplina na modalidade EAD. Entretanto, no estudo de Tambosi *et al* (2014) a dimensão dedicação do aluno e qualidade do AVA não apresentaram significância na análise e portanto não apresentaram influencia na propensão do aluno em cursar novamente uma disciplina na modalidade EAD. Tambosi *et al* (2014) também encontrou evidências da relevância da qualidade da disciplina nos estudos desenvolvidos por Ebert (2003); Ehlers (2004) e com os referenciais de qualidade para a educação a distância orientadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC, 2013). Já Quevedo (2011) constatou que os fatores que interferem no desempenho geral do aluno são: conteúdo da disciplina (28%), apoio e participação dos colegas (23%), motivação (21%) e influência do professor (21%). Alves *et al* (2016) também encontrou evidências de que o AVA é uma importante plataforma de suporte ao estudante, assim como a mediação pedagógica por parte do professor-tutor no auxílio da aprendizagem contínua. Entretanto as análises de Quevedo (2011) e Alvez *et al* (2016) foi apenas descritiva, e careceram de uma análise estatística mais aprofundada.

5. CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo identificar os fatores determinantes para cursar novamente uma disciplina na modalidade semipresencial. O estudo foi realizado com discentes em sete cursos na modalidade semipresencial em uma IES localizada no sul do Brasil.

Com base na Análise Fatorial verificou-se que as variáveis foram agrupadas em três dimensões nomeadas de (1) dedicação e aprendizado do aluno, (2) qualidade e acessibilidade da disciplina e (3) suporte do professor e apoio da tutoria.

Embora a literatura aponte que a qualidade do processo educativo dependa de diversos fatores, a análise de regressão logística do presente estudo revelou que as dimensões (1) dedicação e aprendizado do aluno e (2) qualidade e acessibilidade da disciplina apresentam influência na decisão do aluno em cursar novamente uma disciplina na modalidade semipresencial. De fato, conforme exposto na literatura o papel do aluno quanto a sua dedicação no ensino a distância ou semipresencial é essencial. Espera-se do aluno uma dedicação e autonomia muito maior principalmente pelo fato de ele decidir e estabelecer seu próprio ritmo de estudos.

Já em relação a dimensão qualidade e acessibilidade da disciplina foi verificado em estudos anteriores que a qualidade influencia na decisão de um aluno em cursar novamente uma disciplina na modalidade semipresencial. A qualidade e acessibilidade da disciplina dizem respeito a linguagem clara e adequada do material didático, acesso aos materiais disponíveis no AVA e adequação dos fóruns e atividades que permitam o aprofundamento das temáticas desenvolvidas na disciplina.

No que se refere a dimensão suporte do professor e apoio da tutoria o resultado não apresentou significância, não sendo este um fator relevante na decisão do aluno em cursar novamente uma disciplina na modalidade semipresencial. Resultado este intrigante já que se trata de um componente crítico no Blended Learning em que se envolve o uso de tecnologias e apoio do professor por meio do AVA na mediação pedagógica é relevante para o bom andamento do curso.

Dada a relevância e ampliação do ensino na modalidade semipresencial nas IES sugere-se a replicação em outros cursos e IES do presente estudo. Afinal, os resultados encontrados neste estudo não podem ser generalizados devido a limitação do número da amostra.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e pesquisa**, v. 29, n. 2, p. 327-340, 2003.
- ALVES, André Luiz; SANTOS, Leandro Santana; DE JESUS OLIVEIRA, Kaio Eduardo. Educação a distância: feedback interacional por meio do AVA. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 9, n. 1, 2016.
- ARREDONDO, Santiago Castilho; GONZÁLEZ, José Antonio Torres; GONZÁLEZ, Luis Polanco. **Formação de tutores: fundamentos teóricos e práticos**. Curitiba: Ibpe, 2011.
- ARRUDA, D. E., & PUENTES, R. V. (2011). A docência no ensino superior: a formação de professores para atuar com tecnologias na educação presencial e a distância. *Revista Ensino em Re-Vista, Uberlândia*, 18(2), 247-258.
- ARRUDA, Durcelina EP; PUENTES, Roberto V. A docência no ensino superior: a formação de professores para atuar com tecnologias na educação presencial e a distância. **Revista Ensino em Re-Vista, Uberlândia**, v. 18, n. 2, p. 247-258, 2011.
- BACH, Tatiana Marceda; DE SOUZA DOMINGUES, Maria José Carvalho; WALTER, Silvana Anita. Tecnologias da informação e comunicação no ensino: um estudo bibliométrico

e sociométrico de 1997-2011. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 18, n. 2, 2013.

BACICH, Lilian; MORAN, José. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, n. 25, ed. 25, jun., 2015.

BELLINI, C. G., Giebelens, E., & CASALI, R. D. R. (2010). Limitações digitais: acesso, cognição e comportamento. **Anais... ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DO PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**, 34.

BORGES, Martha Kaschny. Educação semipresencial: Desmistificando a educação a distância. In: **Anais do 12º Congresso Internacional de Educação à Distância. Florianópolis, Setembro**. 2005.

BULHÕES, Paulo NS. As novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) no ensino de administração: opiniões de professores e alunos do curso de administração da UFRN. **Anais... Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração**. Rio de Janeiro: ANGRAD, 2008.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede** (a era da informação: economia, sociedade e cultura). São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, Angilberto S.; NARDUCCI, Viviane; DUBEUX, Veranise; BERTRAND, Hélène. Projeto de capacitação docente e difusão do *e-learning*: uma investigação na busca de *champions*. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 32., 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2008.

GUIMARÃES, Luciano S. R. O aluno e a sala de aula virtual. **In: Educação a distância: o estado da arte**. LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009.

HAIR JR., J. F. et al. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

LEVY, Pierre. **Cyberculture**. Paris, La Découverte, 2000.

LOYOLLA, Waldomiro. O suporte ao aprendiz. **In: Educação a distância: o estado da arte**. LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009.

MAIA, Marta C. **O uso da tecnologia de informação para a educação a distância no ensino superior**. 2003. 294 f. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2003.

MARÔCO, João. **Análise estatística com o SPSS Statistics**. Report Number, Lda, 2011.

MARTINS, Carolina Zavadzki; DE LIMA TERÇARIOL, Adriana Aparecida; GEBRAN, Raimunda Abou. Percepções do Tutor: a evasão de alunos de Curso de Administração na modalidade a distância. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, v. 7, n. 14, p. 470-492, 2015.

MATTAR, João. Interatividade e aprendizagem. **Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil**, p. 112-120, 2009.

MORAN, José Manuel et al. As mídias na educação. **MORAN, JM Desafios na Comunicação Pessoal: gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica**, v. 3, p. 162-166, 2007.

MORAN, José Manuel. Modelos e avaliação do ensino superior a distância no Brasil. **Educação Temática Digital**, v. 10, n. 2, p. 54, 2009.

MORAN, José Manuel. Desafios que a educação a distância traz para a presencial. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 5, n. 1, 2015.

MORAN, José. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. **In: Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Org. Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto, Fernando de Mello Trevisani. Porto Alegre: Penso, 2015.

- OLIVEIRA, Maria R. N. S. Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico; mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 101-107, set./out./nov./dez., 2001.
- PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **The virtual student: A profile and guide to working with online learners**. John Wiley & Sons, 2003.
- PEREIRA, Alice Theresinha Cybis; SCHMITT, Valdenise; DIAS, M. R. A. C. Ambientes virtuais de aprendizagem. **In: AVA-Ambientes Virtuais de Aprendizagem em Diferentes Contextos**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, 2007.
- PIERRE, L. É. V. Y. A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço. **3ª edição. São Paulo: Edições Loyola**, 2000.
- PONTE, João Pedro da. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios?. **Revista Iberoamericana de educación**, p. 63-90, 2000.
- PORTER, Wendy W.; GRAHAM, Charles R.; SPRING, Kristian A.; WELCH Kyle R. Blended learning in higher education: Institutional adoption and implementation. **Computers & Education**, 75, 185–195, 2014.
- QUEVEDO, Angelita Gouveia. O ensino semipresencial, do ponto de vista do aluno. **E-curriculum**, v. 7, n. 1, p. 122-142, 2011.
- SILVA, Marco. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos online. *Revista Digital de Tecnologias Cognitivas*, v. 3, n. 2010, p. 39-51, 2010.
- TAMBOSI, Silvana Silva Vieira; BORGES, Gustavo da Rosa; DOMINGUES, Maria Jose Carvalho de Souza. A influência da qualidade da disciplina, do AVA e da dedicação do aluno na propensão em cursar novamente uma disciplina a distância. **Anais... XIV Colóquio de Gestão Universitária (CIGU)**, Florianópolis, 3 a 5 de dezembro, 2014.
- TORI, Romero. Cursos híbridos ou blended learning. **In: Educação a distância: o estado da arte**. LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009.
- TORREZZAN, Cristina AW; BEHAR, Patrícia Alejandra. Parâmetros para a construção de materiais educacionais digitais do ponto de vista do design pedagógico. **Behar PA. Modelos pedagógicos na educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, p. 33-65, 2009.
- VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida Blended Learning and Changes in Higher Education: the inverted classroom proposal. **Educar em Revista**, v. 13083, p. 854, 2014.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.