

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO PÚBLICA**

ARIANA DA RÓS

**O USO DE TRAÇOS COMPORTAMENTAIS NA EXPLICAÇÃO DA
PERSISTÊNCIA DISCENTE EM CURSOS DE LICENCIATURA
OFERTADOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA PELA UFES**

**VITÓRIA
2017**

ARIANA DA RÓS

**O USO DE TRAÇOS COMPORTAMENTAIS NA EXPLICAÇÃO DA
PERSISTÊNCIA DISCENTE EM CURSOS DE LICENCIATURA
OFERTADOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA PELA UFES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para a obtenção do título de mestre em Gestão Pública, na área de concentração em Gestão de Operações no Setor Público.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora de Carvalho Corassa

Vitória
2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)
Bibliotecária: Perla Rodrigues Lôbo – CRB-6 ES-000527/O

R788u Rós, Ariana Da, 1983-
O uso de traços comportamentais na explicação da persistência discente em cursos de licenciatura ofertados na modalidade à distância pela UFES / Ariana Da Rós. – 2017. 153 f. : il.

Orientador: Maria Auxiliadora de Carvalho Corassa.
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas.

1. Administração pública. 2. Ensino superior. 3. Ensino à distância. 4. Estudantes universitários - Atitudes. I. Corassa, Maria Auxiliadora de Carvalho 1959-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas. III. Título.

CDU: 35

ARIANA DA RÓS

**O USO DE TRAÇOS COMPORTAMENTAIS NA EXPLICAÇÃO DA
PERSISTÊNCIA DISCENTE EM CURSOS DE LICENCIATURA
OFERTADOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA PELA UFES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Pública.

Aprovada em 29 de dezembro de 2017.

COMISSÃO EXAMINADORA



**Prof.ª. Dr.ª. Maria Auxiliadora de Carvalho
Corassa**
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora



Prof.ª. Dr.ª. Teresa Cristina Janes Carneiro
Universidade Federal do Espírito Santo



Prof.ª. Dr.ª. Taciana de Lemos Dias
Universidade Federal do Espírito Santo



Prof. Dr. André Andrade Longaray
Universidade Federal do Rio Grande -
membro remoto

A meu marido, pelo apoio, incentivo e compreensão.

Aos amigos da UFES, em especial Juliano, Livia, Zezé e Júlio, pelo companheirismo, ombro amigo e apoio nos estudos.

A minha orientadora, Prof.^a Maria Auxiliadora, e à Prof.^a Teresa, pela paciência e apoio nesta longa trajetória.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre conduzir minha vida e meu coração.

A minha família e aos amigos, que me ajudaram nesta trajetória acadêmica.

Ao meu esposo Wanderley, por compreender minhas ausências e, ao mesmo tempo, esforçar-se para aceitar minhas horas dedicadas ao mestrado.

À família SEAD, que tanto amo, por todo apoio, incentivo, carinho e ombro amigo quando as lágrimas insistiram em rolar contra a minha vontade.

Ao amigo especial Juliano, pelo companheirismo, palavra amiga e abraço quando precisei.

À amiga Lívia, pela amizade, apoio e pelas discussões sobre a temática da dissertação.

À Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora de Carvalho Corassa, orientadora e amiga, pelo carinho, incentivo, orientações e paciência quando minha ausência predominava.

À Prof.^a Dr.^a Teresa Cristina Janes Carneiro, membro da banca e amiga, pelo carinho, apoio, orientações e por ter me aproximado do tema de minha pesquisa.

Aos professores Dr.^a Taciana de Lemos Dias e Dr. André Andrade Longaray, por aceitarem compor minha banca e contribuir para o enriquecimento desta pesquisa.

Aos chefes/amigos, professores Maria José Campos Rodrigues e Júlio Francelino Ferreira Filho, pela amizade, carinho e compreensão.

Muito obrigada a todos!

RESUMO

A presente pesquisa compõe o Projeto de Pesquisa “Modelo hierárquico dos antecedentes do comportamento de persistência discente em cursos superiores na modalidade a distância”, juntamente com a dissertação “Traços de personalidade e persistência discente em cursos de graduação na modalidade a distância”, defendida no PPGGP/UFES. Pertence à área de concentração em Gestão de Operações no Setor Público, por buscar compreender o fenômeno da persistência discente em cursos EAD da UFES e propor medidas que possibilitem reduzir a evasão nesses cursos. Trata-se de uma pesquisa quantitativa, com o propósito de investigar os traços de personalidade que explicam a persistência discente nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Pedagogia e Química, ofertados na modalidade a distância – EAD pela UFES, fazendo uso do Modelo Metateórico de Motivação e Personalidade – 3M, de Mowen (2000). Foi realizada pesquisa bibliográfica sobre esse modelo e as teorias de evasão e persistência discentes, sendo a coleta de dados realizada por levantamento de campo do tipo *survey*, com questionário estruturado, alcançando 169 respostas válidas. Os dados foram analisados por regressões lineares múltiplas no *software Statistical Package for the Social Sciences – SPSS*, confirmando 14 das 32 hipóteses delimitadas. Os resultados confirmam a possibilidade de uso do modelo 3M para a compreensão da “Persistência Discente”, comprovando que os traços de personalidade exercem influência de forma hierárquica, do traço mais abstrato ao mais superficial, a saber: Conscienciosidade, Introversão e Necessidade de Excitação (elementares), Orientação para Tarefas e Autoeficácia (compostos) e Satisfação (situacional) sobre o comportamento da Persistência Discente (superficial). Por fim, é apresentada, no apêndice D, proposta de manual para orientação na interpretação das hipóteses confirmadas para a persistência discente em cursos ofertados na modalidade EAD pela UFES, no qual são analisadas, individualmente, as 14 hipóteses confirmadas após aplicação do questionário estruturado aos cursos EAD objetos da pesquisa.

Palavras-chave: persistência discente, ensino superior, educação a distância, modelo 3M, modelo hierárquico, traços de personalidade, gestão pública.

ABSTRACT

The present research composes the Research Project "Hierarchical model of the antecedent of the persistence behavior of students in higher courses in the distance modality", together with the dissertation "Personality traits and student persistence in undergraduate courses in distance modality", defended in the PPGGP / UFES. It belongs to the area of concentration in Operations Management in the Public Sector, for seeking to understand the phenomenon of student persistence in EAD courses of the UFES and propose measures that enable to reduce evasion in these courses. This is a quantitative research with the purpose of investigating the personality traits that explain the persistence of undergraduate courses in Biological Sciences, Physics, Pedagogy and Chemistry, offered in the distance modality - EAD by UFES, using the Model Motive of Motivation and Personality - 3M, de Mowen (2000). A bibliographical research was carried out on this model and the theories of student evasion and persistence. The data collection was done by field survey, with a structured questionnaire, reaching 169 valid answers. Data were analyzed by multiple linear regressions in the Statistical Package for the Social Sciences - SPSS, confirming 14 of the 32 delimited hypotheses. The results confirm the possibility of using the 3M model to understand "Persistence", proving that personality traits influence hierarchically, from the most abstract to the most superficial, namely: Conscientiousness, Introversion and Need for Excitement (elementary), Task and Self-efficacy Guidance (composite) and (Situational) Satisfaction on the behavior of Student (Surface) Persistence. Finally, Appendix D proposes a manual for guidance in interpreting the confirmed hypotheses for student persistence in courses offered in the EAD modality by the UFES, in which the 14 confirmed hypotheses after the application of the structured questionnaire are analyzed individually. EAD research objects.

Keywords: student persistence, higher education, distance education, model 3M, hierarchical model, personality traits, public management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo sociológico explicativo do processo de abandono – Spady (1970).....	35
Figura 2 – Modelo de Integração do Estudante – Tinto (1975).	38
Figura 3 – Modelo do Abandono Institucional – Tinto (1993).	39
Figura 4 – Modelo de salas de aula, aprendizado e persistência – Tinto (1997).	40
Figura 5 – Modelo de Desgaste do Estudante – Bean (1980).....	41
Figura 6 – Teoria de Desgaste do Estudante Não Tradicional– Bean e Metzner (1985).....	42
Figura 7 – Modelo de Desgaste do Estudante – Pascarella (1980).	43
Figura 8 – Teoria do Envolvimento do Estudante – Astin (1984).	45
Figura 9 – Modelo Integrado de Permanência – Cabrera et al. (1992).	46
Figura 10 – Modelo de Persistência Combinado – Rovai (2003).	48
Figura 11 – Modelo de Permanência discente na graduação em IES brasileiras – Cislaghi (2008).	50
Figura 12– Representação do ciclo básico de <i>feedback</i> da Teoria do Controle. .	56
Figura 13 – Um modelo de controle de três níveis.	57
Figura 14 – Modelo 3M de Motivação e Personalidade.	68
Figura 15 – Traços de personalidade analisados.....	73
Figura 16 – Hipóteses propostas.....	82
Figura 17 – Hipóteses testadas no SPSS.	97
Figura 18 – Resultado da regressão múltipla para todos os cursos.....	107
Figura 19 – A hierarquia dos traços e a persistência discente na EAD.	111
Figura 20 – Hipóteses propostas.....	144

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Matrículas em cursos de graduação, por modalidade de ensino - Brasil (2006-2016).....	20
Gráfico 2 – Concluintes em cursos de graduação, por modalidade de ensino - Brasil (2006-2016).....	20
Gráfico 3 – Gênero dos respondentes da amostra.....	98
Gráfico 4 – Idade dos respondentes.	99
Gráfico 5 – Estado civil.....	99
Gráfico 6 – Renda familiar mensal.	100
Gráfico 7 – Alunos por cursos.	101
Gráfico 8 – Alunos respondentes x matriculados.	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cursos EAD ofertados pela UFES.....	19
Quadro 2 – Evasão/retenção discente em dissertações.	23
Quadro 3 – Síntese dos modelos teóricos de evasão e permanência discente. ...	31
Quadro 4 – Variáveis do modelo de abandono de Spady.	34
Quadro 5 – Variáveis e categorias do CPM – Rovai (2003).....	48
Quadro 6 – Modelo de Permanência - Fatores.	49
Quadro 7 – Definição dos traços elementares do Modelo 3M.....	62
Quadro 8 – Definição dos traços compostos do Modelo 3M.	64
Quadro 9 – Outros estudos de Mowen.....	70
Quadro 10 – Hipóteses da pesquisa.	80
Quadro 11 – Escala de mensuração dos traços de personalidade elementares..	84
Quadro 12 – Escala para autoeficácia para o aprendizado (AF).....	85
Quadro 13 – Escala de Mensuração da variável Necessidade de Aprendizado (NA).....	85
Quadro 14 – Escala de mensuração da variável Orientação para Tarefas (OT)..	86
Quadro 15 – Escala de mensuração da variável Satisfação (S).	86
Quadro 16 – Escala de mensuração da propensão à Interação (INT).	87
Quadro 17 – Escala de mensuração da variável Consciência de Valor (CV).....	87
Quadro 18 – Escala de mensuração do traço Aceitação de Tecnologia (AT).	88
Quadro 19 – Escala de mensuração da variável Persistência Discente (PD).	88
Quadro 20 – Regressões Múltiplas para o teste de hipóteses.	96
Quadro 21 – Variáveis em análise no modelo proposto para persistência.....	103
Quadro 22 – Síntese do resultado das hipóteses testadas.	108

Quadro 23 – Escala de mensuração dos Traços Elementares.	134
Quadro 24 – Escala de mensuração da variável Necessidade de Aprendizado (NA).....	136
Quadro 25 – Escala de mensuração da variável Orientação para Tarefas (OT).136	
Quadro 26 – Escala de mensuração da variável Autoeficácia (AF).	137
Quadro 27 – Escala de mensuração da variável Satisfação (S).	137
Quadro 28 – Escala de mensuração da variável Interação (INT).....	138
Quadro 29 – Escala de mensuração da variável Consciência de Valor (CV).....	139
Quadro 30 – Escala de mensuração da variável Aceitação de Tecnologia (AT).139	
Quadro 31 – Escala de mensuração da variável Persistência Discente (PD). ...	140
Quadro 32 – Variáveis em análise no modelo proposto para persistência.....	143

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cursos de licenciatura EAD da UFES: situação discente.....	24
Tabela 2 – Diplomação, retenção e evasão por área do conhecimento.....	30
Tabela 3 – Universo estratificado por curso e situação do aluno.	93
Tabela 4 – Relação cursos x polos.	102
Tabela 5 – Regressão múltipla - todos os cursos.....	106

LISTA DE SIGLAS

3M	Modelo Metateórico de Motivação e Personalidade
A	Amabilidade
AE	Abertura à Experiência
AF	Autoeficácia
AT	Aceitação de Tecnologia
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
C	Conscienciosidade
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPE	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CO	Competitividade
CPM	Modelo de Persistência Combinado
CUn	Conselho Universitário
CV	Consciência de Valor
EAD	Educação a distância
ES	Espírito Santo
I	Introversão
IE	Instabilidade Emocional
I/E	Introversão/Extroversão
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
INT	Interação
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
MCT	Ministério de Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação
Moodle	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>
NA	Necessidade de Aprendizado
NAT	Necessidade de atividades
ND	Necessidade de Diversão
ne@ad	Núcleo de Educação Aberta e a Distância
NEXC	Necessidade de Excitação
NFRC	Necessidades Físicas/de Recursos Corporais
NRM	Necessidade de Recursos Materiais
NTI	Núcleo de Tecnologia da Informação
OT	Orientação para tarefas
PD	Persistência Discente
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PPGGP	Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEAD	Secretaria de Ensino a Distância

SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESu	Secretaria de Educação Superior
SIE	Sistema Integrado de Ensino
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO	17
1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA	25
1.3 JUSTIFICATIVA	26
1.4 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO.....	27
2 REFERENCIAL TEÓRICO	29
2.1 TEORIAS DE EVASÃO E PERSISTÊNCIA DISCENTE.....	29
2.1.1 Modelo sociológico explicativo do processo abandono – Spady (1970)	32
2.1.2 Modelo de Integração do Estudante – Tinto (1975, 1993, 1997)	35
2.1.3 Teoria do Desgaste do Estudante – Bean (1980); Bean e Metzner (1985)	40
2.1.4 Modelo de Desgaste – Pascarella (1980)	43
2.1.5 Teoria do Envolvimento do Estudante – Astin (1984)	44
2.1.6 Modelo Integrado de Permanência– Cabrera, Castañeda, Nora, Hengstler (1992)	45
2.1.7 Modelo de Persistência Combinado – Rovai (2003)	46
2.1.8 Modelo de Permanência discente na graduação em IES brasileiras – Cislighi (2008).....	49
2.2 PERSONALIDADE.....	51
2.2.1 Teoria dos Traços de Personalidade.....	52
2.3 O MODELO METATEÓRICO DE MOTIVAÇÃO E PERSONALIDADE (3M)	55
2.3.1 Níveis hierárquicos do Modelo 3M	61
a) Traços elementares	61
b) Traços Compostos.....	63
c) Traços Situacionais.....	65
d) Traços Superficiais	67
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	72
3.1 DESENHO DA PESQUISA	72
3.1.1 Especificação do modelo adaptado para a pesquisa	72
3.1.2 Hipóteses da pesquisa.....	74
3.1.3 Operacionalização das Variáveis.....	82
3.2 MÉTODO DE PESQUISA	89
3.3 COLETA DE DADOS	91
3.3.1 Instrumento de coleta de dados	91
3.3.2 Amostra	91
3.4 ANÁLISE DOS DADOS.....	93

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	98
4.1 PERFIL DOS RESPONDENTES	98
4.2 ANÁLISE DAS VARIÁVEIS	103
4.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	109
5 CONCLUSÃO	111
5.1 IMPLICAÇÕES PRÁTICAS	113
5.2 LIMITAÇÕES E PESQUISAS FUTURAS.....	114
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	126
APÊNDICE B – ORIGEM DAS ESCALAS	134
APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO PARA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO	142
APÊNDICE D – MANUAL PARA ORIENTAÇÃO NA INTERPRETAÇÃO DAS HIPÓTESES CONFIRMADAS PARA A PERSISTÊNCIA DISCENTE EM CURSOS OFERTADOS NA MODALIDADE EAD PELA UFES	143

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, instituído por intermédio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, foi um importante marco para a ampliação do acesso discente à educação superior. Visando à criação de condições para a ampliação do acesso e da permanência do discente na educação superior, no nível de graduação, buscava-se a melhoria da qualidade dos cursos, bem como o adequado aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos presentes nas universidades federais (BRASIL, 2007).

Aliado ao REUNI, em 2012, a Lei nº 12.711/2012, intitulada Lei das Cotas, garantiu a reserva de 50% das vagas por curso das universidades e institutos federais para alunos oriundos do ensino médio público; desse percentual, 50% para discentes de famílias com renda *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (Ibid.).

O sistema de cotas foi muito importante para a ampliação da diplomação de alunos de renda baixa, uma vez que, segundo Tinto (2012), esse público tem três vezes menor chance de concluir cursos de nível superior do que discentes de renda elevada. Assim, ao se ampliar a oportunidade de acesso à graduação a essa classe menos favorecida, eleva-se a possibilidade de sucesso e diplomação nas IFES.

Outra ação relevante na difusão do ensino superior público no Brasil, em especial nas regiões distantes de instituições públicas, foi a criação da Universidade Aberta do Brasil – UAB (Decreto nº 5.800/2006), um sistema integrado por universidades públicas, responsável pela oferta de cursos superiores para a população, por meio da modalidade de educação a distância – EAD (BRASIL, 2006).

Objetivando “o desenvolvimento da modalidade de educação a distância – EAD, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006), o sistema UAB se desenvolve de forma colaborativa da União com os entes federativos, por meio da oferta de cursos EAD por Instituições Públicas de Ensino Superior – IPES, realizada em articulação com os Polos UAB de Apoio Presencial (Ibid.).

A Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, trilhando o caminho da interiorização e buscando levar o ensino superior público e de qualidade a todo o ES, por meio da Resolução nº 02/2001 do Conselho Universitário, institucionalizou o Programa de Interiorização na Modalidade Aberta e a Distância – EAD (UFES, 2001). Nesse mesmo momento, foi criado o primeiro curso de graduação ofertado pela UFES na modalidade EAD, a Licenciatura Plena em Pedagogia: Séries Iniciais do Ensino Fundamental, que graduou, nos 78 municípios do estado, 6.171 professores da rede básica, que atuavam sem formação em nível superior (UFES, 2017).

Como suporte a essa nova modalidade de ensino, na estrutura organizacional da UFES, nasce o Núcleo de Educação Aberta e a Distância – ne@ad, posteriormente denominado Secretaria de Ensino a Distância – SEAD, após reestruturação organizacional da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, por meio da Resolução nº 08/2014 – CUn (UFES, 2014).

A Secretaria de Ensino a Distância – SEAD se consolidou como o setor responsável pela proposição, mediação e gestão de grande parte dos cursos EAD ofertados no âmbito da Universidade, em especial dos cursos fomentados pela Universidade Aberta do Brasil-UAB. Atualmente, segundo dados retirados do Sistema de Integração de Ensino – SIE, fornecidos pelo Núcleo de Tecnologia da Informação – NTI, a SEAD/UFES oferta sete cursos de graduação da UAB, responsável, no semestre 2017/2, por 1.737 matrículas, e seis de especialização (sendo quatro fomentados pela UAB, um fomentado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI e um pelo Ministério da Saúde), com 2.425 alunos, totalizando 4.162 alunos atualmente matriculados na modalidade EAD (UFES, 2017), conforme quadro delineado a seguir:

Quadro 1 – Cursos EAD ofertados pela UFES.

	Curso	Alunos Matriculados
Licenciatura	Artes Visuais	311
	Ciências Biológicas	185
	Filosofia	303
	Física	139
	História	306
	Pedagogia	428
	Química	65
Especialização	Educação em Direitos Humanos	219
	Epidemiologia	811
	Ensino da Matemática para o Ensino Médio	250
	Gestão Pública	300
	Filosofia e Psicanálise e Medicina na formação de professores	345
	Oratória, Transversalidade e Didática da Fala para Formação de Professores	500

Fonte: NTI/UFES (2017).

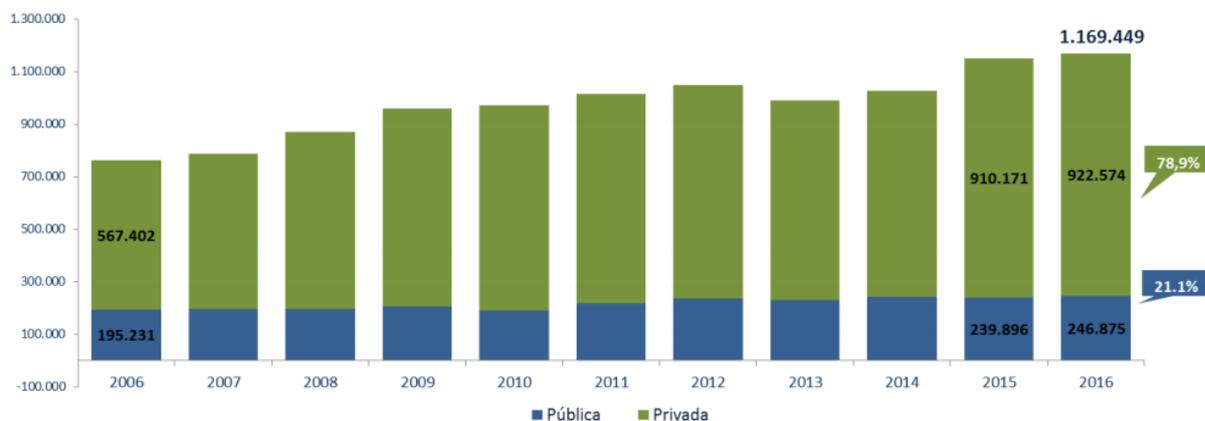
A EAD tem papel muito relevante na expansão do ensino superior público no Brasil. Chegou-se a regiões onde a universidade não havia chegado com o ensino presencial. No Espírito Santo não foi diferente. Com a expansão do ensino a distância, a UFES está presente em 27 polos, distribuídos em todas as regiões, localizados em Afonso Cláudio, Alegre, Aracruz, Baixo Guandu, Bom Jesus do Norte, Cachoeiro de Itapemirim, Castelo, Colatina, Conceição da Barra, Domingos Martins, Ecoporanga, Itapemirim, Iúna, Linhares, Mantenópolis, Mimoso do Sul, Montanha, Nova Venécia, Pinheiros, Piúma, Santa Leopoldina, Santa Teresa, São Mateus, Vargem Alta, Venda Nova do Imigrante, Vila Velha e Vitória.

Dados recentes publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2017), referente ao Censo 2016, dão conta que, enquanto o número de matrículas em cursos de graduação presencial diminuiu 1,2% entre 2015 e 2016, a modalidade a distância apresentou um crescimento de 7,2% nesse mesmo período.

Como consequência do constante avanço da EAD no cenário nacional, o mesmo censo apontou que a participação dessa modalidade nos cursos de graduação aumentou 14,4% em 10 anos, passando de 4,2% do total de matrículas em 2006

para 18,6% em 2016. Esses dados refletem um avanço bastante significativo da educação a distância no país, conforme Gráfico 1:

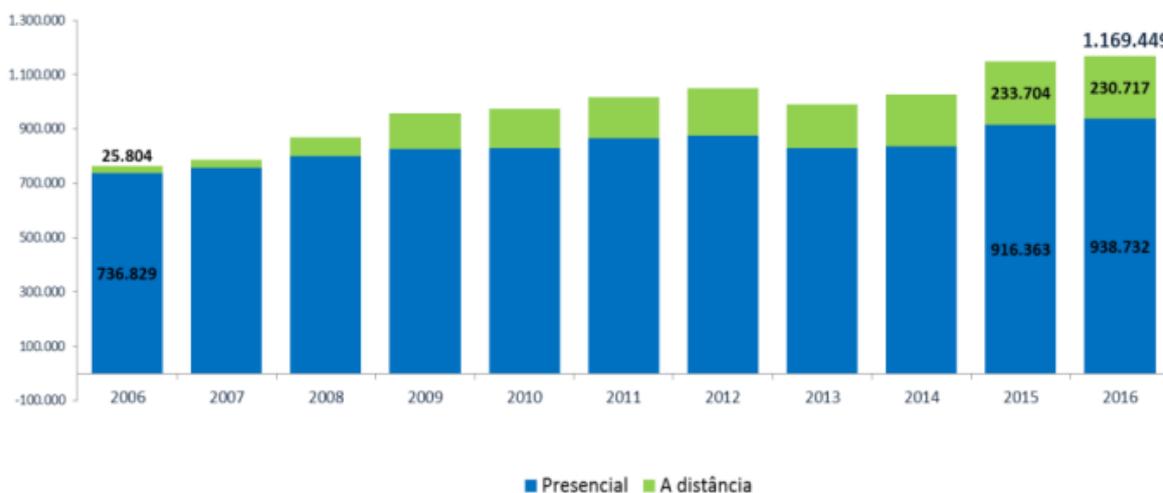
Gráfico 1 – Matrículas em cursos de graduação, por modalidade de ensino - Brasil (2006-2016).



Fonte: INEP (2017, p. 7)

No entanto, o número de concluintes da modalidade a distância, que vinha demonstrando sensível crescimento na última década, teve uma ligeira queda em 2016, reduzindo esse índice de 20,3%, em 2015, para 19,7%, em 2016, ao passo que o ensino presencial teve um sutil aumento de 2,44% de concludentes, passando a representar 80,3% dos graduados em 2016, conforme apresentado no Gráfico 2:

Gráfico 2 – Concluintes em cursos de graduação, por modalidade de ensino - Brasil (2006-2016).



Fonte: INEP (2017, p. 13)

No caso da Universidade Federal do Espírito Santo-UFES, como precursora da educação na modalidade a distância – EAD no Espírito Santo – ES, já contabilizou 17.679 alunos formados, sendo 12.342 em cursos em nível de graduação, 2.345 de especialização e 2.992 de aperfeiçoamento (SEAD, 2017).

Embora os números evidenciem um considerável avanço do ensino superior brasileiro, as elevadas taxas de evasão e a retenção (permanência prolongada no curso) continuam a figurar como uma triste realidade a ser enfrentada pelas Instituições de Ensino Superior – IES.

Cislaghi (2008), dentre as causas mais recorrentes de evasão discente, destaca a descontinuidade entre as sistemáticas no ensino médio e no ensino superior, esse último mais exigente, além de falta de orientação vocacional adequada aos candidatos ao vestibular e conseqüente decepção com o curso; a necessidade de trabalhar; o desapontamento com a qualidade do curso, os procedimentos didático-pedagógicos, a qualificação dos docentes e/ou a estrutura da instituição; as dificuldades pessoais para bom desempenho e aproveitamento nas disciplinas, resultando em reprovações e conseqüente retenção – atraso para a integralização curricular; o pessimismo com o mercado de trabalho; a mudança de interesses ou prioridades pessoais; a necessidade de transferência familiar para outra localidade.

É preciso deixar claro que a evasão, no entanto, não se apresenta como um problema apenas para a modalidade EAD. É uma amarga realidade também para a modalidade presencial, seja em IES públicas, seja em IES privadas, evidenciando-a como um problema da educação humana.

A dimensão da evasão é muito mais complexa do que apenas estatísticas. Quando a desistência se efetiva, o aluno perde a oportunidade de ter formação profissional em nível superior e ampliar seus conhecimentos, enquanto o sistema educacional perde a chance de formar um cidadão, além da perda de todo o investimento público dedicado a esse aluno, no caso da IES pública, nosso foco.

Isso só se aplica àqueles que deixam o sistema educacional como um todo; não se estende aos que trocam de IES, pois esses continuam seguindo seus estudos,

buscando sua formação. Entretanto, muitas teorias de evasão e persistência não fazem essa distinção e categorizam da mesma forma o aluno transferido e o evadido.

Embora muito se teorize sobre a implementação de políticas que promovam a redução das taxas de evasão nas IES, suas causas e conseqüências para a vida do discente, compreender esse processo não garante o sucesso do aluno, nem reduz a taxa de desistência, uma vez que esses não são processos contrários.

No campo da aprendizagem, persistência é compreendida como a continuidade em programas educacionais, até que se atinjam os objetivos educacionais, no caso, a conclusão do curso (MÜLLER, 2008).

Carneiro (2014), inclusive, destaca duas formas de operacionalização desse traço superficial: intenção de persistir – probabilidade de o aluno permanecer matriculado na IES e concluir o curso – e acompanhamento acadêmico dos alunos EAD de uma IES.

Dentre os fatores que promovem a persistência dos educandos, de acordo com as teorias analisadas, destacam-se: experiências anteriores à universidade, características individuais dos estudantes, correspondência entre a motivação e a capacidade acadêmica do indivíduo e características acadêmicas e sociais da instituição (TINTO, 1975, 1993, 1997; ROVAI, 2003); satisfação com a instituição, variáveis ambientais, que vão desde carga de trabalho, responsabilidades familiares até questões de ordem financeira (BEAN, 1980; BEAN; METZNER, 1985); interações entre os discentes e desses com docentes e funcionários da IES (TINTO, 1975, 1993, 1997; PASCARELLA, 1980); envolvimento do aluno com a IES (AUSTIN, 1984); estilos de aprendizagem e ensino, incluídos em atenção à EAD (ROVAI, 2003); desempenho em notas (CISLAGHI, 2008).

Considerando que, em geral, os modelos teóricos que buscam explicar a evasão e a permanência relacionam tanto a decisão pela persistência como pela retirada do curso superior à personalidade e à motivação individual do discente, o Modelo Metateórico de Motivação e Personalidade – Modelo 3M, postulado por Mowen (2000), será utilizado na presente pesquisa, objetivando a identificação dos

antecedentes diretos e indiretos da permanência discente nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Pedagogia e Química, ofertados na modalidade a distância pela UFES.

Salienta-se que, nos repositórios *on-line* (*site* do Programa de Pós-graduação em Gestão Pública/UFES, Scielo, Periódico Capes, dentre outros), não foram encontrados estudos sobre evasão e persistência discentes que tenham utilizado o Modelo 3M.

Em geral, percebeu-se que o modelo 3M é amplamente utilizado em pesquisas cujo cerne consiste em explicar fenômenos relacionados a compras e ao comportamento do consumidor (BASSO, 2008; MONTEIRO, 2010; MOURA, 2014; BENTO, 2010, sendo as duas últimas dissertações sobre essa abordagem de Programas de Pós-graduação da UFES).

Quanto a estudos sobre evasão e permanência discentes na UFES, relacionamos as dissertações defendidas no Programa de Pós-graduação em Gestão Pública, sintetizados no quadro a seguir:

Quadro 2 – Evasão/retenção discente em dissertações.

Autor	Título
Alexandre Barcelos Júnior	Retenção discente nos cursos de graduação do Centro Universitário do Norte do Espírito Santo implantados a partir do REUNI
Alexandre Severino Pereira	Retenção discente nos cursos de graduação presencial da UFES
Esther Nunes Klein Gama	Obstáculos à formação no Ensino Superior: um estudo da retenção discente nos Cursos de Graduação Presencial do Centro de Artes da UFES
Giany Terra	A retenção em cursos do Centro de Ciências Agrárias da UFES: uma análise da percepção da comunidade universitária.
Jaime Souza Sales Junior	Uma análise estatística dos fatores de evasão e permanência de estudantes de graduação presencial da UFES
Joana de Paula Boeno Moraes	Retenção discente no Centro de Ciências Humanas e Naturais da UFES: o caso dos cursos Letras-Português e Geografia
Liliana de Mello Braz Alencar	A Evasão Discente no Contexto da Reestruturação Universitária: O caso dos cursos de Administração e Ciências Contábeis da Universidade Federal do Espírito Santo
Lorrana Neves Nobre	Entre histórias e permanências: trajetórias da vida acadêmica de estudantes negros ingressos na UFES através do sistema de reserva de vagas
William Gabriel Corrêa Pétris	Fatores que afetam a Persistência dos Discentes em Cursos Superiores na Modalidade a Distância

Fonte: Próprio autor (2017).

Conforme exposto, embora muito se teorize sobre a evasão, a persistência ainda é um tema pouco explorado. Além disso, não foram identificados estudos que validem o modelo 3M aplicado a pesquisas da área educacional, o que exalta a importância do tema delineado para essa pesquisa.

Considerando, ainda, que, em sua maioria, os estudos sobre persistência na UFES tem seu foco voltado ao ensino presencial – observamos que, dentre as nove dissertações constantes do Quadro 2, apenas uma trata de cursos EAD, a saber “Fatores que afetam a Persistência dos Discentes em Cursos Superiores na Modalidade a Distância” – , a presente pesquisa tem, como propósito, investigar os antecedentes do comportamento de persistência discente nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Pedagogia e Química, ofertados na modalidade a distância, por intermédio de um modelo hierárquico de personalidade, o Modelo Metateórico de Motivação e Personalidade – 3M, postulado por Mowen (2000).

A Tabela 1 traz a situação dos discentes nos quatro cursos objeto desta pesquisa no semestre 2017/1, sendo: cursando - alunos persistentes, matriculados regularmente no semestre letivo; abandono - alunos que não frequentam os encontros presenciais, porém não formalizaram sua desistência junto à UFES; desistentes - alunos que solicitaram desistência formal à UFES, ou seja, desligados oficialmente.

Tabela 1 – Cursos de licenciatura EAD da UFES: situação discente.

Curso	Cursando	Desistentes	Abandono	Trancamento	Total
Ciências Biológicas	115	11	66	-	192
Física	106	17	24	-	147
Pedagogia	357	81	-	-	438
Química	27	8	38	01	74
Total	605	117	128	01	851

Fonte: NTI/UFES (2017).

Percebe-se que 28,9% dos alunos ingressantes dos cursos no semestre 2014/2 decidiram pelo abandono, porém, 71,1% continuam em busca da formação em nível superior.

O presente estudo se configura como uma etapa do Projeto de Pesquisa Científica intitulado “Modelo hierárquico dos antecedentes do comportamento de persistência discente em cursos superiores na modalidade a distância”, submetido à chamada universal – MCT/CNPq nº. 14/2014”, de autoria da Prof.^a Dr.^a Teresa Cristina Janes Carneiro. Uma dissertação que compunha esse mesmo projeto já foi defendida no PPGGP, com o título “Traços de personalidade e persistência discente em cursos de graduação na modalidade a distância”, de autoria de Livia Teixeira Lemos.

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

O **objetivo geral** do trabalho em epígrafe se consubstancia em identificar os traços de personalidade que influenciam o comportamento de persistência discente nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Pedagogia e Química, ofertados na modalidade EAD pela UFES, à luz do Modelo Metateórico de Motivação e Personalidade – 3M, postulado por Mowen (2000), adaptado aos objetivos da pesquisa.

Como **objetivos específicos**, delineiam-se:

1. Compreender a estrutura do modelo 3M e seu funcionamento;
2. Relacionar as teorias de evasão e persistência mais relevantes para este estudo;
3. Testar o modelo hierárquico de personalidade 3M na explicação do comportamento de persistência discente nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Pedagogia e Química, ofertados na modalidade EAD pelas UFES;
4. Investigar quais traços de personalidade elementares, compostos e situacionais explicam a persistência discente nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Pedagogia e Química, ofertados na modalidade EAD pelas UFES;

5. Propor manual para orientação na interpretação das hipóteses confirmadas para a persistência discente em cursos ofertados na modalidade EAD pela UFES.

1.3 JUSTIFICATIVA

É inegável o crescimento da modalidade EAD no cenário nacional, conforme apontado no Censo da Educação Superior 2016 (INEP, 2017). Não obstante, as elevadas taxas de evasão continuam sendo um grande problema enfrentado pelas instituições que ofertam curso superior, quer seja no ensino presencial quer seja a distância.

O governo tem proposto políticas de assistência estudantil, a exemplo do PNAES, que, lamentavelmente, não se aplica ao aluno optante pela EAD. Estudos têm sido realizados, gerando teorias que buscam explicar a evasão e a permanência discentes em cursos superiores, a exemplo de Spady (1970), Bean (1980), Bean; Metzner (1985); Tinto (1975, 1993, 1997); Rovai (2003), em busca de compreender as causas desses fenômenos, para que sejam realizadas ações que permitam que o aluno tenha sucesso acadêmico e conclua o seu curso.

Considerando que, em geral, os modelos teóricos relacionam a persistência e a saída do curso superior à personalidade, às características pessoais e à motivação do discente, percebe-se a relevância do Modelo 3M na investigação dos fatores que levam à permanência do aluno EAD, proposta essa não identificada em estudos anteriores.

Como servidora pública federal, com atuação na SEAD/UFES desde 2009, a autora do presente estudo tem vivenciado a realidade dos cursos EAD, desde a proposição do projeto dos cursos até a conclusão de cada uma de suas ofertas. Lamentavelmente, o fenômeno de evasão é uma triste realidade nos cursos, tanto na graduação como na pós-graduação, tendo, como consequência, além da frustração do aluno que evadiu-se, a perda de recursos públicos.

Validada a aplicação do modelo hierárquico de personalidade de Mowen (2000) na compreensão do comportamento de persistência discente e conhecendo os traços que levam o discente a persistir, será possível monitorar o aluno propenso a desistir, acompanhá-lo e intervir, quando necessário, de forma que permaneça no curso até o final de sua trajetória acadêmica e, conseqüentemente, contribuir para otimização dos recursos destinado aos alunos EAD.

1.4 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

A pesquisa em questão foi apresentada em cinco capítulos. O primeiro capítulo é introdutório, sendo apresentada a proposta a ser estudada, os objetivos geral e específicos, a justificativa e a organização do trabalho.

O segundo capítulo traz o quadro teórico que fundamentou esse estudo, subdividido em duas seções. A primeira aborda as principais teorias de evasão e permanência discente: Modelo do Processo de Abandono (SPADY, 1970; 1971), Modelo de Integração do Estudante (TINTO, 1975; 1993; 1997), Teoria do Desgaste do Estudante não tradicional (BEAN, 1980; BEAN; METZNER, 1985), Modelo de Desgaste (PASCARELLA, 1980), Modelo do Envolvimento do Estudante (ASTIN, 1984), Modelo Integrado de Permanência (CABRERA; NORA; CASTAÑEDA, 1992), Modelo de Persistência na EAD (ROVAI, 2003) e Modelo de Permanência discente na graduação em IES brasileiras (CISLAGHI, 2008); uma segunda que trata de concepções de “personalidade” e da Teoria dos Traços de Personalidade, e, por fim, o Modelo Metateórico de Motivação e Personalidade – Modelo 3M.

Em seu terceiro capítulo, será delineada a metodologia adotada, consubstanciada no desenho da pesquisa, acompanhado das particularidades do modelo proposto, as hipóteses de pesquisa e a operacionalização das variáveis; o método de pesquisa; o instrumento de coleta de dados e a amostra; finalizando com as técnicas utilizadas no tratamento dos dados e os critérios para a análise.

O quarto capítulo apresenta a análise dos resultados obtidos após regressão linear múltipla no *Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS,

descrevendo o perfil dos respondentes e apresentando a discussão acerca dos resultados alcançados.

Quanto ao quinto capítulo, tem-se a conclusão propriamente dita, acompanhada das implicações práticas, bem como das limitações e sugestões futuras para pesquisas.

Por fim, tem-se seção dedicada aos apêndices, contendo o instrumento de coleta de dados utilizado; a origem das escalas; a autorização para aplicação do questionário, devidamente assinada pelos coordenadores dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Pedagogia e Química, ofertados na modalidade EAD pela UFES; e a proposta de Manual para orientação na interpretação das hipóteses confirmadas para a persistência discente em cursos ofertados na modalidade EAD pela UFES.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 TEORIAS DE EVASÃO E PERSISTÊNCIA DISCENTE

Em 1995, em decorrência do desempenho insatisfatório das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES revelado, sobretudo, pelos elevados índices de evasão e baixos índices de diplomação divulgados pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto – SESu/MEC, foi realizado o "Seminário sobre evasão nas Universidades Brasileiras" (BRASIL, 1996).

Nessa época, os indicadores apontavam para uma evasão média nacional de 50% nos cursos de graduação de cada instituição, bem como baixos índices de diplomação. Esses resultados revelavam total descompasso quando confrontados com o volume de recursos públicos investidos nessas instituições (Ibid.).

Muitas foram as discussões em torno do desempenho das Instituições Públicas de Ensino Superior– IPES, sobretudo por esse indicador tão elevado de evasão ser fruto de uma metodologia simplista. Como resultado, formou-se uma comissão, composta por representantes indicados pelos dirigentes das IFES e por representantes do MEC, incumbida de aprofundar os estudos acerca da evasão (Ibid.).

Considerando-se que cabe também às instituições de ensino superior qualificar seus estudantes e garantir bons resultados quanto ao quantitativo de diplomados anualmente liberados para o mercado profissional, entendeu-se que, assim como a evasão, as taxas de diplomação e de retenção discentes dos diferentes cursos deveriam constar do objeto de estudo, sendo analisados conjuntamente (IBID).

Essa pesquisa dispôs, como metodologia, de fluxo ou acompanhamento de gerações completas de discentes ingressantes em curso, ano ou semestres específicos (três gerações completas – cursos de ingresso anual e cinco gerações completas – cursos de ingresso semestral), cuja integralização curricular tenha expirado entre os semestres 1992/2 e 1994/2.

Os resultados foram apresentados em tabela, com os cursos agrupados em sub-áreas, chegando o mais próximo possível de um agrupamento homogêneo.

Tabela 2 – Diplomação, retenção e evasão por área do conhecimento.

Áreas	n.º de Cursos	n.º de Ingressantes	n.º de Diplomados	n.º de Retidos	n.º de Evadidos	% Diplomação	% Retenção	% Evasão
Ciências da saúde	20	33.095	23.466	2.162	7.467	70,90	6,53	22,56
Ciências Agrárias	13	14.616	9.453	739	4.424	64,68	5,06	30,27
Ciências Sociais Aplicadas	36	46.321	23.392	5.544	17.385	50,50	11,97	37,53
Engenharias	18	22.856	10.936	1.866	10.054	47,85	8,16	43,99
Ciências Humanas	34	35.810	15.799	3.538	16.473	44,12	9,88	46,00
Ciências Biológicas	8	5.281	2.237	657	2.387	42,36	12,44	45,20
Linguística, Letras e Artes	60	20.579	7.941	2.366	10.272	38,59	11,50	49,91
Ciências Exatas e da Terra	26	20.309	5.630	2.696	11.983	27,72	13,27	59,00
Total Geral		198.867	98.854	19.568	80.445			

Fonte: Adaptado de Brasil (1997).

É inegável que a tabela não engloba o universo das IPES, mas revela dados para uma reflexão acerca do desempenho do ensino de graduação no país, confirmando, inclusive, a generalidade do fenômeno de evasão nessas instituições.

Outro dado interessante é que a taxa de evasão varia de acordo com a área de conhecimento, sendo menor em cursos da área da saúde (22,56%) e maior nos pertencentes ao campo das ciências exatas e da terra (59,56%).

Os fatores que influenciam o aluno a permanecer no curso até sua conclusão ou que o levam a se retirar e não o concluir deram origem a inúmeros estudos e teorias, com distintos focos. Cislighi (2008) estudou algumas dessas teorias, dividindo-as em:

- Teorias sobre o processo que norteia a decisão do aluno pelo abandono do curso de graduação (TINTO, 1975; BEAN, 1980; ASTIN, 1984);
- Modelos que consideram características do estudante, da instituição e de suas relações em seus indicadores para prever a ocorrência da evasão (CABRERA et al., 1993; PASCARELLA et al., 1983; CHAPMAN, PASCARELLA, 2005); e
- Modelos intervencionistas para apoiar ações institucionais na permanência dos estudantes (TINTO, 1997 e 2006a; SEIDMAN, 2005; SWAIL, 2004).

A seguir serão apresentados alguns desses modelos teóricos, que buscam explicar a evasão e a retenção no ensino superior, conforme apresentado no Quadro 3:

Quadro 3 – Síntese dos modelos teóricos de evasão e permanência discente.

Autores	Denominação	Elementos/variáveis	Indicadores
Spady (1970, 1971)	Modelo do Processo de Abandono	Contexto familiar Congruência normativa Suporte de amigos Interação social Desempenho acadêmico	Desempenho acadêmico
Tinto (1975, 1993, 1997)	Teoria de Integração do Estudante	Integração social Integração acadêmica Compromisso com o objetivo Compromisso com a Instituição Qualidade do esforço do estudante Compromissos externos	Intenções e objetivos iniciais Integração social e acadêmica
Bean (1980) Bean e Metzner (1985)	Teoria do Desgaste do Estudante não tradicional	Fatores pré-ingresso Fatores ambientais Resultados acadêmicos Resultados psicológicos	Desempenho em notas Ajustamento da instituição Aprovação e encorajamento por familiares e amigos

Autores	Denominação	Elementos/variáveis	Indicadores
Pascarella (1980)	Modelo de Desgaste	Contato informal com professores Outras experiências universitárias Resultados educacionais	Resultados educacionais
Astin (1984)	Teoria do Envolvimento do Estudante	Oportunidades para envolvimento Envolvimento do estudante	Desempenho em notas
Cabrera, Nora e Castañeda (1992)	Modelo Integrado de Permanência	Capacidade de pagamento Desempenho de notas Compromisso com a instituição e com o objetivo	Desempenho em notas
Rovai (2003)	Modelo de Persistência Combinado	Experiências e variáveis de definição, Variáveis acadêmicas Variáveis ambientais Necessidades especiais do aluno EAD Estilos de aprendizagem e de ensino	Características e habilidades dos estudantes antes da admissão Fatores externos e internos, após a entrada do estudante após admissão
Cislaghi (2008)	Modelo de Permanência discente na graduação em IES brasileiras	Desempenho em notas Integração social e acadêmica Compromisso com a instituição e com o objetivo Condições financeiras Responsabilidades familiares e profissionais	Desempenho em notas

Fonte: Adaptado de Cislaghi (2008); Pereira (2013).

2.1.1 Modelo sociológico explicativo do processo abandono – Spady (1970)

Concebido, por Bean (1991), como o primeiro modelo teórico completo acerca do processo de abandono, o Modelo sociológico explicativo do processo abandono, postulado por Spady (1970), fundamentou-se na Teoria do Suicídio de Durkheim, com especial atenção voltada à interação entre os atributos dos alunos – disposições, interesses, atitudes e habilidades – e as influências, as expectativas

e as exigências a que são expostos no ambiente universitário – cursos, professores, administradores e próprios colegas.

Em seu modelo, percebem-se duas condições semelhantes aos principais componentes sociais utilizados por Durkheim (1951) para explicar os elevados graus de integração social na sociedade: consciência moral e afiliações coletivas (SPADY, 1971).

No que se refere ao sistema acadêmico, tem-se o “sucesso” refletido pelas recompensas, sejam elas extrínsecas, representadas pelas notas, ou intrínsecas, expressas no desenvolvimento intelectual. Por conseguinte, o “sucesso” é alcançado pelo discente no momento em que suas atitudes, interesses e disposições de personalidade são compatíveis com o meio acadêmico – congruência normativa. O outro componente, conhecido como “suporte de amigos”, diz respeito ao relacionamento com os demais componentes do sistema universitário, sejam colegas, funcionários ou a própria instituição (SPADY, 1970; PEREIRA, 2013).

Spady (1970) destaca que o suicídio de Durkheim advém da não integração à sociedade, situação agravada pela insuficiente consciência moral (congruência normativa) e pelas relações de amizades escassas (baixo “suporte de amigos”). Da mesma forma, a desistência se apresenta como resultado da não integração ao sistema social e/ou acadêmico universitário, seja pela ausência de laços de amizades e/ou presença de valores e orientações distintas do sistema da universidade, acrescidos pelo baixo rendimento, conduzindo a sua saída, ou seja, ao “suicídio” (Ibid.). Percebe-se, pois, que, nos dois casos, o indivíduo deixa um sistema social.

O modelo durkheimiano elementar, proposto por Spady (1970), é composto por cinco variáveis independentes – potencial acadêmico, desenvolvimento intelectual, congruência normativa, suporte de amigos e integração social; duas variáveis intervenientes – satisfação e compromisso com a instituição; e uma variável dependente – decisão de abandonar (Ibid.; PEREIRA, 2013), dispostas no quadro a seguir:

Quadro 4 – Variáveis do modelo de abandono de Spady.

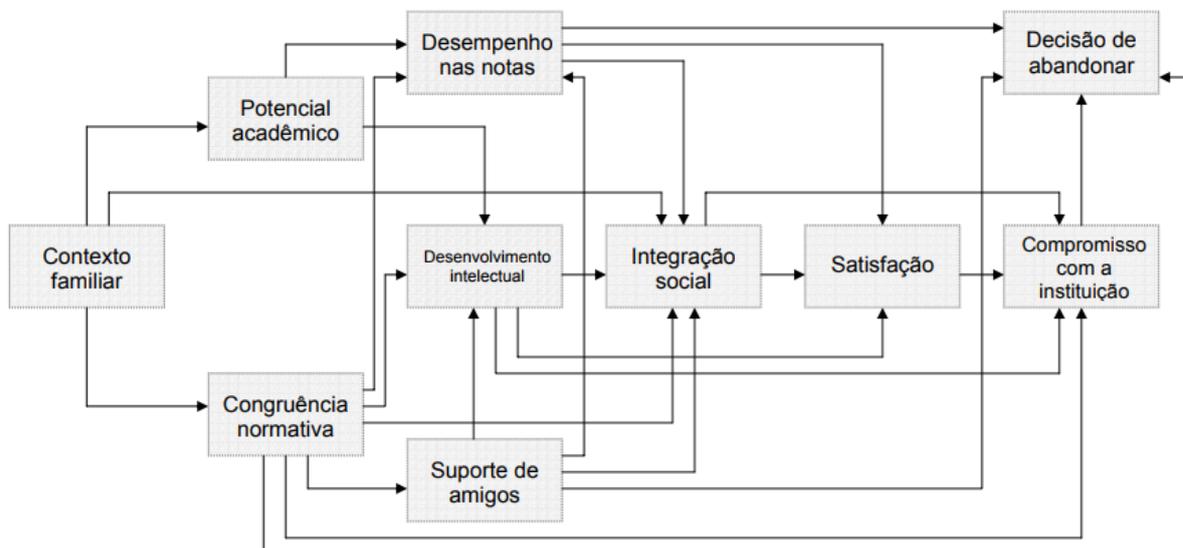
Variável	Definição
Contexto familiar	Grupos familiares ligados ao conflito na faculdade: “cosmopolitismo” – fatores socioeconômicos familiares, urbanização e procedência religiosa e étnica; “relacionamentos familiares” – relações interpessoais na família.
Potencial acadêmico	Teste de aptidão escolástica do aluno.
Congruência normativa	Conjunto de disposições de personalidade, valores, atitudes, aspirações e expectativas na entrada do novo sistema social, bem como influências, expectativas, valores e atitudes encontradas nesse sistema.
Desenvolvimento intelectual	Estimulação do aluno em seu trabalho de curso, expansão das perspectivas intelectuais e culturais, capacidade de pensar sistematicamente e criticamente e excelência no trabalho acadêmico.
Suporte de amigos	Medida da qualidade e quantidade das relações de amizades.
Integração social	Sentimento subjetivo de pertencimento e adaptação em Chicago.
Satisfação	Satisfação com a instituição até o momento da pesquisa.
Compromisso com a instituição	Importância atribuída à graduação de Chicago.
Decisão de abandonar	Desistência do curso na IES.

Fonte: Próprio autor (2017).

Conforme apresentado na Figura 1, as quatro primeiras variáveis independentes influenciam a quinta – integração social, a qual interage com as outras quatro para influenciar, indiretamente, por meio de duas variáveis intervenientes, a variável dependente “decisão de abandonar” (SPADY, 1971).

É importante salientar que Spady (1970) justifica o acréscimo das variáveis intervenientes em razão de que a satisfação com a experiência universitária tem estrita relação com as recompensas sociais e acadêmicas que forem proporcionadas; e o compromisso com a faculdade requer uma sensação de integração ao sistema e de recompensas suficientes.

Figura 1 – Modelo sociológico explicativo do processo de abandono – Spady (1970).



Fonte: Cislighi (2008, p. 43).

Não obstante, o autor do modelo coloca que esse não consegue dar conta de duas variáveis importantes, quais sejam: variáveis de fundo familiar e cultural e medida de potencial acadêmico. Mesmo assim, não se pode negar que “fornece uma lógica teórica para lidar simultaneamente com os sistemas acadêmico e social do colégio e para ligar experiências e atributos pré-escolares com resultados sociais e acadêmicos posteriores” (SPADY, 1971, p. 39, tradução nossa).

2.1.2 Modelo de Integração do Estudante – Tinto (1975, 1993, 1997)

Em 1975, Tinto já alertava que, apesar de extensa literatura acerca do abandono escolar no ensino superior, muito ainda se desconhecia a respeito da natureza do processo desse abandono. Segundo o autor, em estudos anteriores, constataram-se duas deficiências principais, a saber: atenção inadequada às definições de abandono e modelos teóricos que se limitam a descrever os processos que conduzem à evasão no ensino superior.

O autor esclarece que a inadequação da definição de abandono tem, como consequência, o agrupamento de diversas formas de desistência acadêmica sob o rótulo de “abandono”, desconsiderando que o fenômeno se dá de formas

distintas e com características peculiares. É comum pesquisas não distinguirem a retirada voluntária daquela decorrente da falência acadêmica, bem como saídas temporárias ou transferências para outras instituições de ensino superior – IES.

Como consequência dessa incapacidade de distinguir os diversos tipos de abandono, Tinto (1975) retrata pesquisas com conclusões contraditórias e planejadores educacionais subestimando a extensão da evasão no ensino superior.

Segundo o referido teórico, também são precários estudos que tratam do processo de interação entre o discente e a instituição que culminou com a retirada. A maioria dos estudos se limita a descrever como as características individuais conduzem à desistência escolar.

Em seguida, o autor apresenta seu modelo teórico, o qual procura explicar o abandono de instituições de ensino. Assim como Spady (1970), propõe um modelo cujas raízes estão calcadas na teoria do suicídio de Durkheim. Segundo essa teoria,

o suicídio é mais provável de ocorrer quando os indivíduos não estão suficientemente integrados ao tecido da sociedade. Especificamente, a probabilidade de suicídio na sociedade aumenta quando faltam dois tipos de integração - a saber, a insuficiente integração moral (valor) e a insuficiente afiliação coletiva (TINTO, 1975, p. 91, tradução nossa).

Considerando a faculdade como um sistema social com valores e estruturas sociais próprias, é possível explicar a questão da evasão escolar de forma correlata ao suicídio. Isso porque as mesmas condições sociais que levam o indivíduo a cometer o suicídio estão presentes no interior do sistema universitário e conduzem o aluno ao abandono do sistema social da faculdade, traduzidas em interações sociais insuficientes na faculdade e inadequação aos valores prevaletentes da coletividade da faculdade (Ibid.).

A consequência dessa falta de adaptação ao novo ambiente educacional se manifesta no baixo compromisso com esse sistema, aumentando a probabilidade do abandono – ou seja, o suicídio, a retirada de um ambiente ao qual não foi possível a adaptação (Ibid.).

É importante esclarecer que a retirada associada ao suicídio diz respeito apenas à voluntária, quando o aluno desiste do curso por não se integrar ao sistema social da instituição. Segundo Tinto (1975), essa se difere da retirada forçada, associada ao termo “demissão”, que se dá quando o estudante se adapta aos valores e ao sistema social da IES, porém surgem problemas no campo acadêmico, exemplificados por meio de desempenho deficiente – notas abaixo da média ou mesmo reprovação – e de ruptura de regras de comportamento e acadêmicas – greves de estudantes.

Tinto (1975), então, propõe um modelo teórico de abandono, que vê o processo de abandono da faculdade como consequência do processo de interações entre o indivíduo e os sistemas acadêmico e social da faculdade, que modifica seu objetivo e compromissos institucionais, de modo a conduzir à persistência e / ou a diferentes formas de abandono escolar (TINTO, 1975).

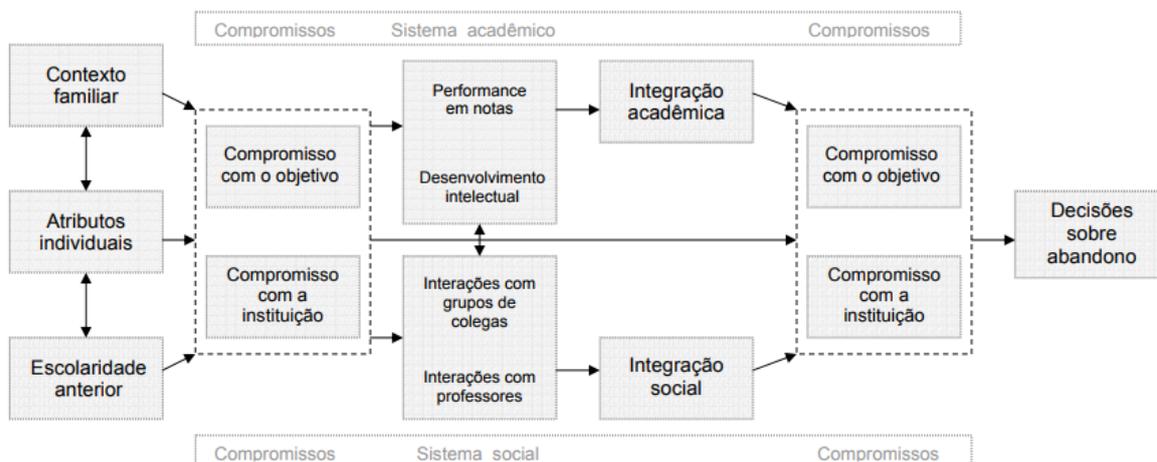
Segundo o autor, os indivíduos possuem suas particularidades, as quais carregam consigo para as instituições de ensino superior, sejam características pessoais (sexo, raça, habilidade, dentre outras), experiências educacionais e sociais, bem como aquelas referentes às suas origens familiares (atributos de *status* social e valores), que certamente terão impacto em seu desempenho.

Dadas características individuais, experiências anteriores e compromissos, o modelo argumenta que é a integração do indivíduo aos sistemas acadêmicos e sociais da faculdade que determinará a sua continuidade na faculdade. Dados níveis anteriores de objetivo e compromisso institucional, é a integração normativa e estrutural da pessoa aos sistemas acadêmicos e sociais que leva a novos níveis de compromisso, conforme retrata o modelo na Figura 2.

Por conseguinte, a persistência se apresenta como reflexo da correspondência entre a motivação e a capacidade acadêmica do indivíduo e as características acadêmicas e sociais da instituição. Inclusive, a correspondência entre as características de um indivíduo e as da instituição serão responsáveis por delinear dois compromissos individuais subjacentes, a saber: compromisso de finalizar o

curso (compromisso de meta) e compromisso com a instituição (compromisso institucional) (CABRERA et al., 1992).

Figura 2 – Modelo de Integração do Estudante – Tinto (1975).



Fonte: Cislighi (2008, p. 50).

Percebe-se que, quanto maior o grau de integração do indivíduo aos sistemas da faculdade, maior será o seu compromisso com a instituição e com o objetivo da conclusão da faculdade. Como consequência, maiores as chances de persistência e conclusão do curso superior e menores as de abandono ou transferência dessa instituição.

Outro motivo que conduz ao abandono se daria quando a relação custo x benefício é desfavorável, a exemplo da redução de postos de trabalhos para o curso, o que leva o indivíduo à retirada voluntária e ao ingresso em atividades alternativas, que não exigem formação superior (TINTO, 1975).

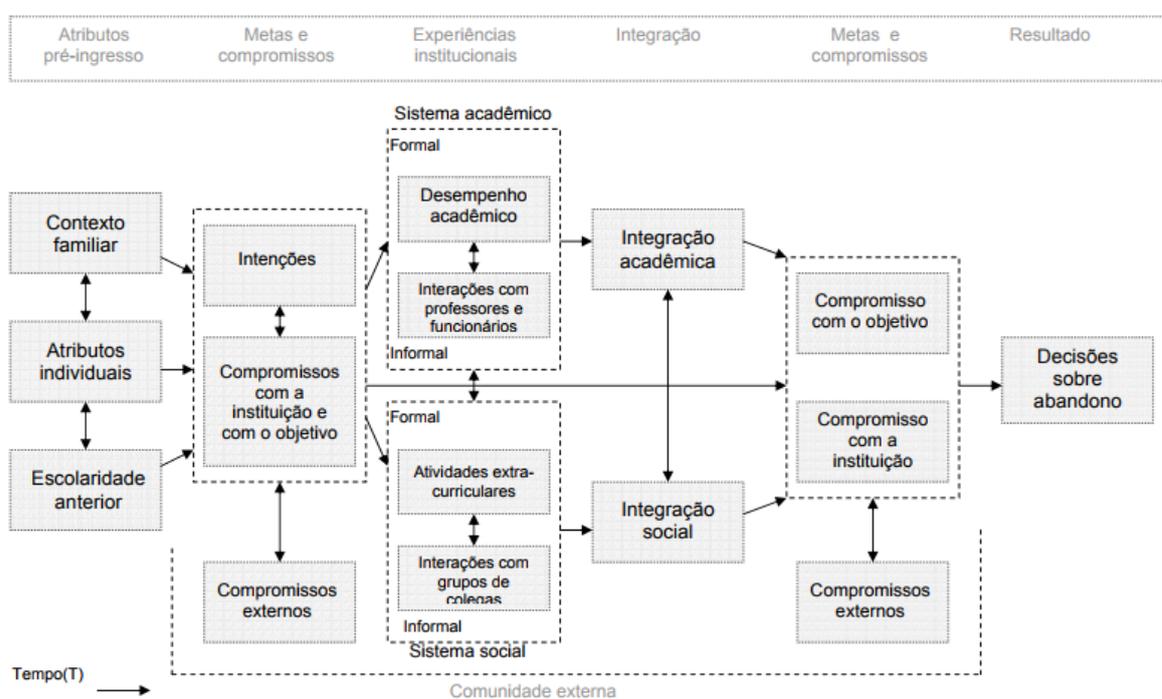
Tinto (1975) também destaca as características individuais que podem influenciar a desistência, dentre as quais se sobressaem: características familiares, desempenho educacional, impulsividade e sexo (maior persistência entre os homens); experiências educacionais anteriores à faculdade e expectativas educacionais futuras ou de carreira profissional.

Em 1993, Tinto agregou a seu modelo “ajustamento, dificuldade, incongruência, isolamento, finanças, aprendizagem e obrigações ou compromissos externos” (TINTO, 1993, p. 112, tradução nossa) como fatores relevantes na decisão sobre

abandono e fez uma nova versão de sua teoria original, conhecida como Modelo do Abandono Institucional (Figura 3). Percebe-se, por conseguinte, o reconhecimento da influência dos fatores externos e dos fatores financeiros na decisão do estudante, os quais não constavam de seu modelo original.

Também reconhece as peculiaridades próprias de alguns grupos estudantis, a exemplo dos adultos e transferidos, público esse que necessita de políticas e programas de permanência distintos (CISLAGHI, 2008).

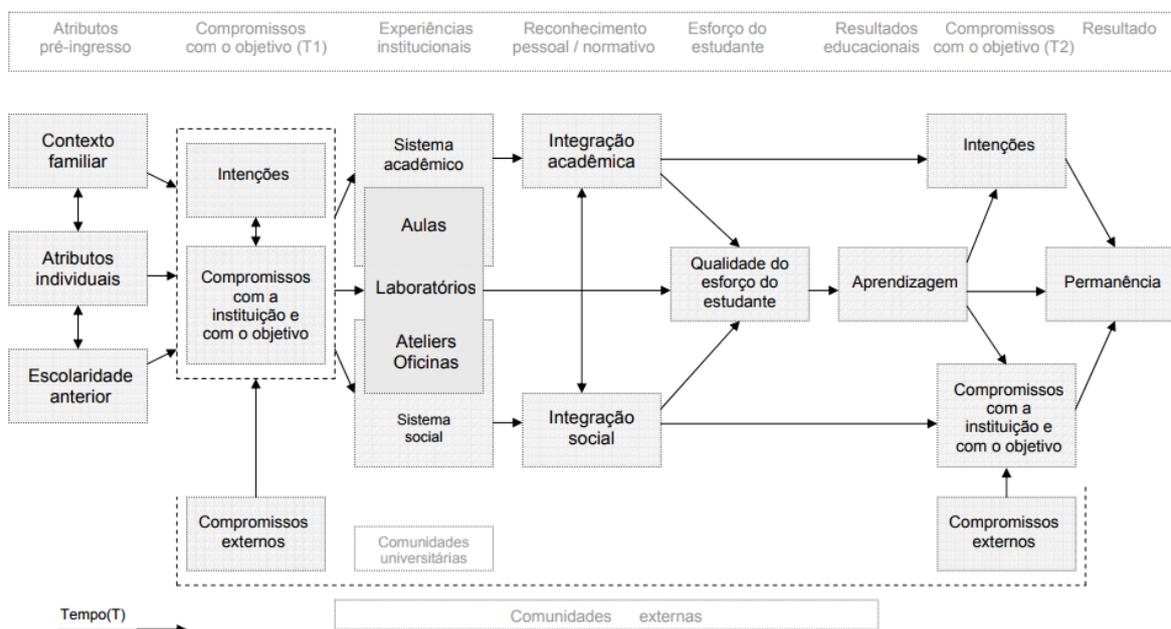
Figura 3 – Modelo do Abandono Institucional – Tinto (1993).



Fonte: Cislighi (2008, p.54).

Anos depois, em 1997, reformula mais uma vez seu modelo e traz a importância da sala de aula para a persistência estudantil, embora a mesma não tenha tido papel de destaque em teorias da época sobre a persistência (Figura 4). As interações sociais e acadêmicas são fundamentais no processo de aprendizagem e resultados positivos geram satisfação e permanência (TINTO, 1997).

Figura 4 – Modelo de salas de aula, aprendizado e persistência – Tinto (1997).



Fonte: Cislaghi (2008, p.54).

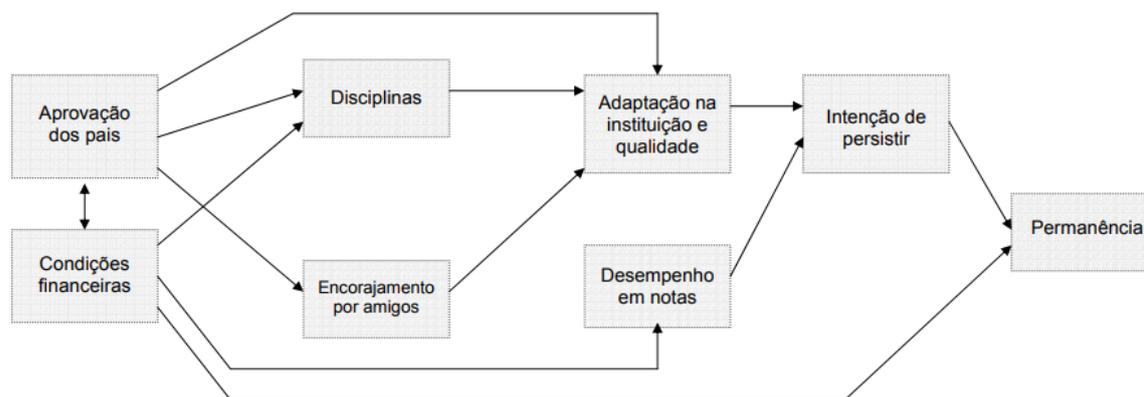
2.1.3 Teoria do Desgaste do Estudante – Bean (1980); Bean e Metzner (1985)

John Bean (1978,1980), discordando da Teoria de Durkheim como gênese para teorias de evasão, utilizada nos modelos desenvolvidos por Spady (1970) e Tinto (1975), alicerçou sua primeira teoria no modelo comportamental de Price e Müller, que buscava explicar a rotatividade de empregados nas organizações (BEAN, 1991; PEREIRA, 2013). Para Bean (1991), a decisão dos discentes de permanecer ou não na faculdade é similar a dos empregados com relação a seu emprego.

Seu modelo postula que a decisão pelo abandono decorre inter-relações entre fatores não cognitivos – atitudes e comportamentos –, fatores ambientais – aprovação familiar e de amigos – e fatores organizacionais – desempenho acadêmico. A satisfação oriunda dessas interações afetaria o comprometimento com a instituição, fator determinante para a permanência no curso ou a evasão (PEREIRA, 2013).

Cabrera et al. (2001) destaca o reconhecimento da influência de fatores externos em decisões e atitudes estudantis como principal contribuição desse modelo, conforme estrutura representada na figura abaixo:

Figura 5 – Modelo de Desgaste do Estudante – Bean (1980).



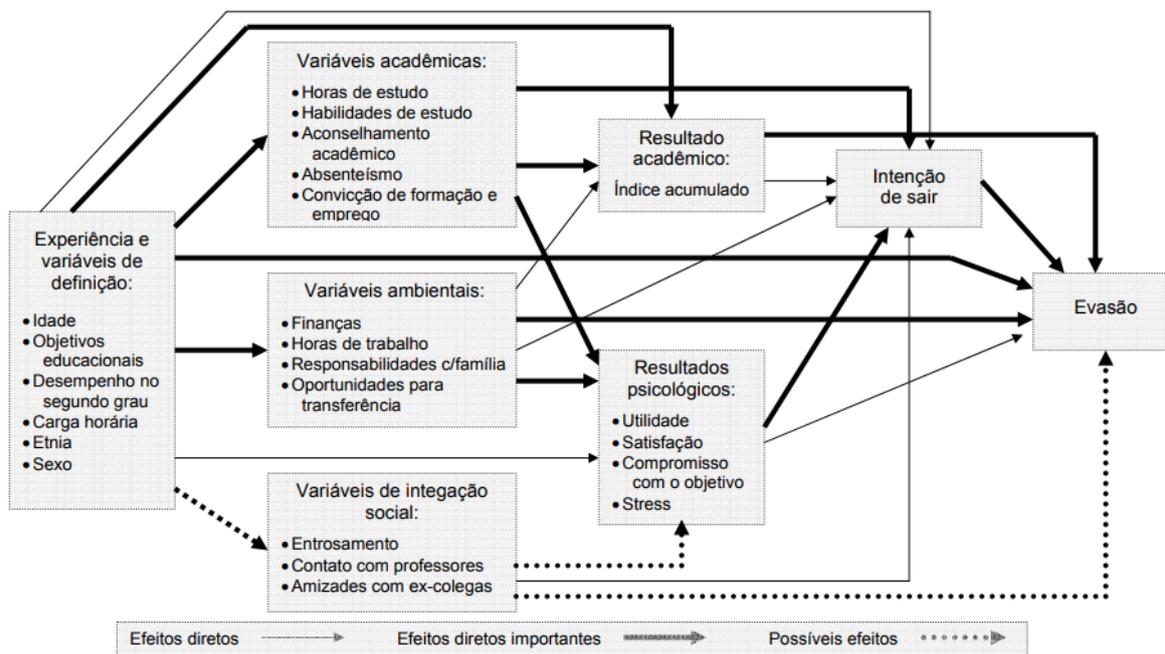
Fonte: Cislaghi (2008, p. 45).

Esse modelo foi posteriormente revisto pelo autor (Figura 6), em conjunto com Metzner (1985). O modelo revisto traz uma inovação significativa, quando passa a contemplar as características de estudantes não tradicionais, mais velhos, trabalhadores, que não ingressaram no ensino superior após a conclusão do ensino médio. Alocou-se, pois, dentre as variáveis ambientais, carga de trabalho, responsabilidades familiares e questões de ordem financeira, até então não abordadas (CISLAGHI, 2008; PEREIRA, 2013).

Por outro lado, foi mantida a influência da teoria sobre a rotatividade de empregados nas organizações e da análise de custos x benefícios, realizada pelo estudante como forma de avaliar sua permanência ou não no curso. Assim, dentre as variáveis acadêmicas do modelo, Bean e Metzner (1985) propuseram o tempo disposto pelo aluno para seus estudos, a habilidade própria para estudar, a assiduidade e a certeza da utilidade do curso para uma satisfatória colocação no mercado de trabalho (Ibid.).

A Figura 6 traz esse novo Modelo de Desgaste do Estudante Não Tradicional, pensado por Bean e Metzner (1985), com suas variáveis e inter-relacionamentos, bem como destaque à relevância destes inter-relacionamentos:

Figura 6 – Teoria de Desgaste do Estudante Não Tradicional– Bean e Metzner (1985).



Fonte: Cislighi (2008, p. 47).

A “síndrome da desistência” também é considerada. Seu início se dá com a intenção de desistir do aluno, perpassando por conversa com pessoas próximas sobre esse propósito, chegando ao desgaste definitivo do discente e ao abandono (Ibid.).

É importante salientar que, ao confrontar o Modelo de Integração de Estudantes – Tinto (1975) e o Modelo de Desgaste do Estudante – Bean (1980), há pontos em que esses se assemelham e outros em que se distinguem. Uma diferença relevante é a inclusão de variáveis ambientais (externas à instituição) e das intenções do aluno dentre os fatores que conduzem à retenção, incorporados à teoria de Tinto apenas em 1993 (CABRERA et al, 1992; BEAN, 2001).

Quanto às semelhanças, a abordagem da persistência é similar, concebida como produto da interação entre fatores pessoais e institucionais no decorrer do tempo; experiências anteriores à universidade e habilidades acadêmicas como fortes influenciadoras no processo de adaptação a esse novo meio social; relevância da interação social e acadêmica; influência de fatores externos à IES, em especial o custo para frequentar esse espaço; correspondência bem-sucedida entre aluno e faculdade (Ibid.).

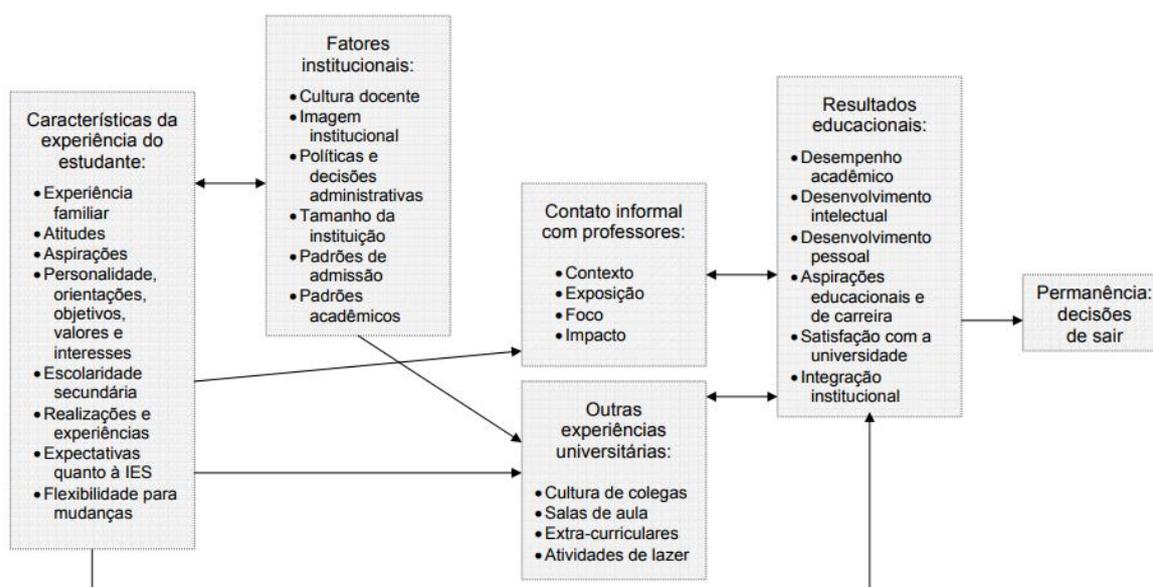
2.1.4 Modelo de Desgaste – Pascarella (1980)

O modelo desenvolvido por Ernest T. Pascarella (1980) teve como base o Modelo de Integração de Tinto (1975), igualmente focado nas interações dos discentes ao ambiente universitário. Em seu modelo de desgaste, a persistência no curso superior é vista como reflexo da frequência e da qualidade dos contatos estabelecidos informalmente entre os estudantes e os professores, ultrapassando os limites do ambiente da sala de aula.

Para esse teórico, três conjuntos de variáveis independentes, interagindo entre si, intermediam a interação entre alunos, a saber: o nível de contato informal estabelecido entre estudante e professores; outras experiências universitárias, não limitadas às relações estabelecidas em salas de aula; e resultados educacionais, refletidos em desempenho em notas, integração, crescimento intelectual e pessoal, integração, dentre outros (CISLAGUI, 2008, p. 55).

Embora se reconheça a interdependência entre esses conjuntos de variáveis, Cislighi (2008) aponta que apenas os resultados educacionais apresentam relação direta com o propósito de abandonar ou não o curso superior, conforme esquema do modelo apresentado a seguir:

Figura 7 – Modelo de Desgaste do Estudante – Pascarella (1980).



Fonte: Cislighi (2008, p. 56).

2.1.5 Teoria do Envolvimento do Estudante – Astin (1984)

A Teoria do Envolvimento do Estudante, delineada por Alexandre Astin, pressupõe que a quantidade e a qualidade da energia física e psicológica dedicada pelos estudantes à experiência universitária serão fundamentais para sua permanência na instituição de ensino superior. Ou seja, quanto maior o envolvimento do aluno com a faculdade, mais satisfatório seu aprendizado e desenvolvimento pessoal (ASTIN, 1999).

Percebe-se, pois, que o foco deixa de ser o conteúdo do curso, as técnicas de ensino, os laboratórios, os livros e os demais recursos pedagógicos, como em teorias pedagógicas anteriores, e passa a ser transferido para a preocupação com o envolvimento do aluno, o qual determinará sua permanência ou desistência do curso (Ibid.).

Segundo o autor do modelo, esse envolvimento não se reduz ao tempo em sala de aula, mas pode ser expandido para outros ambientes e atividades da faculdade, a exemplo de trabalho acadêmico, atividades extracurriculares, bem como interação com professores e funcionários institucionais (Ibid.).

Aliás, o tempo do estudante passa a ser concebido como o recurso institucional mais precioso, mesmo reconhecendo sua finitude e não exclusividade para a educação, pois é dividido com família, amigos, trabalho e outras atividades externas.

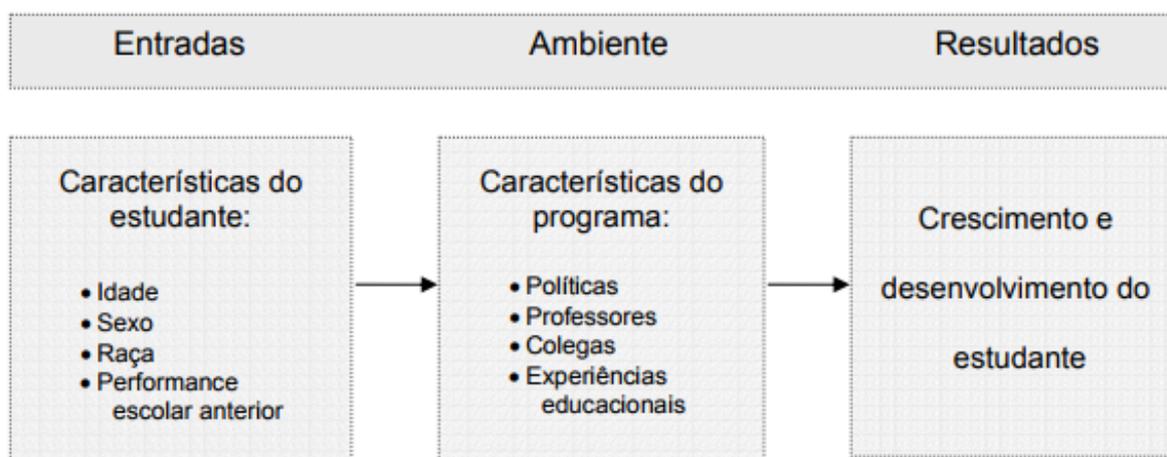
Por conseguinte, metas conquistadas são reflexos diretos do tempo e do esforço dedicado às atividades projetadas para esse fim. Quando mais tempo dedicado, mais aprendizado construído (ASTIN, 1999). Como exemplo, o aprimoramento do conhecimento e da compreensão da história da humanidade, objetivo imprescindível para historiadores e docentes dessa área, reflete o tempo dedicado à audição dos professores da área, à leitura de livros e à discussão sobre o assunto com outros pares.

Não obstante, Pereira (2013) traz uma limitação desse modelo. Embora traga um olhar mais voltado para o aluno, não se propõe a discernir desistências

voluntárias e involuntárias, nem considera que há casos em que a retirada não se relaciona ao envolvimento do aluno, a exemplo da baixa qualidade da IES.

Por fim, apresentamos um esquema básico do modelo proposto por Astin (1999):

Figura 8 – Teoria do Envolvimento do Estudante – Astin (1984).



Fonte: Cislagui (2008, p. 58).

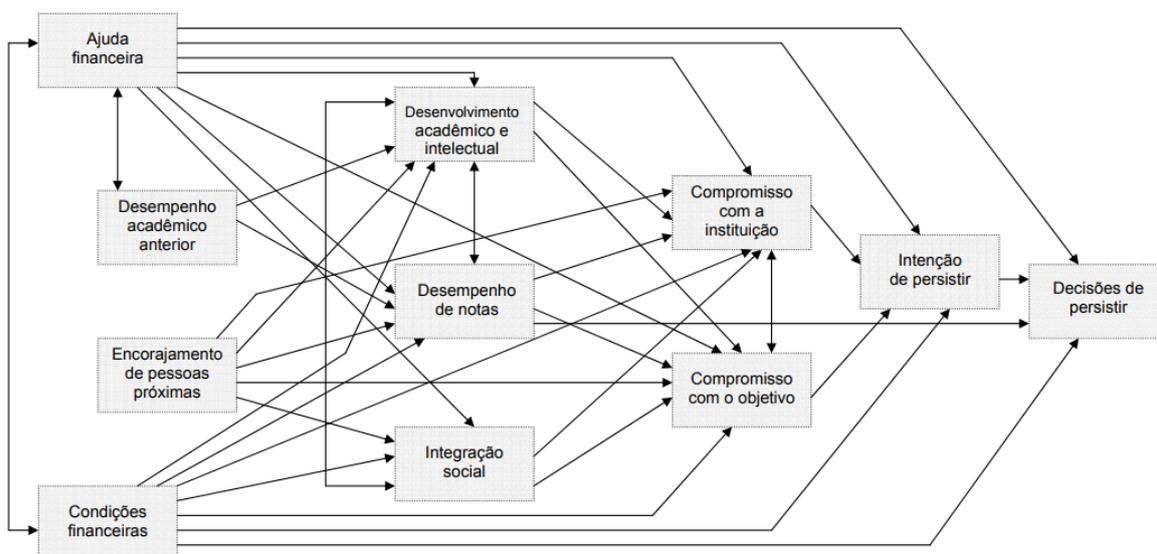
2.1.6 Modelo Integrado de Permanência – Cabrera, Castañeda, Nora, Hengstler (1992)

Cabrera et al. (1992) reconhecem os avanços das teorias que buscam explicar o processo de persistência discente, não obstante, destacam apenas duas dessas como as que fornecem quadro teórico mais abrangente sobre as decisões de partida da faculdade: Tinto – Modelo de integração do estudante e Bean – Modelo de Partida do Estudante (CABRERA et al., 1992).

O modelo postulado por Alberto Cabrera, Maria Castañera, Amaury Nora e Dennis Hengstler considera todas as variáveis delineadas por Tinto (1975 e 1987); o papel dos amigos e a influência dos pais do modelo de Nora (1987); a influência de “pessoas próximas” e a vontade de persistir, que impulsiona a decisão de permanecer, de Bean (1980) e Bean e Metzner (1985); e, por fim, acrescenta os fatores financeiros, por entender que o estudante com o devido apoio financeiro possui melhores condições de se integrar ao sistema social e acadêmico da instituição (PEREIRA, 2013; CISLAGHI, 2008).

Cislaghi (2008) considera modelo como integrativo, em razão de considerar teorias já existentes para explicar o fenômeno da persistência, e inovador, ao incluir a variável econômica como influente na persistência do aluno até a finalização de seu curso. A Figura 9 traz esse modelo proposto por Cabrera et al.:

Figura 9 – Modelo Integrado de Permanência – Cabrera et al. (1992).



Fonte: Cislagui (2008, p. 61).

2.1.7 Modelo de Persistência Combinado – Rovai (2003)

Assim como o modelo de Cabrera et al. (1992), o Modelo de Persistência Combinado – CPM, preconizado por Alfred Rovai (2003), possui como base o Modelo de Integração do Estudante – Tinto e o Modelo de Desgaste do Estudante – Bean e Metzner, porém com foco em explicar os fatores que conduzem o discente à persistência nos cursos ofertados na modalidade a distância – EAD (PARK; PERRY; EDWARDS, 2003, ROVAI, 2003).

De conformidade com esse autor, as primeiras tentativas de explicar a persistência foram baseadas em modelos psicológicos, tais como modelos propostos por Fishbein e Ajzen (1975). Segundo essa vertente, a decisão de persistir ou não é alicerçada em comportamentos, atitudes e normas que despertam a “vontade” de aprender no aluno.

Por outro lado, os modelos mais recentes, a exemplo dos desenvolvidos por Tinto (1975, 1987, 1993) e por Bean e Metzner (1985), fundamentados em modelos psicológicos, “explicam a persistência e o desgaste através do ‘ajuste’ das instituições estudantis, observando variáveis estudantis, institucionais e ambientais e temas específicos, como a integração social dos estudantes na vida do *campus*” (ROVAI, 2003, p.3, tradução nossa).

É importante salientar que Rovai (2003) considera o modelo proposto por Tinto como a tentativa mais influente na explicação do processo de persistência no ensino superior como função do “ajuste” das instituições de ensino. No entanto, considera-o limitado quando se anseia por estudar alunos não tradicionais, como os alunos que optam pela modalidade EAD, uma vez que considerou apenas os estudantes tradicionais de cursos de graduação e não levou em conta as influências exercidas pelos fatores externos nos compromissos e atitudes discentes.

O modelo de desgaste postulado por Bean; Metzner (1985), por seu turno, tem como propósito explicar o desgaste de estudantes não tradicionais – concebidos, pelos autores desse modelo e por Rovai (2003), como aqueles cuja vida se distancia do *campus*, possuem dependentes, idade superior a 24 anos, trabalham e cursam faculdade em tempo parcial, a exemplo do público que opta pela modalidade de educação a distância. Em razão disso, quando o público é o aluno do ensino não presencial, esse modelo torna-se mais relevante que o anterior.

Dessa forma, o teórico postula o Modelo de Persistência Combinado, o qual sintetiza os modelos de persistência de Tinto (1975, 1987, 1993) e Bean e Metzner (1985) com habilidades exigidas pelos alunos de educação a distância (Rowntree, 1995; Cole, 2000), suas necessidades especiais (Workman; Stenard, 1996), além da proposição de categoria totalmente nova de pedagogia: estilos de aprendizagem e estilos de ensino (Grow, 1996) (ROVAI, 2003). Essas novas variáveis estão descritas no quadro a seguir:

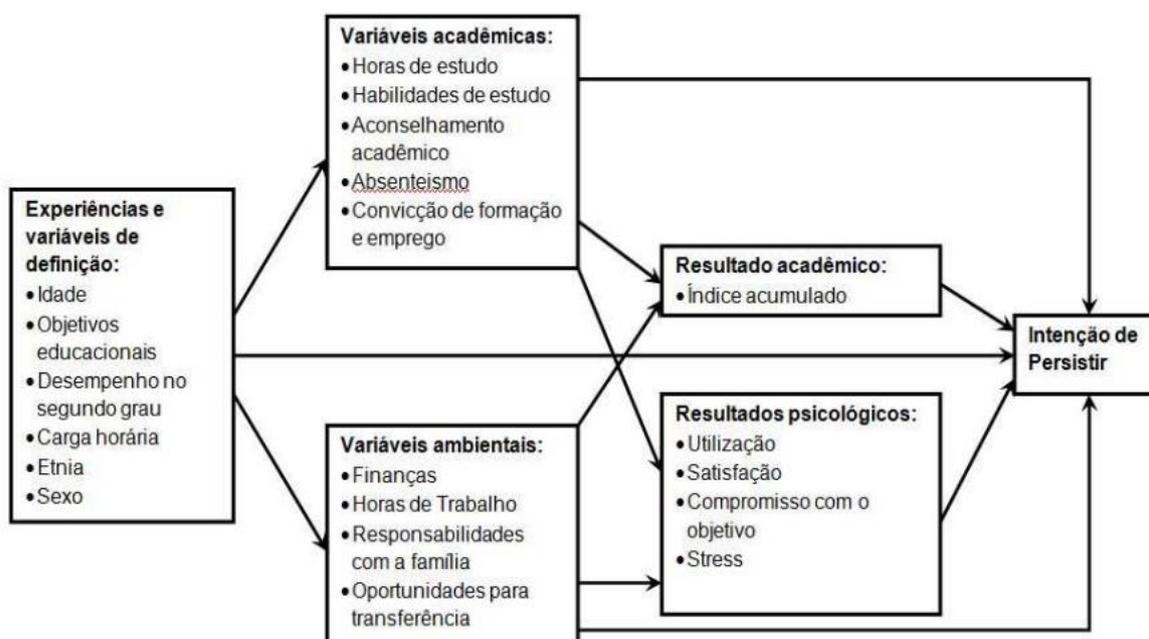
Quadro 5 – Variáveis e categorias do CPM – Rovai (2003).

Categorias	Variáveis acrescentadas
Características do Estudante	(a) computação (b) discussão sobre alfabetização (c) gerenciamento do tempo (d) interação interpessoal
Fatores internos	- Necessidades especiais de alunos a distância: (a) consistência e clareza de programas, políticas e procedimentos (b) autoestima (c) identificação com a faculdade (d) integração social (e) acesso a serviços de suporte - Pedagogia: (a) estilos de aprendizagem (b) estilos de ensino

Fonte: Próprio autor (2017).

Tem-se, assim, o CPM, cuja estrutura é dividida em características e habilidades apresentadas pelo discente antes do ingresso no ensino superior e fatores externos e internos que o afetam após sua admissão, dispostos conforme Figura 10 disposta a seguir:

Figura 10 – Modelo de Persistência Combinado – Rovai (2003).



Fonte: Petris (2014, p. 61).

Embora as IES devam propor ações que promovam a permanência do discente e reduzam a evasão, Park, Perry e Edwards (2003) deixam claro que há casos em que os abandonos fogem do controle da instituição, a exemplo daqueles advindos de doenças – categorizados como “razões pessoais”, desgaste esse inevitável.

2.1.8 Modelo de Permanência discente na graduação em IES brasileiras – Cislaghi (2008)

Renato Cislaghi (2008), considerando os estudos de teorias de evasão e de persistência já existentes na literatura (SPADY, 1970, 1971; BEAN, 1980; BEAN; METZNER, 1985; TINTO, 1975, 1993, 1997; PASCARELLA, 1980; ASTIN, 1984; MACKINNON-SLANEY, 1994; CABRERA ET AL, 1992; NORA; BARLOW; CRISP, 2005; BRAXTON; HIRSCHY; MCCLENTON, 2004) e as causas que conduzem à evasão nas IES brasileiras, postula Modelo de Permanência Discente adaptado ao contexto específico das IES brasileiras.

O teórico percebe três focos relevantes para os quais devem ser voltadas as ações institucionais focadas na permanência do estudante, discriminados no quadro a seguir:

Quadro 6 – Modelo de Permanência - Fatores.

Fatores	Variáveis
Ambiente institucional	- Desempenho em nota - Integração social - Integração acadêmica
Estudante	- Compromisso com a instituição - Compromisso com o objetivo
Ambiente externo	- Condições financeiras - Responsabilidades familiares - Responsabilidades profissionais

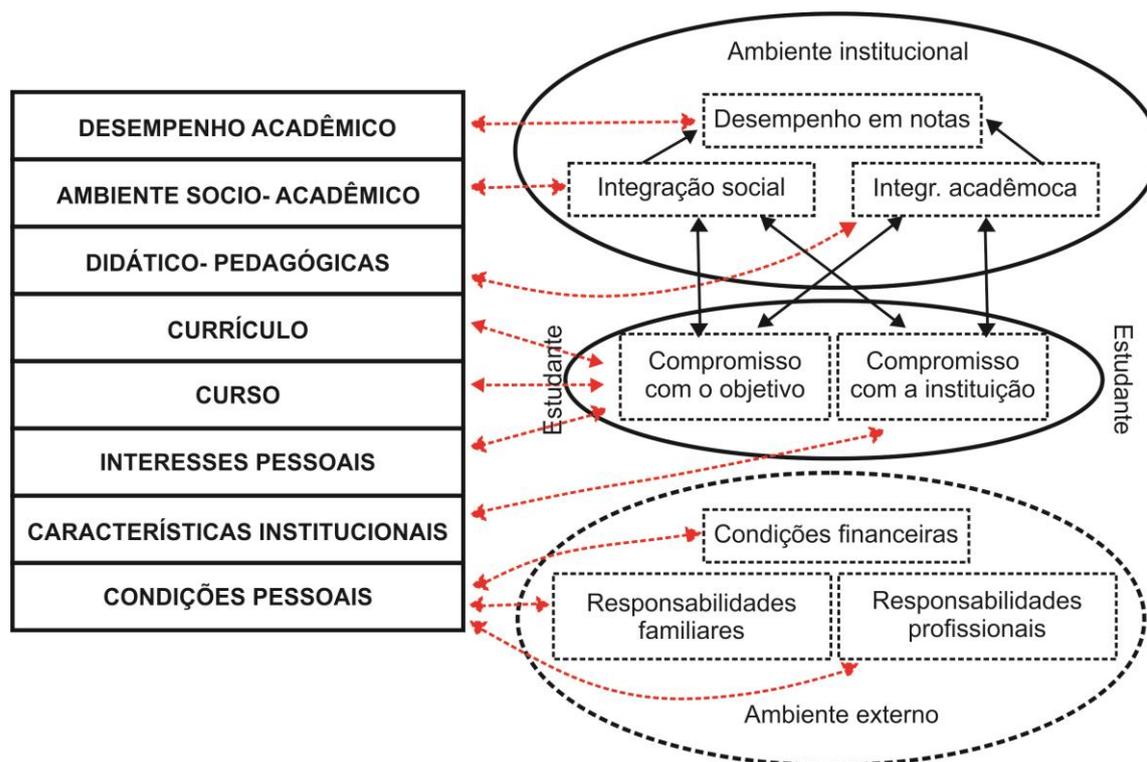
Fonte: Próprio autor (2017).

A congregação desses três focos, adicionando as respectivas relações no conjunto das variáveis – influência do ambiente externo sobre o discente, essa influenciando e sendo influenciada pelo seu comprometimento e desempenho dos

papéis atribuídos a sua função –, conduzirá ao “desempenho em notas”, fator essencial e preditor da permanência (Cislagui, 2008; Pereira, 2013).

A Figura 11 traz o modelo proposto por Cislagui, acompanhado das causas que conduzem à evasão discente:

Figura 11 – Modelo de Permanência discente na graduação em IES brasileiras – Cislagui (2008).



Fonte: Cislagui, Luz Filho (2009, p. 6).

Os autores reconhecem que, apesar de intervenções assistenciais serem fundamentais para a permanência do estudante, essas têm alcance restrito, especialmente em decorrência de limitações de recursos institucionais, seja para ampliação no número de bolsas, de vagas em moradia estudantil e em creches, incremento do acervo bibliotecário, dentro outras ações que poderiam ter forte impacto na vida do aluno.

2.2 PERSONALIDADE

“Personalidade” não é um conceito recente. Ao contrário, “data dos primeiros escritos de grandes filósofos chineses, egípcios e europeus e que tem fascinado leigos e acadêmicos ao longo do tempo” (BENTO, 2016, p. 29),

É muito comum o uso da palavra “personalidade” para definir a si mesmo e ao outro, no entanto, não é tarefa fácil chegar a uma definição clara acerca do seu significado, em um universo com tantas concepções sobre esse termo aparentemente tão simples (MOWEN, 2000, SCHUTZ; SCHUTZ, 2002).

Em razão disso, serão apresentadas algumas concepções identificadas em estudiosos sobre o tema, buscando autores que trazem desde a origem do vocábulo até aqueles que tratam de sua abordagem no interior do modelo 3M.

A origem desse vocábulo remonta à língua latina, derivando da palavra “*persona*”, a qual “se refere à máscara utilizada pelas pessoas em uma peça. É fácil perceber como *persona* passou a se referir à aparência externa que mostramos aos que nos rodeiam” (SCHULTZ; SCHULTZ, 2002, p. 8).

A partir da origem da palavra, os autores explicitam “personalidade”, em suma, como as impressões que os indivíduos provocam nas pessoas ao seu entorno, derivadas tanto de suas características externas como internas. É um conceito muito mais amplo que aparência, caráter, uma vez que engloba, também, qualidades sociais e emocionais subjetivas, nem sempre evidentes.

Pervin e John (2004) trazem dois conceitos, sob ângulos distintos: para o leigo e para os cientistas e estudiosos. Enquanto para o público se traduz em julgamento de valor, sendo o indivíduo bom ou mau de acordo com a impressão percebida pelo outro; cientificamente, por sua vez, passa a configurar um campo de estudo, sobressaindo uma concepção muito mais ampla, consubstanciada na representação daquelas “características da pessoa que explicam padrões consistentes de sentimentos, pensamentos e comportamento” (p. 23), as quais tornam o indivíduo único e peculiar.

Mowen (2000), em razão de ter se concentrado em estudar traços de personalidade do consumidor, apresenta uma conceituação de personalidade que a distingue de fatores associados a uma consistência de pensamentos, sentimentos e comportamentos ao longo do tempo, a exemplo de variáveis demográficas e culturais, a saber:

conjunto de constructos intrapsíquicos hierarquicamente relacionados, que revela consistência ao longo do tempo e que se combinam com situações do ambiente para influenciar sentimentos, pensamentos, intenções e comportamentos dos indivíduos (MOWEN, 2000, p.2, tradução nossa).

Por fim, Mowen e Minor (2003), ao discorrerem a respeito da personalidade, expõem suas quatro características primordiais: a coerência do comportamento do indivíduo ao longo do tempo determina sua concepção como característica de personalidade; comportamentos específicos distinguem as pessoas entre si; impossibilidade de previsão do comportamento de um ser humano em uma situação específica (pode-se prever apenas tendências duradouras de adoção de tipos gerais de comportamento); e, por fim, “ameniza os efeitos de mensagens e situações no comportamento do consumidor” (p. 125).

2.2.1 Teoria dos Traços de Personalidade

Basso (2008) remete a Pervin e John (2004) para explicar acerca da teoria dos traços de personalidade, a qual se configura como uma linha de pesquisa dentro da personalidade, tendo, como um dos precursores, Gordon W. Allport. Nessa teoria, a personalidade do indivíduo e a constituição dos comportamentos são investigados tomando por base características estáveis ao longo do tempo, relacionadas ao ambiente (DAVIDOFF, 2001).

Os indivíduos são descritos segundo suas predisposições, “medidas por uma série de adjetivos ou frases curtas. Assim, a personalidade de uma pessoa é descrita em termos de uma combinação única de traços” (MOWEN; MINOR, 2003, p. 117).

Por traço, entende-se um padrão consistente de comportamentos assumidos por um indivíduo diante de estímulos do ambiente. Seu agrupamento gera padrões de

comportamentos, pensamentos, sentimentos e ações de certa forma estáveis, esperadas para determinadas situações (PERVIN; JOHN, 2004), cujas principais funções se consubstanciam em resumir, prever e explicar os comportamentos humanos (WOMEN, 2000; BASSO, 2008).

Schultz e Schultz (2002) e Mowen e Minor (2003) corroboram que traço de personalidade se configura como característica pessoal capaz de distinguir os indivíduos de forma relativamente permanente e coerente. Segundo os primeiros autores, pode também ser utilizado para a associação das pessoas em grupos.

Segundo os autores, essa abordagem não é novidade. Há registros, inclusive, que datam da época de Hipócrates (460-377 a.C.), quando foi usada na distinção de pessoas em felizes, infelizes, temperamentais e apáticas. Entretanto, o referido filósofo acreditava que esses traços “baseavam-se na constituição da pessoa, eram determinados pelo funcionamento biológico e não pela experiência ou aprendizagem” (Ibid.).

Já teóricos posteriores, a exemplo de Gordon Allport e Raymond Cattell, propuseram uma abordagem interativa, considerando a influência do meio no comportamento. Ou seja, “comportamento é uma função da interação entre as variáveis pessoais e situacionais” (SCHULTZ; SCHULTZ, 2002, p, 135).

No que diz respeito ao traço de personalidade, Mowen (2000, p. 2, tradução nossa) o concebe como “qualquer construção intrapsíquica que pode ser mensurada de forma válida e confiável e que prevê diferenças individuais em sentimentos, pensamentos e comportamentos”. Dessa forma, padrões de comportamento, contexto situacional e variáveis de personalidade são passíveis de identificação a partir de construção de traços válidos e confiáveis.

Segundo esse mesmo autor, os traços são intrínsecos à pessoa, de forma que se espera que algumas de suas características tenham, inclusive, uma base genética.

Assim como qualquer teoria, a abordagem dos traços possui pontos positivos e negativos. Mowen (2000), dentre as vantagens dessa abordagem, enfatiza o

incentivo ao desenvolvimento de medidas válidas e confiáveis de fontes intrapsíquicas, baseadas nas diferenças individuais, passo esse fundamental para a identificação de meios para auxiliar gestores e formuladores de políticas públicas.

Por outro lado, como desvantagem, o autor aborda a dependência de teorias clássicas de Abraham Maslow, David McClelland, H.A. Murray, Gordon Allport e Sigmund Freud, muitas já criticadas por outros teóricos, tais como Noerager (1979), Rauschenberger, Schmitt e Hunter (1980).

Outro percalço é a acusação de que os constructos evidenciaram pouca variação no comportamento. Isso aconteceu em razão de abordagens revisadas por esses autores representarem, normalmente, menos de 10% de variância da variável adotada; adaptação incompreensíveis de escalas já existentes; emprego de escalas "psicológicas" para a investigação de fenômenos de consumo, ao invés da criação de suas próprias escalas; e, por último, ausência de fundamentação teórica para a seleção da escala adequada ao uso (MOWEN, 2000).

Como terceiro problema na pesquisa de personalidade destaca-se, nos modelos atualmente construídos por pesquisadores da área de mercado, a carência de teoria que explique os antecedentes psicológicos subjacentes aos traços de superfície já identificados.

Em razão dos inúmeros problemas na utilização de escalas existentes para o uso na análise comportamental, advém uma explosão de escalas alternativas para na área de *marketing* e de investigação de fenômenos ligados ao comportamento do consumidor, chegando o *Marketing Scales Handbook* a listar mais de 500 escalas distintas, com uma multiplicidade de traços, indo de encontro ao objetivo da ciência, qual seja explicar os fenômenos da forma mais sucinta possível (MOWEN, 2000).

Como forma de contornar o problema de lidar com uma multiplicidade de construções desconectadas na análise do comportamento do consumidor, MOWEN (2000) desenvolveu uma metateoria, a qual integrou diversas teorias psicológicas e constructos de comportamento do consumidor em uma teoria geral

coerente de motivação e personalidade, mais abrangente e com maior valor heurístico, capaz de explicar de forma mais clara um amplo conjunto de fenômenos, a qual será tratada no próximo subcapítulo.

2.3 O MODELO METATEÓRICO DE MOTIVAÇÃO E PERSONALIDADE (3M)

O Modelo Metateórico de Motivação e Personalidade – modelo 3M, proposto por Mowen (2000), integra perspectivas da teoria do controle (Carver e Scheirer 1990, Hyland 1988), da psicologia evolutiva (Buss 1988), dos modelos de personalidade hierárquica (Allport, 1961) e do modelo de cinco fatores da personalidade (Wiggins, 1996).

Agrega diversas teorias e modelos de médio alcance, oriundos da Psicologia e do *Marketing*, com o intuito de analisar a influência exercida pela personalidade nos sentimentos, pensamentos e comportamentos do consumidor (MOWEN, 2000).

Da teoria da **psicologia evolucionária**, absorve a concepção do comportamento humano resultante do processo de sua adaptação ao meio ambiente, tanto no que se refere à sobrevivência como à reprodução da espécie (BENTO, 2016; MONTEIRO, 2010). Segundo Buss (1991), a sobrevivência e a continuidade das espécies ao longo dos anos foram garantidas justamente em razão dos instintos de defesa do corpo e de acumulação de bens materiais.

Desse ramo da Psicologia, trouxe para o 3M dois traços elementares: necessidades materiais e necessidades físicas, que serão tratados posteriormente (MOWEN, 2000).

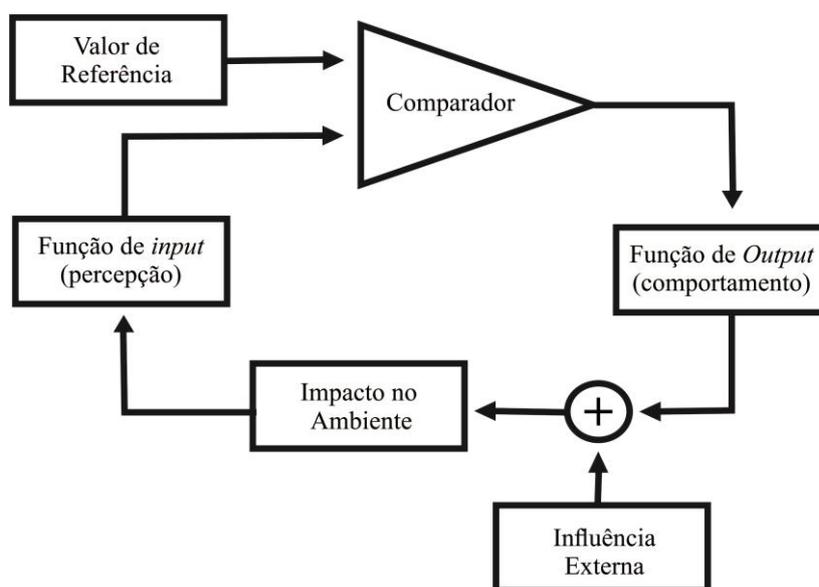
Também seguindo essa linha dos processos evolutivos, o trabalho sobre estímulos de Zuckerman (1979 *apud* MOWEN, 2000) originou o último traço elementar: necessidade de excitação. O teórico preconizava que é próprio da espécie a busca por excitação, incluindo os riscos que podem dela advir.

No que se refere à **teoria de controle**, possui, como elemento fundamental, o ciclo de *feedback*, componente fundamental na compreensão da ação e seu

controle, que explica o processo de adaptação dos seres às mudanças ambientais (MOWEN, 2000; BENTO, 2016).

De conformidade com essa teoria, é natural aos indivíduos comparar seu estado atual com a situação almejada, tendendo a direcionar seus comportamentos de modo a diminuir a discrepância entre ambos, como representado no ciclo de controle contido na Figura 12 (BENTO, 2016):

Figura 12– Representação do ciclo básico de *feedback* da Teoria do Controle.



Fonte: Bento (2016, p. 35).

Como é passível de verificação, em modelos dessa teoria, têm-se claros quatro elementos básicos, quais sejam: função de entrada, cujo sensor avalia o nível dos estímulos ambientais processados; valor de referência, responsável pelo reconhecimento do nível desejado do estímulo; comparador; e, por fim, tomando por base essa comparação, deriva a função de saída ou, simplesmente, um comportamento (MOWEN, 2000).

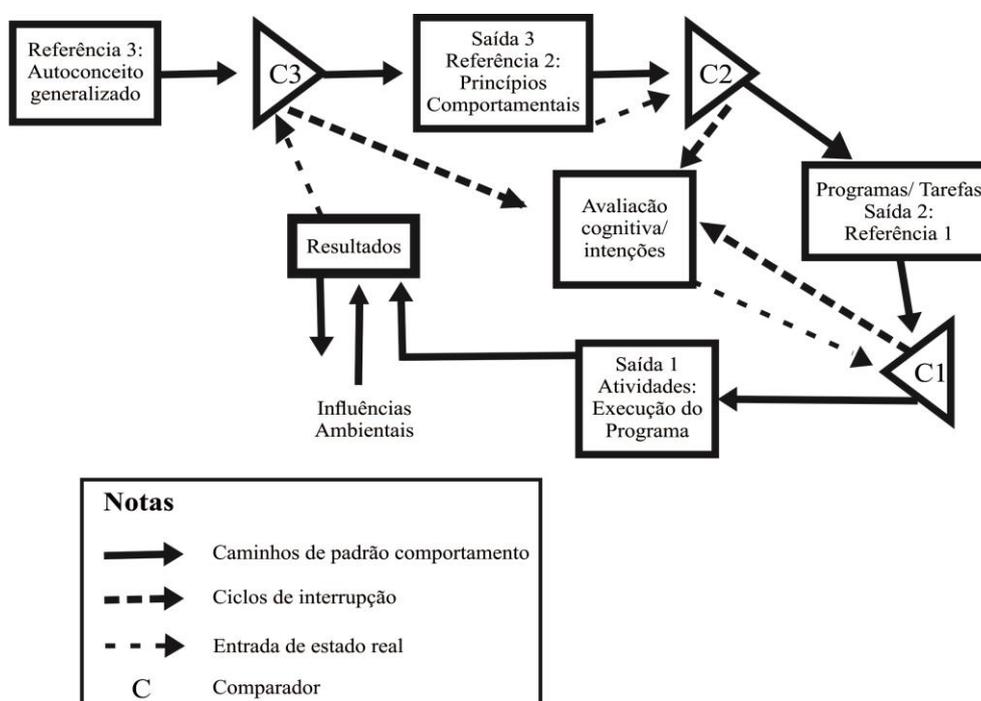
Mowen (2000) faz uso de um termostato para exemplificar o funcionamento dos princípios básicos da teoria de controle. O aparelho, inicialmente, mensura a temperatura real do ambiente; então, um indivíduo define uma temperatura a ser mantida; em seguida, o aparelho, fazendo uso de um mecanismo interno (“comparador”), procederá à comparação da temperatura real desse espaço com aquela selecionada; caso a temperatura não esteja de acordo com a selecionada,

entra em cena o “comparador”, ativando mecanismos para o arrefecimento ou o aquecimento do ambiente (função de saída).

Na concepção do 3M, o modelo de controle de Carver e Scheier(1990) passou por adaptações, com a finalidade de compreender a relação entre teoria de controle, personalidade e comportamento, a ser apresentada na Figura 13. Percebe-se, pois, o emprego de três ciclos de *feedback*, cada qual representado pelo emprego de um comparador e um valor de referência (C1, C2 e C3) (MOWEN, 2000).

Seguindo a abordagem de Carver e Scheier (1990), no nível mais abstrato, uma autoimagem idealizada atua como o valor de referência para o C3. Já no nível intermediário de abstração, os princípios derivados da autoimagem são empregados para os valores de referência do C2. Finalizando, no nível mais concreto, para o C1 são admitidos os programas de comportamento, conforme disposto na figura a seguir:

Figura 13 – Um modelo de controle de três níveis.



Fonte: Adaptado de Mowen (2000, p.14)

Nessa figura, a saída¹ simboliza as atividades necessárias para a implementação do programa de comportamento, cujo resultado, aliado às influências ambientais, finaliza em saídas. É notável, por conseguinte, que, ao mesmo tempo em que os resultados influenciam, também são influenciados pelo ambiente. Na figura em questão, os três comparadores são interligados por um caminho, que representa as entradas perceptivas (ou estado real), que o comparador combina com o estado desejado emergido dos pontos de referência. Havendo divergência considerável entre o valor desejado em qualquer dos comparadores, há uma interrupção, desencadeando um caminho do comparador para um processo de avaliação cognitiva e, conseqüentemente, a implementação de um novo programa de comportamento (MOWEN, 2000).

Outro exemplo de aplicação da teoria de controle foi baseado em uma situação hipotética, em que uma pessoa usa uma pá para limpar a neve depositada na calçada de um vizinho. Nessa situação imaginária, o simples ato de remover a neve da entrada do vizinho se configura um programa de comportamento. Isso porque programas de comportamento compreendem os conjuntos planejados de atividades, executadas por um indivíduo, necessárias para alcançar metas, representadas por atividades típicas do cotidiano, quais sejam ir à escola, organizar uma festa e preparar uma apresentação de seminário (MOWEN, 2000).

Outra perspectiva incorporada é oriunda de **modelos de personalidade hierárquica**, modelos esse que não eram novidade à época. Teorias em que traços de personalidade respeitavam uma hierarquia baseada em seu grau de abstração foram propostas por Eysenck (1947), Allport (1961), Buss (1989), Paunonen (1998), Lastovicka (1982) e Ioachimsthaler e Lastovicka (1984) (CARNEIRO, 2014).

Posteriormente a esses estudiosos, Mowen e Spears (1999) propuseram um modelo de personalidade hierárquico. Nesse, os traços centrais ou cardeais, remetendo à terminologia adotada por Allport (1961), foram concebidos como as predisposições básicas e intrínsecas aos indivíduos, oriundos da genética e da história de aprendizagem precoce do ser humano. Os traços centrais, por sua vez, tomando como referência Buss (1989) e Allport (1961), emergem da

interação de traços cardeais, da cultura em que vive uma pessoa e de sua história de aprendizagem (MOWEN, 2000).

É inegável a compatibilidade entre a abordagem da personalidade hierárquica e a teoria do controle: os traços cardinais correspondem ao nível de referência 3, os traços centrais ao nível de referência 2 e os traços de superfície ao nível de referência 1 do modelo de teoria de controle.

A **personalidade hierárquica de Paunonen (1998)**, por seu turno, agrega ao modelo 3M a organização hierárquica dos traços de acordo com níveis crescentes de abstração.

O primeiro nível é o mais superficial, no qual se enquadram os comportamentos que podem ser facilmente observados (respostas específicas). O segundo nível reúne tendências comportamentais que podem ser observadas ao longo do tempo (respostas habituais). O terceiro nível congrega as preferências comportamentais (traços comportamentais) que antecedem as tendências comportamentais. O quarto e último nível contém fatores abstratos e abrangentes que antecedem os traços comportamentais. (CARNEIRO, 2014, p. 11).

Por fim, tem-se o **modelo de cinco fatores da personalidade**, teoria de traço de maior amplitude e influência, no interior da psicologia moderna (MONTEIRO, 2010). Propõe-se, pois, a estrutura da personalidade representada por cinco fatores, sob a perspectiva léxica: abertura à experiência, organização, introversão, amabilidade e instabilidade emocional (MCCRAE; COSTA, 1997), os quais farão parte dos traços elementares do 3M.

Unindo princípios dessas teorias em um único modelo, Mowen (2000) proporcionou mais dinamicidade ao estudo da personalidade e do consumo, visto que não seria mais necessária a apresentação de múltiplas teorias para explicar esses fenômenos. Segundo Monteiro (2010), o sucesso desse modelo dependeria de sua capacidade de explicar e prever comportamentos com maior precisão do que as teorias que fracassaram nas décadas passadas.

Há dois elementos centrais do modelo 3M que precisam ser considerados para sua aplicação. Primeiramente, considerando que os traços de personalidade são elementos latentes e não passíveis de medição direta, a aferição dos resultados é

realizada a partir da observação de indicadores – no caso, perguntas constantes do instrumento de coleta de dados, medidas com escalas, cujos critérios de validade e confiabilidade garantam a precisão do questionário na aferição das variáveis (GONÇALVES; MEIRELLES, 2004 *apud* MONTEIRO, 2010).

Por fim, os traços estão organizados hierarquicamente, o que torna possível sua distinção “de acordo com seu grau de abstração e associação a comportamentos específicos de consumo” (MONTEIRO, 2010, p. 57).

Por configurar-se como uma metateoria, apresenta objetivos científicos, consubstanciados em: conectar teorias distintas de médio alcance, revelando que fenômenos, originalmente pensados em separados, possuem inter-relação; melhorar parcimônia, ao propor uma matriz mais ampla de fenômenos com menos constructos que as propostas anteriores; e, por fim, gerar novos conhecimentos (Ibid.).

Ao integrar distintas abordagens de personalidade, Mowen (2000) elenca quatro decisões que precisaram ser tomadas. Primeiramente, a adaptação, quando possível, de escalas de personalidade já conhecidas, a exemplo do Modelo de Cinco Fatores de personalidade, incorporada ao 3M em razão de que possuía o mais importante conjunto de traços elementares, conjunto esse necessário para a base mais abstrata aos programas de comportamento.

Em seguida, tem-se a incorporação da psicologia evolutiva ao 3M, responsável pela fundamentação teórica para o desenvolvimento de traços de personalidade, assim como pela base para proposição de mais dois traços elementares que, adicionados aos demais cinco advindos do Modelo de Cinco Fatores, constituíram sete das oito características elementares propostas por Mowen (2000).

No que diz respeito às duas últimas decisões, relacionaram-se à forma de integração dos traços de personalidade ao modelo de teoria de controle. Internalizou-se, pois, que os traços constituem pontos de referência ao estado desejado. Por fim, reconheceu-se a relação lógica que deveria ser estabelecida entre os traços e os componentes da teoria de controle do modelo, a qual traz justamente uma estrutura capaz de descrever como o arranjo hierárquico de

traços resulta em metas, emoções e, em especial, no comportamento (MOWEN, 2000).

2.3.1 Níveis hierárquicos do Modelo 3M

O modelo 3M propôs a organização hierárquica dos traços de personalidade em quatro níveis, unidimensionais, de acordo com o nível de abstração, suficientes para representar a personalidade: traços elementares, compostos, situacionais e superficiais (MOWEN, 2000; BASSO, 2008; MONTEIRO, 2010).

a) Traços elementares

Os traços elementares, base do sistema de motivação-personalidade, são concebidos como “as predisposições básicas e subjacentes dos indivíduos, que surgem do histórico genético e da aprendizagem precoce de uma pessoa” (MOWEN, 2000, p. 20, tradução nossa). Fornecem guias gerais para selecionar e executar programas de comportamento, sendo “elementares” por serem os traços mais básicos, e também mais abstratos, unidimensionais, cuja combinação originará os traços compostos (Ibid.).

Um subconjunto de traços elementares é oriundo do Modelo de Cinco Fatores de Personalidade, teoria de traços com maior amplitude e influência na psicologia moderna: extroversão, instabilidade emocional, introversão, amabilidade e abertura à experiência, em razão de sua ampla aceitação (MOWEN, 2000).

Não obstante, percebeu-se que a personalidade do indivíduo não poderia ser delineada por apenas esses cinco fatores, percepção essa dividida por muitos teóricos, a exemplo de Block (1995), Goldberg (1993) e do psicólogo R. B. Cattell (MOWEN (2000); BENTO, 2016).

Percebendo a necessidade da busca por novos traços, MOWEN (2000) partiu para a análise da psicologia evolucionária, buscando os traços que retratam as “características necessárias à sobrevivência dos mamíferos na natureza” (MONTEIRO, 2010, p. 58).

Os psicólogos dessa linha preconizam que, assim como aconteceu com os mecanismos biológicos humanos, tais como respiração e digestão, as tendências comportamentais humanas igualmente precisaram passar pelo processo de evolução para sua adaptação ao ambiente ao longo dos anos (BUSS, 1988). Dessa teoria, surgem os traços que remetem aos recursos necessários ao ser humano para sua sobrevivência, quais sejam: necessidade de recursos materiais e necessidades de recursos corporais/físicos (MOWEN, 2000; MONTEIRO, 2010).

Têm-se delineados, por conseguinte, sete traços elementares para o modelo 3M. Mesmo assim, percebeu-se uma lacuna nessa categoria, motivada pela insuficiência de traço pertinente à ativação do comportamento e à forma de controle do nível de estimulação das pessoas. Preenchendo-a, acrescentou-se o oitavo e último traço elementar, advindo do trabalho realizado por Mehrabian, Russell (1974) e Zuckerman (1979): necessidade de excitação.

Chega-se, pois, aos oito traços elementares do Modelo 3M, sintetizados no quadro a seguir:

Quadro 7 – Definição dos traços elementares do Modelo 3M.

Traço Elementar	Definição
Abertura a experiências (AE)	Necessidade de encontrar soluções inovadoras, expressar ideias originais e usar a imaginação para executar tarefas.
Conscienciosidade (C)	Necessidade de ser organizado, metódico e eficiente na execução de tarefas.
Introversão/ Extroversão (I/E)	Operacionalizado como introversão; tendência a revelar sentimentos de acanhamento e timidez.
Amabilidade (A)	Necessidade de expressar gentileza e simpatia com os outros
Instabilidade emocional (IE)	Tendência à emotividade, expressada pelo mau humor e pelo comportamento temperamental.
Necessidades materiais (NRM)	Necessidade de colecionar e possuir bens.
Necessidade de excitação (NEXC)	Desejo por estímulo e excitação.
Necessidade de recursos corporais (NRC)	Necessidade de manter e realçar características do corpo.

Fonte: Mowen (2000, p. 29, tradução nossa).

O autor ainda destaca a importância desses traços, tomando por base Buss (1988), por serem necessários à sobrevivência da espécie humana, agindo como pontos de referência que orientam o desempenho de um sistema de *feedback* comportamental.

b) Traços Compostos

O termo “composto” foi adotado em substituição ao “traço central”, como forma de distinguir o 3M da teoria desenvolvida por Mowen e Spears (1999) e Allport (1961) (MOWEN, 2000).

Os traços compostos dizem respeito às predisposições unidimensionais emergentes da interação das predisposições primárias (traços elementares), da história pessoal de aprendizagem e das influências culturais recebidas pelo indivíduo. Trata-se de tendências comportamentais que podem ser observadas ao longo do tempo (MOWEN, 2000; BENTO, 2016).

Exemplificando essa categoria de constructo, retoma-se à situação hipotética do homem retirando a neve da calçada do vizinho. Adotando-se um programa de comportamento, o nível de desempenho na conclusão da tarefa sofrerá influência dos traços compostos necessidade de atividade e orientação para tarefa (MOWEN, 2000).

Conforme exposto pelo mesmo autor, ao mesmo em tempo que resultam da junção de traços elementares, os compostos possuem propriedades únicas, características essas capazes de diferenciá-los dos elementares, que os originaram.

Enquanto aqueles proviam “guias gerais para selecionar e executar programas de comportamento” (MOWEN, 2000, p. 30, tradução nossa), em contrapartida, fica a cargo dos compostos dispor da orientação mais direta para a execução das tarefas (Ibid.). Ressalta-se que os traços se tornam progressivamente menos abstratos e mais específicos e concretos à medida que se avançam os níveis hierárquicos do Modelo 3M (MOWEN, 2000).

São concebidos seis traços compostos: necessidade de aprendizado, orientação para tarefas, necessidade de atividades, competitividade, necessidade de diversão e autoeficácia (Mowen, 2000), definidos a seguir:

Quadro 8 – Definição dos traços compostos do Modelo 3M.

Traço Composto	Definição
Necessidade de aprendizado (NA)	Tendência a se engajar em desafios intelectuais significativos e apreciá-los.
Orientação para tarefas (OT)	Disposição para definir um conjunto de atividades e atingir elevados níveis de desempenho na conclusão de tarefas.
Necessidade de atividades (NAT)	Necessidade de liberar energia em atividades corporais e físicas.
Necessidade de Diversão (ND)	Tendência a realizar atividades hedônicas (diversão, fantasia, excitação e estimulação sensorial), sem objetivos produtivos imediatos.
Autoeficácia (AF)	Capacidade e motivação intrínseca de organizar e executar ações requeridas, de acordo com os recursos pessoais percebidos.
Competitividade (CO)	Propensão a participar de competições interpessoais e desejo de vencer e ser superior aos outros.

Fonte: Adaptado de Mowen (2000); Monteiro (2010).

Desses seis constructos, a pesquisa abarcará apenas três traços, em razão de terem sido identificadas relações entre esses traços compostos e o traço superficial persistência discente:

- **Necessidade de aprendizado (NA):** Trata-se da tendência a se engajar em atividades que demandem nível elevado de raciocínio, sentindo prazer em realizá-las (MOWEN, 2000). Essa necessidade de adquirir conhecimento conduz à busca por uma formação em nível superior, seja para realização pessoal, seja construir carreira profissional após conclusão do curso.

- **Orientação para tarefas (OT):** Disposição em delinear um conjunto de atividades e desempenhá-las satisfatoriamente (MOWEN, 2000). É um traço importante para a modalidade EAD, em razão de que as tarefas, em geral, são realizadas em salas virtuais, com prazos de postagem definidos.

- **Autoeficácia (AF):** No contexto da EAD, relaciona-se ao conceito de autoeficácia de Bandura (1997) e à noção de *locus* de controle interno de Rotter (1996). É traduzida na “convicção de que se pode executar determinadas atividades com sucesso” (BANDURA, 1997, p. 141, tradução nossa), associando-se ao senso de controle (*locus* de controle) de Rotter (1966), que constitui a capacidade de acreditar que seus resultados decorrem de suas próprias ações.

Partindo desse conceito, depreende-se que alunos que se sentem eficazes e com senso de autocontrole têm mais motivação em seus estudos, sendo mais propensos a persistir em seus cursos (PARKER, 1999, 2003; LIU et al., 2002.; MORRIS et al., 2005 *apud* CARNEIRO, 2014).

É um traço muito relevante para a pesquisa pela necessidade de maior autonomia exigida do estudante que opta por cursos a distância, em razão da natureza dessa modalidade.

c) Traços Situacionais

Os traços situacionais “representam uma nova categoria de variáveis de diferenças individuais, que identificam tendências para expressar padrões consistentes de comportamento dentro de um contexto situacional geral” (MOWEN, 2000, p.22, tradução nossa).

Esse nível do Modelo 3M resulta da interação de traços elementares e compostos, do contexto social, do tempo e da definição da atividade a ser realizada, sendo, portanto, específicos para cada contexto (MOWEN, 2000).

Em decorrência disso, há uma extensa variedade de traços situacionais, sendo “esperado que esses traços sejam altamente preditivos dos traços superficiais, em virtude de sua posição hierárquica muito próxima aos comportamentos concretos pesquisados” (Ibid.).

Para a pesquisa em questão, considerando sua relevância para a compreensão do comportamento de persistência discente em cursos superiores ofertados na modalidade EAD, foram utilizados os traços situacionais satisfação com o curso,

interação, consciência de valor e aceitação da tecnologia ou percepção de utilidade e facilidade de uso de tecnologias, descritos a seguir:

- **Satisfação com o curso (S):** Grau em que um aluno sente prazer e realização com sua própria experiência educacional, no caso, em nível superior, que o conduz a seguir em frente e concluir o curso (SHIN, 2003). Foi incluído nessa categorização em virtude de que o grau satisfação do aluno com o curso amplia as possibilidades de sua permanência tanto no curso como na instituição.

- **Interação (INT):** Envolvimento dos educandos nas atividades propostas, sejam elas presenciais ou realizadas em ambiente virtual de aprendizagem – AVA, por meio da *Internet*. Destaca-se que, no AVA, podem ser tanto síncronas, a serem desenvolvidas em tempo real, a exemplo do *chat* e da webconferência, como assíncronas, que não precisam ser realizadas em tempo real, embora tenham data final para serem cumpridas, tais como fórum, enquetes, questionário e tarefas a serem postadas. Quanto mais forte a interação com o ambiente universitário, maiores as possibilidades de persistência nos cursos a distância (ROVAI, 2003; SHIN, 2003).

- **Consciência de valor (CV):** Tendência a poupar recursos, tempo e esforços, é importante para explicar a persistência em razão de que, não havendo retorno positivo dos recursos investidos ou não se percebendo benefício do curso para sua vida pessoal e profissional, o aluno tende a desistir do curso e se retirar da instituição (MOWEN, 2000).

- **Aceitação da tecnologia ou percepção de utilidade e facilidade de uso de tecnologias (AT):** Nem sempre a tecnologia é vista de forma positiva pelos usuários. Consoante a Teoria de Prontidão para a Tecnologia (PARASURAMAN, 2000), quatro aspectos estão envolvidos na aceitação da tecnologia, a saber: o otimismo, a inovatividade, o desconforto e a insegurança. Enquanto as duas primeiras dimensões dão segurança ao usuário, impulsionando-o ao uso das TICs; o desconforto e a insegurança se mostram como inibidores, desencorajando o indivíduo a se adentrar no mundo das tecnologias.

Em função de sua natureza, os cursos ofertados na modalidade EAD têm como principal apoio as tecnologias da informação e da comunicação – TICs. Em função disso, esse traço situacional é muito importante na compreensão da persistência discente, uma vez que a aceitação ou não das tecnologias baseadas na *Internet* pode ser determinante para distanciar o educando da sala de aula virtual, inibindo-o de participar das atividades desenvolvidas no AVA, sejam síncronas ou assíncronas (JOO; LIM; KIM, 2011).

d) Traços Superficiais

Os traços superficiais, último e mais concreto nível do 3M, delineiam as predisposições duradouras a agir em relação a contextos gerais de comportamento (CARNEIRO, 2014; MOWEN, 2000; MOWEN, MINOR, 2003).

Representam comportamentos altamente singulares, resultantes dos efeitos dos traços elementares, compostos e situacionais, bem como da pressão do contexto específico do ambiente. Os traços superficiais mostram diretamente a resposta a estímulos específicos ou à frequência de realização de comportamentos em um dado contexto (CARNEIRO, 2014, p.14).

De forma sintética, retratam a tendência duradoura dos consumidores em se comportar em relação a uma categoria de produto ou domínio comportamental. A propensão à inovação, no que tange a dispositivos eletrônicos, ilustra a primeira categoria; o comportamento típico de quem segue uma dieta saudável (análise da quantidade de açúcar a ser consumida, busca por alimentos saudáveis, consumo de vitaminas, dentre outros) reflete a segunda (MOWEN, 2000).

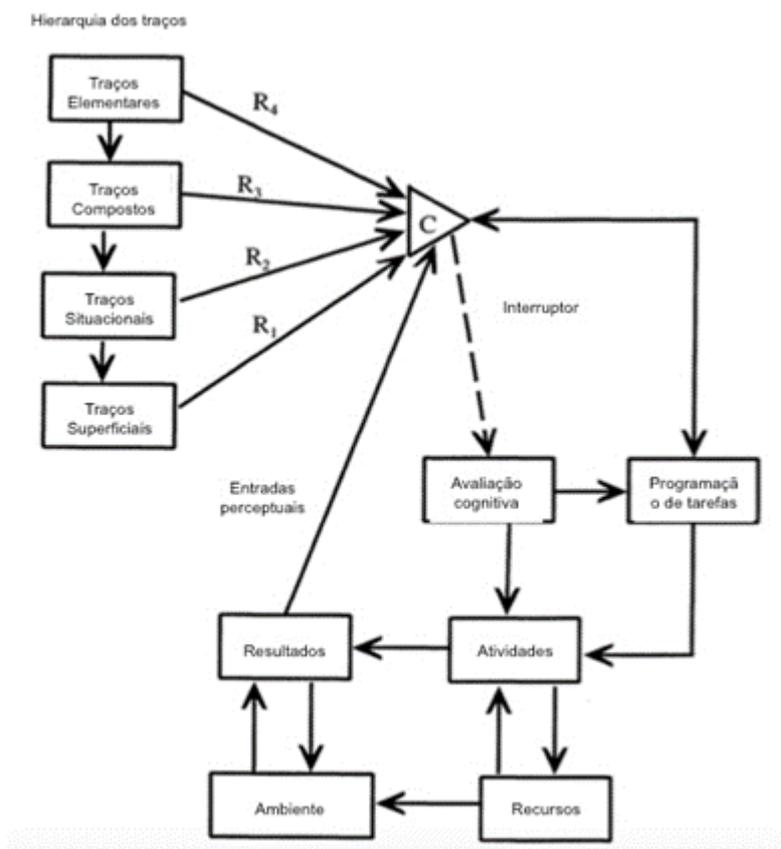
Na presente pesquisa, o traço a ser analisado consiste no constructo **Persistência Discente**. Em consonância com Carneiro (2014), subsistem duas formas de operacionalização desse traço superficial: intenção de persistir – probabilidade de o aluno permanecer matriculado na IES – e acompanhamento acadêmico dos alunos EAD de uma IES.

Em síntese, o modelo 3M propõe a combinação de traços dos diferentes níveis da hierarquia para influenciar, direta e/ou indiretamente, os resultados. A validação da estrutura hierárquica requer que haja pelo menos uma relação entre algum traço elementar e um traço composto, alguma relação entre um traço composto e um traço situacional e, também, alguma relação entre um traço situacional e um traço superficial (CARNEIRO, 2014, p.14).

2.3.2 Componentes do 3M

Segundo Mowen (2000), o modelo 3M é composto por oito elementos, os quais se combinam a um sistema de *feedback* comportamental, descritos a seguir e ilustrados pela Figura 14:

Figura 14 – Modelo 3M de Motivação e Personalidade.



Fonte: Bento (2016, p.39).

Tarefas: conceito em torno do qual o modelo se edifica. Trata-se de um programa de comportamento concretizado com o intuito de alcançar um objetivo imediato de curto prazo. Sua seleção e implementação tem por base: "(1) as características que atuam como pontos de referência para a interpretação dos resultados, (2) o funcionamento do comparador, (3) o processo de avaliação cognitiva e (4) os efeitos do ambiente" (MOWEN, 2000, p.32, tradução nossa).

Como exemplo, o autor supracitado descreve a simples tarefa de comprar mantimentos: traço de superfície – uso de cupons; traço situacional – consciência

de valor; traço composto - orientação para tarefa; e, por fim, traço elementar – consciência.

Hierarquia dos traços: a existência dos quatro níveis de traços se dá no interior de uma hierarquia de personalidade, passando do abstrato para o concreto – elementares, compostos, situacionais e superficiais (MOWEN, 2000).

Comparador: tomando por base os modelos de teoria do controle, um comparador é responsável pela avaliação da “diferença entre os resultados obtidos pelo indivíduo em relação a esses valores de referência ao comparar o estado atual e o estado desejado (decorrente das relações entre os traços de personalidade hierárquicos)” (Bento, 2016, p. 39). Não havendo discrepância, segue-se com o programa de comportamento em desenvolvimento; percebendo-se diferença significativamente grande entre o estado que se deseja alcançar e o real, tem-se a interrupção, ativando a avaliação cognitiva (MOWEN, 2000).

Avaliação cognitiva: “representa o processamento de informações que ocorre após a ocorrência de uma interrupção [...] resultando em processos de pensamento, planejamento e atribuição” (MOWEN, 2000, p. 34, tradução nossa). O indivíduo é, então, desviado da tarefa em execução, retrocedendo para perguntar “por quê?”, avaliação essa que pode culminar na modificação da tarefa que vinha sendo realizada (MOWEN, 2000).

Atividades: ações necessárias para executar tarefas e atingir metas traçadas, interagindo com recursos e fatores ambientais (MOWEN, 2000; BENTO, 2016). Segundo MOWEN (2000), as atividades fundamentais do 3M se consubstanciam em: inatividade, locomoção, consumo/excreção, pensamento /planejamento, uso de ferramenta, sinalização, observação/audição e contato pessoal.

Essas se relacionam intimamente aos quatro recursos fundamentais dos seres humanos, a saber: necessidades de recursos sociais – contato pessoal e sinalização; criação de recursos – uso de ferramentas; proteção e/ou obtenção de informação – observação/audição e pensamento /planejamento; necessidades físicas – locomoção, toque e consumo / excreção.

Resultados: equivalem aos resultados das atividades desenvolvidas por um indivíduo ao executar programas de comportamento para completar as tarefas, sejam eles positivos ou negativos.

É interessante que os resultados podem sofrer impacto de efeitos diretos do ambiente sobre um indivíduo, a exemplo de uma tempestade de relâmpago repentina durante uma partida de golf, levando esse profissional a responder a esse evento ambiental, conduzindo ao término do programa de golf e à geração de um novo programa, qual seja abrigar-se da tempestade.

Não obstante, o meio ambiente também pode ser afetado pelos resultados, a exemplo do um automóvel, um novo recurso material adicionado ao ambiente, resultado de uma restauração executada por um consumidor (MOWEN, 2000).

Recursos: “são necessários para a sobrevivência das espécies e representam ativos que têm valor, podem ser acumulados e podem ser transferidos através de relações de troca” (MOWEN, 2000, p. 37). Destacam-se quatro recursos fundamentais, consubstanciados em: materiais, informativos, sociais e corporais.

Ambiente: Sinteticamente, consiste no meio externo ao ser e impacta os resultados, incluindo os mais diversos eventos, desde atos da natureza a ações de outros indivíduos (MOWEN, 2000).

Mowen (2000) publicou vários artigos e livros aplicando o seu modelo de hierarquia de traços para explicar o comportamento do consumidor, estudos esses voltados à área do *marketing*. Dentre suas produções, destacamos algumas listadas no quadro a seguir, com base nos estudos de Basso (2008), Bento (2016) e Carneiro (2014), compreendendo período entre 2000 e 2009:

Quadro 9 – Outros estudos de Mowen.

Ano	Título	Autores
2000	The 3M Model of Motivation and Personality: Theory and Empirical Applications to Consumer Behavior	MOWEN, J.
2003	Exploring the antecedents and consumer behavior consequences of the trait of superstition	MOWEN J. C.; CARLSON, B.
2003	Comportamento do Consumidor.	MOWEN, J. MINOR, M. S.

Ano	Título	Autores
2004	Personality Traits and Ferar Response to Print Advertisements: Theory and Empirical Study.	MOWEN, J. HARRIS, E. G. BONE, S. A.
2005	Volunteer behavior: A hierarchical model approach for investigating its trait and functional motive antecedents.	MOWEN, J. SUJAN, H.
2007	Toward a theory of motivation and personality with application to word-of-mouth communications.	MOWEN, J. PARK, S. ZABLAH, A.
2008	On Building Better Construct Measures: Implications of a General Hierarchical Model.	MOWEN, J. VOSS, K. E.
2009	A hierarchical model approach for identifying the trait antecedents of general gambling propensity and of four gambling-related genres.	MOWEN, J. FANG, X.; SCOTT, K.
2009	Burning and cutting: identifying the traits of individuals with an enduring propensity to tan and to undergo cosmetic surgery.	MOWEN, J. LONGORIA, A. SALLEE, A.
2009	A hierarchical model approach for identifying the trait antecedents of general gambling propensity and of four gambling-related genres.	MOWEN, J. FANG, X. SCOTT, K.
2009	Burning and cutting: identifying the traits of individuals with an enduring propensity to tan and to undergo cosmetic surgery.	MOWEN, J. LONGORIA, A. SALLEE, A.

Fonte: Próprio autor (2017).

Embora a bibliografia pesquisada apresente registros de uso do modelo 3M apenas na área de *marketing*, com o propósito de estudar o comportamento do consumidor, após os ajustes necessários para o atendimento da proposta da pesquisa, aqui será aplicado à área da educação, para o estudo de outro aspecto: a persistência discente de alunos dos cursos de licenciaturas ofertados na modalidade EAD pela UFES.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente capítulo é destinado à descrição dos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Os métodos foram selecionados de acordo com os propósitos delineados e os objetivos da pesquisa de identificar os traços que conduzem à persistência discente nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Pedagogia e Química EAD, ofertados na modalidade EAD pela UFES e investigar seus antecedentes através de um modelo hierárquico simplificado.

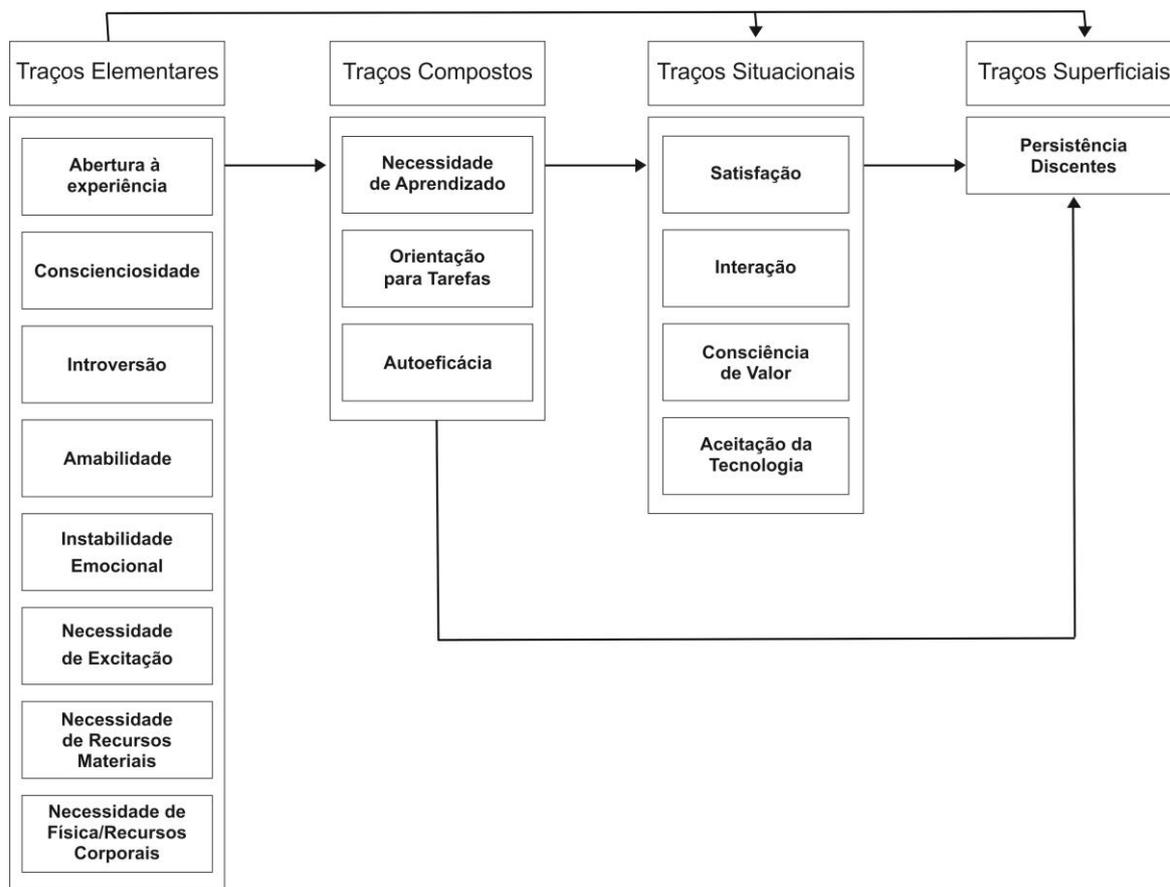
3.1 DESENHO DA PESQUISA

3.1.1 Especificação do modelo adaptado para a pesquisa

O modelo usado na presente pesquisa nasce do Modelo Metateórico de Motivação e Personalidade, apresentado por Mowen (2000), sendo adaptado ao comportamento de persistência discente em cursos superiores ofertados na modalidade EAD (Figura 15). Serão analisados 8 traços elementares, 3 traços compostos, 4 traços situacionais e um traços superficial, objeto de análise da presente pesquisa: a persistência discente.

Embora existam muitos modelos de evasão e persistência, esse foi selecionado por abarcar tanto os princípios do modelo 3M quanto da evasão discente. Além disso, objetiva-se delinear os traços comportamentais que explicam a persistência discente e, embora esse modelo não tenha sido usado para estudos no âmbito da educação, já foi comprovada sua eficiência para estudos na área do *marketing*, em especial quando usado para explicar o comportamento do consumidor (BASSO, 2008; BENTO, 2016 e MONTEIRO, 2010).

Figura 15 – Traços de personalidade analisados



Fonte: Adaptado de Carneiro (2014).

O modelo proposto tem, em sua estrutura, os oito traços elementares de personalidade do 3M, refletindo possível influência direta da genética individual no comportamento de persistência discente: Abertura a Experiência, Conscienciosidade, Introversão, Amabilidade, Instabilidade Emocional, Necessidades materiais, Necessidade de Excitação e Necessidade de Recursos Corporais.

No nível seguinte, aparecem os traços compostos, que resultam da interação dos traços elementares, da história pessoal de aprendizagem e das influências culturais (MOWEN, 2000; CARNEIRO, 2014; BENTO, 2016). O presente estudo analisará apenas três dos seis traços compostos postulados originalmente por Mowen (2000), a saber: Necessidade de Aprendizado, Orientação para Tarefas e Autoeficácia.

Da interação dos traços elementares e compostos, do contexto social, do tempo e da definição da atividade a ser realizada, emergem os traços situacionais, 3º nível do modelo. Específicos para cada contexto, considerando o propósito da pesquisa que é analisar a persistência discente, delimitaram-se os constructos Satisfação com o Curso, Interação, Consciência de Valor e Aceitação da Tecnologia, delimitados no Projeto de Pesquisa do qual esse estudo faz parte (“Modelo hierárquico dos antecedentes do comportamento de persistência discente em cursos superiores na modalidade a distância”), em razão da aproximação com o traço superficial, esperando que sejam altamente preditivos do traço superficial.

Por fim, tem-se o traço superficial Persistência Discente, que traduz a intenção do aluno de persistir e concluir seu curso. Esse foi definido com base no comportamento a ser estudado, no caso, a persistência dos alunos em cursos EAD da UFES, conforme apresentado na Figura 15.

Por conseguinte, o modelo propiciará a investigação de uma possível influência direta da genética individual no comportamento de persistência discente, bem como a possibilidade de influência indireta, mediada por construtos menos abstratos. Para testar as relações entre as variáveis, será utilizada a técnica estatística de Regressão Linear Múltipla.

3.1.2 Hipóteses da pesquisa

As hipóteses da presente pesquisa foram formuladas por intermédio de revisão bibliográfica, baseadas nos traços de personalidade que serão analisados, por serem importantes na compreensão do fenômeno da persistência discente.

1) Necessidade de Aprendizado

O traço composto “necessidade de aprendizado”, advindo do Modelo 3M de Mowen (2000), é relevante para a explicação do fenômeno de persistência discente por ser um dos princípios que conduzem a busca por uma formação em nível superior, seja para crescimento pessoal, seja para desenvolvimento profissional.

Partindo das análises Bento (2016), percebe-se que indivíduos que possuem considerável grau de Abertura à Experiência são propensos a empenhar-se em soluções originais, fazendo, inclusive, o uso da imaginação na execução das tarefas. Em razão disso, nota-se relação positiva entre Abertura a Experiência e Necessidade de Aprendizado.

H_{1a}: Abertura à Experiência é positivamente relacionada com Necessidade de Aprendizado.

Outra relação possível parte da noção postulada por McCrae e Costa (1997), segundo a qual indivíduos com elevado grau de Consciência possuem cinco dimensões: competência, organização, eficiência na execução de tarefas, autodisciplina e pensamento analítico. Considerando a correlação desses aspectos com tarefas que necessitem de raciocínio, chegou-se à relação positiva entre o traço elementar Conscienciosidade e o traço composto Necessidade de Aprendizado.

H_{1b}: Conscienciosidade é positivamente relacionada com Necessidade de Aprendizado.

Por fim, Mowen (2000), por meio de suas análises, identificou relações positivas entre os traços elementares Necessidade de Recursos Materiais e Necessidade de Excitação e o traço composto Necessidade de Aprendizado, bem como uma relação negativa entre Instabilidade Emocional e esse mesmo traço composto, dando origem, por conseguinte, as três hipóteses descritas a seguir:

H_{1c}: Necessidade de Recursos Materiais é positivamente relacionada com Necessidade de Aprendizado.

H_{1d}: Necessidade de Excitação é positivamente relacionada com Necessidade de Aprendizado.

H_{1e}: Instabilidade Emocional é negativamente relacionada com Necessidade de Aprendizado.

2) Orientação para Tarefas

De conformidade com Mowen (2000), o traço composto “orientação para tarefas” se delinea à medida que os indivíduos traçam objetivos e se esforçam para cumprir tarefas, condição para conclusão de um curso de nível superior. Como resultado das análises realizadas pelo autor do 3M, constatou-se que o traço composto supracitado apresenta relações positivas com os traços elementares Abertura à Experiência, Conscienciosidade, Amabilidade, Necessidade de Recursos Materiais e Necessidade de Excitação. Como consequência, têm-se as hipóteses extraídas testadas por Monteiro (2006 2010):

H_{2a}: Abertura à Experiência é positivamente relacionada com Orientação para Tarefas.

H_{2b}: Conscienciosidade é positivamente relacionada com Orientação para Tarefas.

H_{2c}: Amabilidade é positivamente relacionada com Orientação para Tarefas.

H_{2d}: Necessidade de Recursos Materiais é positivamente relacionada com Orientação para Tarefas.

H_{2e}: Necessidade de Excitação é positivamente relacionada com Orientação para Tarefas.

3) Autoeficácia

Concebendo a “autoeficácia” como a motivação intrínseca de organizar e executar ação, Mowen (2000) identificou associações positivas entre os traços elementares Conscienciosidade, Amabilidade, Necessidade de Excitação e Necessidades Recursos Corporais e o traço composto Autoeficácia. Não obstante, também discerniu relações negativas entre Instabilidade Emocional e Introversão e esse traço composto. Com base nas associações descritas, Mowen (2000) e Bento (2016) delinearão as seguintes hipóteses:

H_{3a}: Conscienciosidade é positivamente relacionada com Autoeficácia.

H_{3b}: Amabilidade é positivamente relacionada com Autoeficácia.

H_{3c}: Necessidade de Excitação é positivamente relacionada com Autoeficácia.

H_{3d}: Necessidades Físicas/de Recursos Corporais é positivamente relacionada com Autoeficácia.

H_{3e}: Instabilidade Emocional é negativamente relacionada com Autoeficácia.

H_{3f}: Introversão é negativamente relacionada com Autoeficácia.

4) Satisfação com o curso

Shin (2003) atribui ao traço situacional “satisfação com o curso” (grau em que um aluno sente prazer e realização com sua experiência educacional) a responsabilidade por impulsionar os estudantes optantes pela modalidade EAD a atingir o foco final da vida acadêmica: a conclusão do curso superior. Percebeu-se, pois, relação positiva entre os traços compostos Necessidade de Aprendizado, Orientação para Tarefas e Autoeficácia e o traço situacional Satisfação, gerando as hipóteses descritas a seguir:

H_{4a}: Necessidade de Aprendizado é positivamente relacionada com Satisfação.

H_{4b}: Orientação para Tarefas é positivamente relacionada com Satisfação.

H_{4c}: Autoeficácia é positivamente relacionada com Satisfação.

5) Interação

O traço situacional “interação”, segundo Mowen (2000), refere-se ao envolvimento dos discentes nas comunidades e nas atividades de aprendizagem, bem como nas atividades desenvolvidas na sala de aula – no caso da modalidade EAD,

corresponde ao ambiente virtual de aprendizagem – AVA. Quanto maior a interação do aluno com o ambiente universitário, maiores as possibilidades de persistência nos cursos a Distância (CARNEIRO, 2014).

Como consequência, presume-se uma relação positiva entre os traços compostos Necessidade de Aprendizado, Orientação para Tarefas e Autoeficácia e o situacional Interação, refletidas nas hipóteses abaixo:

H_{5a}: A Necessidade de Aprendizado é positivamente relacionada com Interação.

H_{5b}: A Orientação para Tarefas é positivamente relacionada com Interação.

H_{5c}: A Autoeficácia é positivamente relacionada com Interação.

6) Consciência de Valor

Concebido por Mowen (2000) como tendência a poupar recursos, tempo e esforços, o traço situacional “Consciência de Valor” é importante na explicação do fenômeno da persistência em razão de que a continuidade do curso reflete a sua utilidade para sua vida pessoal e profissional, bem como retorno do investimento feito. Delineia-se, pois, relação positiva entre Necessidade de Aprendizado, Orientação para Tarefas e Autoeficácia e esse traço situacional, conforme hipóteses seguintes:

H_{6a}: Necessidade de Aprendizado é positivamente relacionada com Consciência de Valor.

H_{6b}: Orientação para Tarefas é positivamente relacionada com Consciência de Valor.

H_{6c}: Autoeficácia é positivamente relacionada com Consciência de Valor.

7) Aceitação de Tecnologia

Em razão de sua natureza, os cursos ofertados na modalidade a distância exigem que o aluno tenha domínio razoável das TICs, em especial daquelas baseadas na *Internet*, para o cumprimento das tarefas de seu curso. Chega-se, pois, a relações positivas entre Necessidade de Aprendizado, Orientação para Tarefas, Autoeficácia e Aceitação de Tecnologia, cujas hipóteses são listadas a seguir:

H_{7a}: Necessidade de Aprendizado é positivamente relacionada com Aceitação de Tecnologia.

H_{7b}: Orientação para Tarefas é positivamente relacionada com Aceitação de Tecnologia.

H_{7c}: Autoeficácia é positivamente relacionada com Aceitação de Tecnologia.

8) Persistência Discente

Considerando que a permanência do estudante não tradicional, público alvo da EAD, está associada a sua satisfação com o curso, percebeu-se relações positivas entre o traço situacional Satisfação e o traço superficial Persistência Discente, refletidas na hipótese:

H_{8a}: Satisfação é positivamente relacionada com Persistência Discente.

Morris, Wu e Finnegan, 2005 (*apud* CARNEIRO, 2014) explanam que as interações com docentes, tutores e colegas estimulam a persistência, revelando relação positiva entre o traço situacional Interação e o superficial Persistência Discente, representada pela hipótese:

H_{8b}: Interação é positivamente relacionada com Persistência Discente.

Conjectura-se, também, relação positiva entre o traço situacional Consciência de Valor e o superficial Persistência Discente, posto que o valor atribuído ao curso EAD, seja em função de sua realização pessoal ou mesmo em relação aos

custos, influenciará a decisão de persistir no curso. Dessa forma, delinea-se a hipótese abaixo:

H_{8c}: Consciência de Valor é positivamente relacionada com Persistência Discente.

Por fim, como já destacado anteriormente, as TICs baseadas na *Internet* são determinantes para a permanência ou a desistência dos alunos nos cursos EAD. Chega-se, assim, a uma relação positiva entre o traço situacional Aceitação de Tecnologia e o superficial Persistência Discente, conforme hipótese descrita a seguir:

H_{8d}: Aceitação de Tecnologia é positivamente relacionada com Persistência Discente.

Chegou-se, assim, a 32 hipóteses, testadas por intermédio do *software* SPSS, relacionadas no quadro seguinte, juntamente com o teórico responsável por sua criação e/ou validação:

Quadro 10 – Hipóteses da pesquisa.

Variável dependente	Hipótese	Referência
Necessidade de Aprendizado	H_{1a} – Abertura à Experiência é positivamente relacionada com Necessidade de Aprendizado.	Mowen (2000)
	H_{1b} – Conscienciosidade é positivamente relacionada com Necessidade de Aprendizado.	McCrae; Costa (1997); Mowen (2000)
	H_{1c} – Necessidade de Recursos Materiais é positivamente relacionada com Necessidade de Aprendizado	Mowen (2000)
	H_{1d} – Necessidade de Excitação é positivamente relacionada com Necessidade de Aprendizado.	
	H_{1e} – Instabilidade Emocional é negativamente relacionada com Necessidade de Aprendizado.	
Orientação para Tarefas	H_{2a} – Abertura à Experiência é positivamente relacionada com Orientação para Tarefas.	Mowen (2000)
	H_{2b} – Conscienciosidade é positivamente relacionada com Orientação para Tarefas.	
	H_{2c} – Amabilidade é positivamente relacionada com Orientação para Tarefas.	

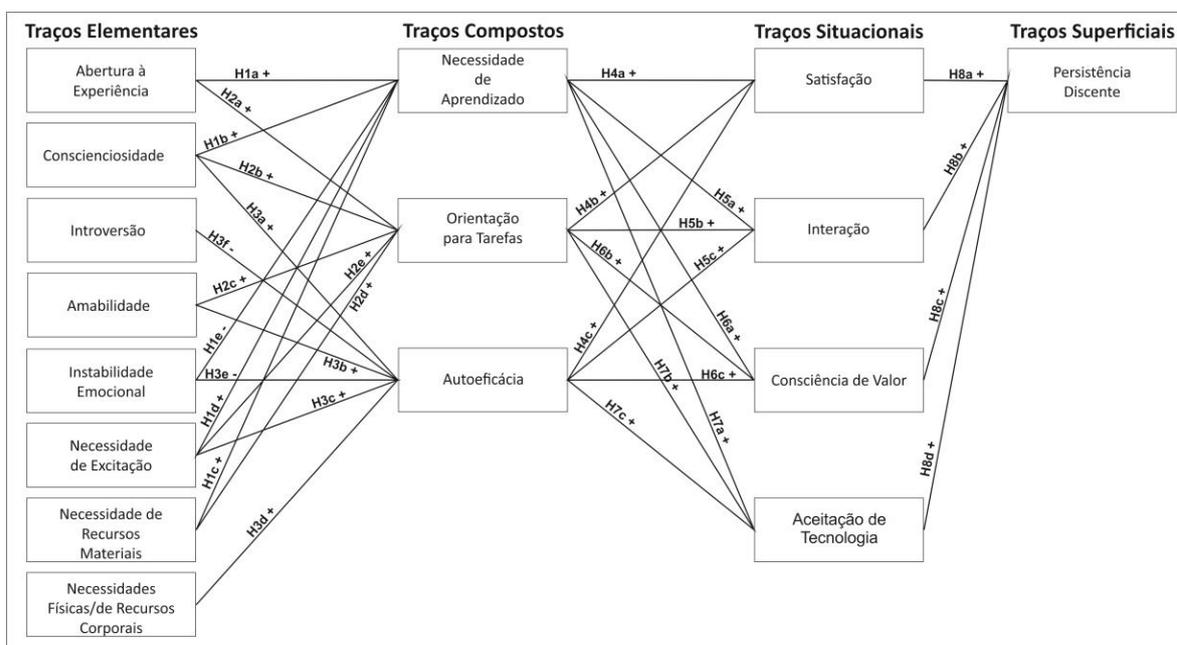
Variável dependente	Hipótese	Referência
	H_{2d} – Necessidade de Recursos Materiais é positivamente relacionada com Orientação para Tarefas.	
	H_{2e} – Necessidade de Excitação é positivamente relacionada com Orientação para Tarefas.	
Autoeficácia	H_{3a} – Conscienciosidade é positivamente relacionada com Autoeficácia.	Mowen (2000)
	H_{3b} – Amabilidade é positivamente relacionada com Autoeficácia.	
	H_{3c} – Necessidade de Excitação é positivamente relacionada com Autoeficácia.	
	H_{3d} – Necessidades Físicas/de Recursos Corporais é positivamente relacionada com Autoeficácia.	
	H_{3e} – Instabilidade Emocional é negativamente relacionada com Autoeficácia.	
	H_{3f} – Introversão é negativamente relacionada com Autoeficácia.	
Satisfação	H_{4a} – Necessidade de Aprendizado é positivamente relacionada com Satisfação.	Mowen (2000); Shin (2003)
	H_{4b} – Orientação para Tarefas é positivamente relacionada com Satisfação.	
	H_{4c} – Autoeficácia é positivamente relacionada com Satisfação.	
Interação	H_{5a} – Necessidade de Aprendizado é positivamente relacionada com Interação.	Bandura (1997); Mowen (2000)
	H_{5b} – Orientação para Tarefas é positivamente relacionada com Interação.	
	H_{5c} – Autoeficácia é positivamente relacionada com Interação.	
Consciência de Valor	H_{6a} – Necessidade de Aprendizado é positivamente relacionada com Consciência de Valor.	Mowen (2000)
	H_{6b} – Orientação para Tarefas é positivamente relacionada com Consciência de Valor.	Bandura (1997); Mowen (2000)
	H_{6c} – Autoeficácia é positivamente relacionada com Consciência de Valor.	
Aceitação de Tecnologia	H_{7a} – Necessidade de Aprendizado é positivamente relacionada com Aceitação de Tecnologia.	Mowen (2000); Parasuraman (2000)
	H_{7b} – Orientação para Tarefas é positivamente relacionada com Aceitação de Tecnologia.	
	H_{7c} – Autoeficácia é positivamente relacionada com Aceitação de Tecnologia.	
Persistência Discente	H_{8a} – Satisfação é positivamente relacionada com Persistência Discente.	Mowen (2000); Morris; Wu; Finnegan
	H_{8b} – Interação é positivamente relacionada com	

Variável dependente	Hipótese	Referência
	Persistência Discente.	(2005); Joo; Lim; Kim (2011)
	H _{8c} – Consciência de Valor é positivamente relacionada com Persistência Discente.	
	H _{8d} – Aceitação de Tecnologia é positivamente relacionada com Persistência Discente.	

Fonte: Próprio autor (2017).

De forma a facilitar a depreensão dessas hipóteses, será apresentada a Figura a seguir, contendo esquema com as hipóteses levantadas, a serem confirmadas ou refutadas após análises dos dados:

Figura 16 – Hipóteses propostas.



Fonte: Próprio autor (2017).

3.1.3 Operacionalização das Variáveis

Esta seção será dedicada à apresentação da operacionalização das variáveis que integram o modelo proposto para a pesquisa, definindo as escalas que serão utilizadas, com base em revisão bibliográfica realizada anteriormente.

De início, as escalas de Mowen (2000), originalmente em inglês, foram retiradas de estudos anteriores, algumas já traduzidas para o português (MONTEIRO,

2006; 2010; BENTO, 2016). Com relação às escalas em inglês sem traduções em pesquisas nacionais, foi realizada a tradução para a língua portuguesa. As escalas originais utilizadas, bem como suas respectivas traduções, constam do Apêndice B do presente trabalho.

Ratifica-se que todas as escalas aqui utilizadas já existem e foram testadas anteriormente, porém, o arranjo a que se propõe neste estudo é inovador, sendo o projeto de pesquisa a que se vincula esta pesquisa aprovado na chamada universal – MCT/CNPq nº 14/2014.

No tocante à mensuração dos traços de personalidade, empregaram-se escalas forçadas, sem a opção de “não sei”, e equilibradas (com ponto central de neutralidade) do tipo *Likert* (MALHOTRA, 2006).

Diferente das escalas originais elaboradas por Mowen (2000), que possuíam nove pontos (variação de 1 a 9), mas, levando em conta estudos relevantes na aplicação do Modelo 3M ao contexto brasileiro (MONTEIRO, 2010; BENTO, 2014), optou-se pela escala *Likert* de 11 pontos (de 0 a 10), sendo “0” ponderado como o grau máximo de discordância, “10” o grau máximo de concordância e “5” o ponto neutro de resposta, sem a opção de não responder.

Na mensuração dos construtos que compõem os traços de personalidade elementares e compostos definidos para pesquisa, fez-se uso das escalas criadas por Mowen (2000), já validadas por Monteiro (2006; 2010) e Bento (2016).

A seguir, serão apresentadas as escalas de mensuração dos traços de personalidades adotadas para a pesquisa, acompanhadas do teórico que responsável por sua validação em pesquisas anteriores.

Traços elementares: O Quadro 11, de início, traz as escalas de mensuração dos Traços de Personalidade Elementares, cuja referência foi Mowen (2000), com exceção do constructo indicado por NEXC5, advindo do trabalho de Monteiro (2010):

Quadro 11 – Escala de mensuração dos traços de personalidade elementares.

Variável	Indicador	Enunciado	Referência
Abertura à Experiência (AE)	AE1	Criativo(a)	Mowen (2000)
	AE2	Sou mais original que os outros	
	AE3	Encontro soluções inovadoras para os problemas que enfrento	
	AE4	Frequentemente, sinto-me altamente criativo(a)	
Instabilidade Emocional (IE)	IE1	Temperamental	Mowen (2000)
	IE2	Fico irritado(a) com facilidade	
	IE3	Meu humor muda de repente	
	IE4	Sou mais mal-humorado(a) que os outros	
	IE5	Sou mais impaciente que os outros	
Conscienciosidade (C)	C1	Metódico(a) – faço sempre as mesmas coisas	Mowen (2000)
	C2	Minucioso(a) – me preocupo com detalhes	
	C3	Organizado(a)	
	C4	Eficiente – consigo realizar minhas tarefas	
	C5	Sistemático(a) – tenho regras para realizar minhas tarefas	
Introversão (I)	I1	Introvertido(a)	Mowen (2000)
	I2	Tímido(a)	
	I3	Reservado(a)	
	I4	Sou discreto(a) quando estou com outras pessoas	
	I5	Prefiro estar sozinho(a) a estar em um grande grupo de pessoas desconhecidas	
Amabilidade (A)	A1	Compreensivo(a)	Mowen (2000)
	A2	Sou atencioso(a) com os outros	
	A3	Sou gentil com os outros	
	A4	Sinto-me bem ao ajudar os outros	
Necessidade de Recursos Materiais (NRM)	NRM1	Gosto de comprar coisas caras	Mowen (2000)
	NRM2	Gosto de ter artigos de luxo	
	NRM3	Adquirir coisas de valor é importante para mim	
	NRM4	Aprecio ter objetos de luxo mais do que outras pessoas	
Necessidade de Excitação (NEXC)	NEXC1	Procuro atividades que me ofereçam adrenalina e aventura	Mowen (2000)
	NEXC2	Gosto de me arriscar mais do que os outros	
	NEXC3	Sinto-me atraído(a) por experiências com	

Variável	Indicador	Enunciado	Referência
		elementos de perigo	Monteiro (2006)
	NEXC4	Prefiro coisas novas e diferentes a conhecidas e seguras	
	NEXC5	Gosto de assumir riscos nas atividades que realizo	
Necessidades Físicas/de Recursos Corporais (NFRC)	NFRC1	Presto atenção em meu corpo e em minha aparência	Mowen (2000)
	NFRC2	Dedico um tempo cada dia para cuidar da minha forma	
	NFRC3	Acho importante manter meu corpo em forma	
	NFRC4	Esforço-me para manter meu corpo saudável	

Fonte: Adaptado de Bento (2014).

Traços compostos: Serão mensurados os traços Autoeficácia (AF), Necessidade de Aprendizado (NA) e Orientação para Tarefas (OT), respectivamente, dispostos nos quadros 12, 13 e 14:

Quadro 12 – Escala para autoeficácia para o aprendizado (AF).

Indicador	Enunciado	Referência
AF1	Sinto-me no controle do que está acontecendo comigo	Mowen (2000)
AF2	Uma vez que tomo uma decisão, consigo cumprir minhas metas	
AF3	Tenho muita determinação	
AF4	Sou responsável pelo que acontece comigo	

Fonte: Bento (2016, p. 66).

Nota: Codificação inversa

Quadro 13 – Escala de Mensuração da variável Necessidade de Aprendizado (NA).

Indicador	Enunciado	Referência
NA1	Gosto de aprender coisas novas mais do que outras pessoas	Mowen (2000)
NA2	Conhecimento é meu recurso mais importante	
NA3	Divirto-me ao obter novos conhecimentos	
NA4	Adquirir novos conhecimentos é essencial para a minha vida	

Fonte: Bento (2016, p. 66), traduzida e testada por Monteiro (2006, 2010).

Quadro 14 – Escala de mensuração da variável Orientação para Tarefas (OT).

Indicador	Enunciado	Referência
OT1	Sou orientado para objetivos de longo prazo	Mowen (2000)
OT2	Estabeleço um prazo para terminar as tarefas que estou fazendo	
OT3	Estabeleço objetivos de longo prazo para o futuro	
OT4	Os meus esforços determinam meu sucesso	

Fonte: Próprio autor (2017).

Traços situacionais: Serão aferidos os traços Satisfação (S), Interação (INT), Consciência de Valor (CV) e Aceitação da Tecnologia (AT), cujas escalas serão apresentadas nos quadros 15, 16, 17 e 18, respectivamente.

A escala referente à “Satisfação” (S), do tipo *Likert*, foi proposta por Shin (2003), sendo apresentada a seguir:

Quadro 15 – Escala de mensuração da variável Satisfação (S).

Indicador	Enunciado	Referência
S1	Estudar numa IES é uma experiência valiosa para mim	Shin (2003)
S2	Consegui aprender muito no curso a distância	
S3	Não me arrependo de me inscrever no curso a distância	
S4	Sinto que estou crescendo continuamente devido à variedade de atividades das quais participei no curso a distância	
S5	Sinto que estou realizando algo enquanto faço o curso a distância	
S6	Gosto do fato de estar estudando no curso a distância	
S7	Vale a pena continuar estudando no curso a distância	
S8	Encorajo outros a decidir por cursos a distância	

Fonte: Próprio autor (2017).

A variável “Interação” (INT) será medida pela escala do tipo *Likert*, elaborada e testada por Blazevic et al. (2014 *apud* CARNEIRO, 2014), conforme Quadro 16 a seguir:

Quadro 16 – Escala de mensuração da propensão à Interação (INT).

Indicador	Enunciado	Referência
INT1	Em geral, procuro manter contato <i>on-line</i> com outras pessoas	Blazevic et al. (2014)
INT2	Em geral, respondo questões de outros em fóruns de discussão <i>on-line</i>	
INT3	Em geral, gosto de iniciar um diálogo <i>on-line</i>	
INT4	Em geral, gosto de me envolver em discussões <i>on-line</i>	
INT5	Acho a ideia de pertencer a um grupo de discussão <i>on-line</i> agradável	
INT6	Gosto de participar ativamente de discussões <i>on-line</i>	
INT7	Gosto de interagir <i>on-line</i> com outras pessoas	
INT8	Gosto de trocar ideias <i>on-line</i> com outras pessoas	

Fonte: Próprio autor (2017).

A “Consciência de Valor” (CV), por sua vez, foi mensurada com base em escala idealizada por Lichtenstein, Netemeyer e Burton (1990), já testada por Mowen (2000):

Quadro 17 – Escala de mensuração da variável Consciência de Valor (CV).

Indicador	Enunciado	Referência
CV1	Quando realizo compras, comparo os preços de diferentes marcas, para ter certeza que estou tendo o melhor custo x benefício	Blazevic et al. (2014)
CV2	Quando compro um produto, sempre tento obter o máximo de qualidade pelo preço que estou gastando	
CV3	Quando compro produtos, gosto de ter certeza de que o preço vale a pena	
CV4	Quando faço minhas compras, busco o menor preço, porém os produtos precisam ter certa qualidade para que os compre	
CV5	Eu sempre verifico os preços em outros locais para ter certeza que estou tendo o melhor valor pelo preço pago	

Fonte: Bento (2016, p. 67-68).

Por fim, para a “Aceitação de Tecnologia” (AT), empregou-se uma escala adaptada por Jain (2013) da escala proposta por Parasuraman (2000), baseada na Teoria de Prontidão para a Tecnologia (CARNEIRO, 2014), disposta no Quadro 18:

Quadro 18 – Escala de mensuração do traço Aceitação de Tecnologia (AT).

Indicador	Tipo	Enunciado	Referência
AT1	Otimismo	O uso da <i>Internet</i> na prestação de serviços é muito emocionante	Jain (2013)
AT2		O uso de tecnologias baseadas na <i>Internet</i> torna o indivíduo mais eficiente	
AT3	Inovação	Outras pessoas me procuram para orientação sobre tecnologias <i>on-line</i>	
AT4		Não preciso de ajuda de outras pessoas no uso de tecnologias <i>on-line</i>	
AT5		Estou entre os primeiros em seu círculo de amigos para aprender tecnologia baseada na <i>Internet</i>	
AT6	Desconforto	É muito complicado usar tecnologias baseadas na <i>Internet</i>	
AT7		É estranho quando tenho dificuldade em lidar com dispositivo <i>on-line</i> , ao mesmo tempo as pessoas estão observando você	
AT8	Insegurança	As tecnologias <i>on-line</i> não são confiáveis	
AT9		<i>Internet</i> não é segura para transações monetárias	
AT10		Falta de privacidade de informações enviadas pela <i>Internet</i>	

Fonte: Próprio autor (2017).

Traço Superficial: Persistência Discente (PD) avaliará a intenção demonstrada pelo aluno em persistir no curso, sendo a escala adaptada por Shin (2003) de uma escala proposta por Bean (1982) para medir a intenção de evadir (CARNEIRO, 2014):

Quadro 19 – Escala de mensuração da variável Persistência Discente (PD).

Indicador	Enunciado	Referência
PD1	A graduação a distância é importante para mim	Schin (2003)
PD2	Estou confiante de que posso superar os obstáculos encontrados no decorrer do curso a distância	
PD3	Vou concluir meus estudos na IES, não importa o quão difícil possa ser	

Indicador	Enunciado	Referência
PD4	Certamente vou me matricular para o próximo semestre	
PD5	Eu não gostaria de continuar meus estudos no curso a distância	
PD6	Gostaria de abandonar meu curso a distância	

Fonte: Próprio autor (2017).

3.2 MÉTODO DE PESQUISA

Tem-se uma pesquisa quantitativa, em função de ser caracterizada por levantamento de dados estatísticos, a serem analisados por meio do *software* estatístico SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*. Além disso, esses dados têm sua origem em um questionário aplicado a uma amostra estatisticamente significativa de uma população (alunos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Pedagogia e Química, ofertados pela UFES na modalidade EAD), de modo que o resultado obtido poderá ser generalizado para o todo (CRESWELL, 2007; ZANELLA, 2009).

A pesquisa foi realizada em três etapas. A primeira consistiu em estudo descritivo e exploratório com desistentes e alunos que persistiram até o momento, com grandes expectativas de conclusão de seus cursos. Esse primeiro momento objetiva verificar se as variáveis inicialmente previstas demonstram relevância para explicar a persistência discente, bem como descobrir outros possíveis traços e interações.

No que concerne aos seus objetivos, é considerada pesquisa exploratória, quanto à natureza do relacionamento das variáveis, descritiva. Exploratória por buscar compreender um tema pouco estudado e aprimorar o conhecimento acerca desse assunto (GIL, 2006; OLIVEIRA, 2016).

Descritiva por se propor também a descrever as características ou traçar o perfil de determinado grupo ou amostra (GIL, 2002; MALHOTRA, 2006). Considerando que este estudo faz parte do Projeto de Pesquisa “Modelo hierárquico dos

anteriores do comportamento de persistência discente em cursos superiores na modalidade a distância”, foram objetos de estudo os alunos persistentes nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Pedagogia e Química EAD. Os cursos de Artes Visuais, Filosofia e História foram estudados pela outra pesquisadora, cuja dissertação faz parte desse mesmo projeto.

A segunda etapa é marcada pela pesquisa bibliográfica sobre o Modelo 3M, as escalas de mensuração existentes, bem como tradução de escalas e sua adaptação à realidade da EAD. Também foi preciso levantar as teorias sobre evasão e persistência discente de maior relevância, fundamental para explicação do fenômeno estudado.

Paralelamente, também foi realizada uma pesquisa documental, sendo analisados relatórios com dados dos alunos extraídos do Sistema Integrado de Ensino – SIE pelo Núcleo de Tecnologia da Informação – NTI, bem como tabelas estatísticas da SEAD, relatórios, dentre outros documentos.

Face ao acima posto, buscou-se, em literaturas nacionais e internacionais, fundamentação teórica acerca da persistência discente e do modelo 3M (MOWEN), para posterior aplicação do modelo 3M aos dados coletados junto aos alunos de cursos de graduação EAD da UFES. Reiterando, esse modelo foi aplicado para estudar o comportamento do consumidor; porém aqui será usado para compreender o comportamento discente.

A partir dos resultados, objetiva-se compreender os traços dos discentes que tendem a persistir no curso e delinear ações que promovam a permanência do discente e reduzam a evasão, embora, conforme já alertado por Rovai (2003), há casos em que os abandonos fogem do controle da instituição, a exemplo daqueles advindos de doenças – “razões pessoais”.

Por fim, na terceira e última etapa, procedeu-se à aplicação do questionário (Apêndice A) a amostra aleatória e representativa de alunos matriculados em cursos de nível superior na modalidade a distância da UFES, de acordo com planilha gerada pelo Sistema Integrado de Ensino – SIE/UFES.

Destaca-se que as questões presentes no questionário supracitado, bem como as escalas que o originaram, são fruto de revisão de literatura, sendo essas últimas já testadas em estudos anteriores. Quanto ao questionário, foi submetido à avaliação de especialistas em métodos quantitativos e, após devidos ajustes, submetido à pré-teste.

3.3 COLETA DE DADOS

3.3.1 Instrumento de coleta de dados

O instrumento para a coleta dos dados consistiu em um questionário estruturado com perguntas fechadas, com escalas de 0 a 10 (sem a opção de “não sei”), dividido em cinco partes, além de parte contendo esclarecimentos quanto ao termo de privacidade e apresentação dos objetivos da pesquisa (Apêndice A).

Inicialmente, em sua primeira parte, as questões são voltadas à caracterização dos respondentes. As seguintes dizem respeito justamente à avaliação do respondente quanto aos traços de personalidade elementares, compostos, situacionais e superficial delimitados para a presente pesquisa.

Esse questionário foi elaborado por intermédio da ferramenta *Google Forms*, sendo o *link* disponibilizado na página inicial de cada curso na plataforma *Moodle* e, também, enviado por e-mail, de forma a obter resposta tanto dos alunos ativos como dos inativos.

3.3.2 Amostra

Inicialmente, fazendo uso de Malhotra (2012), esclarecemos que a população, no campo da pesquisa, configura-se como o universo da pesquisa, o conjunto de todos os elementos em estudo, ao passo que a amostra constitui uma parte ou subconjunto da população. Importante destacar que, caso a amostra seja estatisticamente significativa de uma população, o resultado poderá ser generalizado para o todo.

Essa pesquisa conta com uma população de 851 pessoas, entre alunos ativos e evadidos, um quantitativo inviável para estudo, motivando o trabalho com uma amostra desse universo.

Optou-se, então, pela amostragem aleatória sem reposição, em que cada elemento pode aparecer apenas uma única vez; havendo duplicidade de resposta de um indivíduo, foi considerada a resposta mais recente. De forma a se ter a estatística individual de cada curso, por situação discente, adotou-se uma amostragem estratificada, segmentando a população em estratos (MALHOTRA, 2006).

Com relação ao tamanho da amostra, seguiu-se orientação de Chin, Marcolin e Newsted (2003), segundo a qual a amostra deve ser, no mínimo, dez vezes superior ao número de indicadores da variável com maior quantitativo de indicadores mensuráveis. Seguindo esse pressuposto, considerando que a variável “Aceitação da tecnologia” apresenta 10 indicadores, a amostra devia possuir, no mínimo, 100 respostas.

Como população, são alocados todos os alunos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Pedagogia e Química, ofertados na modalidade a distância, cursos esses iniciados no semestre de 2014/2. Já a amostra, compôs-se pelos alunos que responderam o questionário, cujo *link* foi postado no AVA e enviado por e-mail.

A coleta dos dados teve seu início em janeiro de 2017, a partir da disponibilização de planilha no formato Excel, contendo a relação de discentes que iniciaram esses cursos em 2014/2 e sua situação no semestre 2017/1: cursando – alunos regularmente matriculados; abandono – evadido, sem desistência formal; desistente – aluno que solicitou desistência oficial à UFES e trancamento. Em seguida, agrupou-se os alunos em situação de abandono e desistência em uma única categoria: “evadidos”, e excluiu-se o aluno em situação de trancamento, pois não é considerado nem ativo e nem evadido, passando de 851 para 850 estudantes a população da pesquisa, conforme tabela a seguir:

Tabela 3 – Universo estratificado por curso e situação do aluno.

Curso	Cursando	Evadidos	Cursando	Evadidos	Total
Ciências Biológicas	115	77	59,90%	40,10%	192
Física	106	41	72,10%	27,90%	147
Pedagogia	357	81	81,50%	19,50%	438
Química	27	46	39,97%	60,03%	73
Total	605	245			850

Fonte: Adaptado de NTI/UFES (2017).

O passo seguinte consistiu na aplicação de um questionário estruturado, com perguntas fechadas, disponibilizado na página inicial do AVA, objetivando, ao menos, 100 respostas de retorno. Somado a isso, foram enviados e-mail aos alunos, reforçando sobre a relevância da pesquisa e de sua contribuição. Como o retorno de respostas estava aquém do esperado, solicitou-se que os coordenadores de polo e tutores, atores que acompanham os aprendentes em seus momentos presenciais, estimulassem a participação dos alunos no estudo.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Em princípio, antes da análise estatística dos dados, observou-se o padrão de respostas, com o intuito de verificar se alguém havia colocado a mesma resposta para todas as questões, o que não aconteceu.

Exportando as respostas do *Google Forms* para o Excel (208, ao total), percebeu-se que 28 alunos responderam o questionário mais de uma vez (26 estudantes com respostas duplicadas e dois com três respostas). Foi considerada a resposta mais recente de cada aluno e eliminadas as anteriores.

Em seguida, foi excluída a resposta do discente que indicou não concordar em participar da pesquisa, embora tenha respondido todo o questionário. Por fim, foram eliminadas as respostas dos discentes que declararam, como situação no curso, “desligado” (1), “desistentes” (4) e “abandono” (3), em razão de que essa amostra (8) não é suficiente para a análise dos alunos evadidos. Ao fim, após a exclusão de 43 respostas, chegou-se a 169 respostas válidas.

Tabuladas as respostas no Excel, foram invertidas as respostas referentes às perguntas negativas (III.6, IV.24, IV.28, IV.31, IV.32, IV.33, V.5 e V.6). No instrumento de coleta de dados, essas perguntas foram negativadas, como forma de evitar que o aluno respondesse automaticamente todas as questões. Trata-se de uma estratégia de pesquisa, que inverte questões, de forma a forçar o respondente a não seguir um padrão de resposta.

Procedeu-se, então, ao cálculo da média aritmética das questões referente a cada traço/variável, chegando-se a 16 variáveis, referentes aos 8 traços elementares, 3 traços compostos, 4 traços situacionais e 1 traço superficial, que compõe a proposta de análise dessa pesquisa. Em seguida, após inserção da planilha Excell no SPSS, foram excluídas as colunas referentes às perguntas, mantendo-se apenas as médias aritméticas das 16 variáveis, a serem usadas tanto na análise descritiva como na análise das hipóteses.

Para a análise dos dados coletados propriamente dita, foi aplicada a técnica de análise multivariada de dados denominada Regressão Linear Múltipla, possibilitando a identificação dos traços de personalidade relacionados à persistência discente nos cursos estudados, fazendo uso do *software* estatístico SPSS (versão 21).

O *Statistical Package for the Social Science* – SPSS se consubstancia em uma ferramenta estatística para análise de dados, fazendo uso de técnicas estatísticas básicas e avançadas (MUNDSTOCK, 2006).

Já o modelo de Regressão Linear Múltipla, segundo Field (2009) e Hoffmann (2015), subsiste quando o valor da variável dependente é função linear de duas ou mais variáveis independentes. Em outras palavras, trata-se de uma técnica estatística multivariada, cujo cerne consiste em analisar a relação existente entre uma única variável dependente (critério) e um conjunto de variáveis independentes (preditoras) (HAIR et al., 2009), representada pela equação a seguir:

$$Y_j = \alpha + \beta_1 X_{1j} + \beta_2 X_{2j} + \dots + \beta_k X_{kj} + u_j, \quad j = 1, \dots, n$$

$$\text{ou} \quad Y_j = \alpha + \sum_{i=1}^k \beta_i X_{ij} + u_j$$

(HOFFMANN, 2015, p. 120).

Esse tipo de regressão amplia a capacidade de predição comparada a linear simples, pois permite analisar, ao mesmo tempo, vários construtos independentes (Ibid.).

Hair et al. (2009) esclarece que a opção pela regressão múltipla ocorre quando uma variável preditora (denominada independente) não é capaz de por si só explicar a variável dependente com a precisão necessária, como é o caso dessa pesquisa.

Tomando como exemplo a renda de um indivíduo (variável dependente), depreende-se que sofre influência de diversas variáveis (independentes), tais como sexo, idade, escolaridade entre outras. Por meio da regressão linear múltipla, é possível relacionar a variável “renda” com as variáveis independentes e confirmar ou não a existência de relações.

Para análise no *software* SPSS, as regressões foram feitas em 3 estágios. De início, foram testadas as hipóteses de associação entre os traços compostos e os elementares. Em seguida, as hipóteses entre os traços situacionais e os compostos. E, por fim, testadas as hipóteses de associação do traço superficial aos traços situacionais.

Partindo-se das hipóteses levantadas no item 3.1.2, chegou-se às regressões, cujas variáveis dependentes e independentes são transpostas no quadro apresentado a seguir, separadas de acordo com os estágios das regressões realizadas no SPSS:

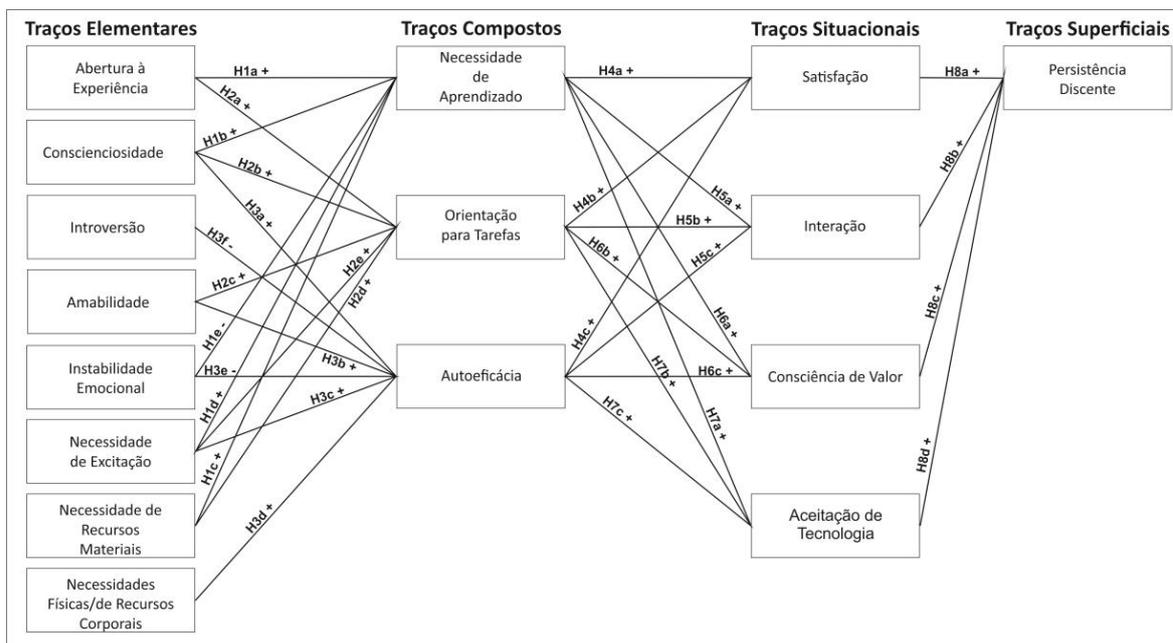
Quadro 20 – Regressões Múltiplas para o teste de hipóteses.

Estágios	Variável dependente	Variáveis Independentes
1º Estágio	Necessidade de Aprendizado	Abertura à Experiência Conscienciosidade Instabilidade Emocional Necessidade de Excitação Necessidade de Recursos Materiais
	Orientação para Tarefas	Abertura à Experiência Conscienciosidade Amabilidade Necessidade de Excitação Necessidade de Recursos Materiais
	Autoeficácia	Conscienciosidade Introversão Amabilidade Necessidade de Excitação Necessidade de Recursos Corporais
2º Estágio	Satisfação	Necessidade de Aprendizado Orientação para Tarefas Autoeficácia
	Interação	Necessidade de Aprendizado Orientação para Tarefas Autoeficácia
	Consciência de Valor	Necessidade de Aprendizado Orientação para Tarefas Autoeficácia
	Aceitação da Tecnologia	Necessidade de Aprendizado Orientação para Tarefas Autoeficácia
3º Estágio	Persistência Discente	Satisfação Interação Consciência de Valor Aceitação da Tecnologia

Fonte: Próprio autor (2017).

Sistematicamente, na figura a seguir constam as hipóteses testadas no SPSS, já descritas na seção anterior:

Figura 17 – Hipóteses testadas no SPSS.



Fonte: Próprio autor (2017).

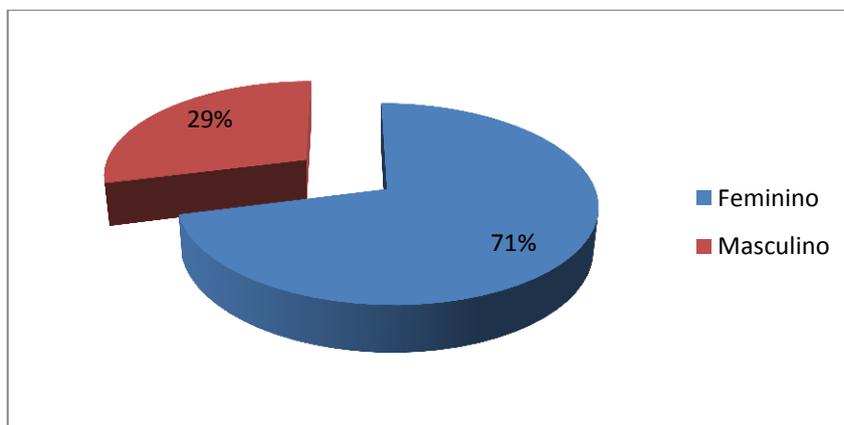
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 PERFIL DOS RESPONDENTES

No período de 07 de agosto a 02 de outubro de 2017, 208 respostas foram coletadas. Entretanto, foram desconsideradas: 30 em razão de serem respostas repetidas de um mesmo respondente, uma por ter sido marcado que não concordava por participar da pesquisa, embora a tenha respondido normalmente, e 8 por serem respostas de alunos evadidos – “desligado” (1), “desistentes” (4) e “abandono” (3), em razão de que essa amostra desses oito elementos não é suficiente para a análise dos alunos evadidos.

Dos 169 alunos cujas respostas são válidas, a grande maioria é composta pelo sexo feminino, correspondendo a um valor superior a dois terços do total de participantes, representando 71% da amostra (n= 120). Apenas 29% (n= 49) dos discentes do sexo masculino se propuseram a responder o questionário, conforme representado no gráfico 3:

Gráfico 3 – Gênero dos respondentes da amostra.

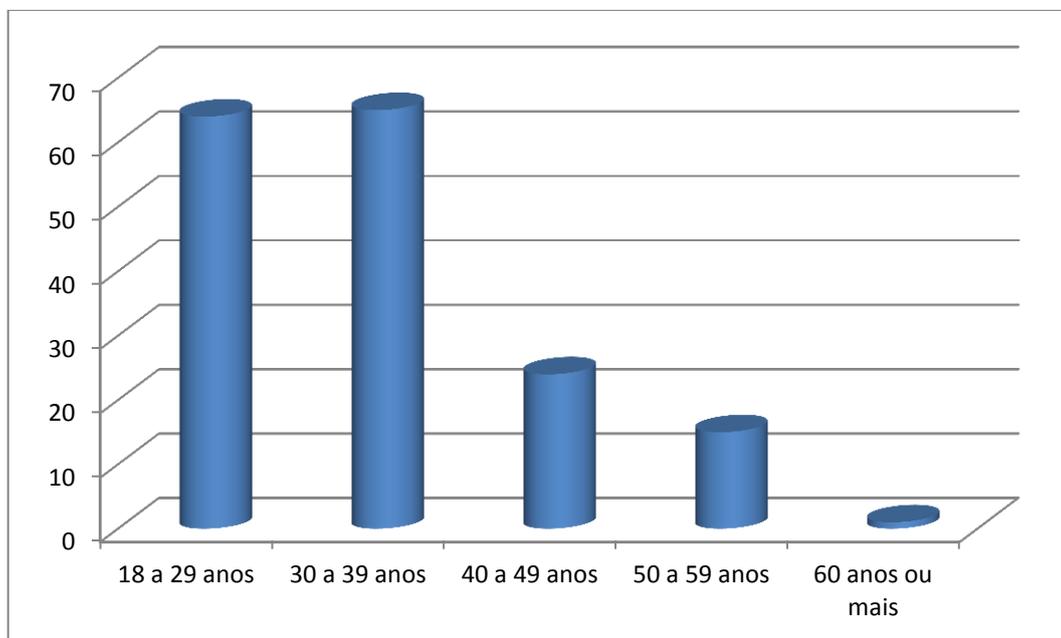


Fonte: Próprio autor (2017).

No que concerne à idade, a amostra é bem equilibrada entre duas faixas etárias: 18 e 29 anos – 37,9% (n= 64) e 30 a 39 anos – 38,5% (n= 65), os quais equivalem a grande maioria da amostra – 76,4% (n=129). Os demais 23,6% são compostos pelas faixas etárias de 40 a 49 anos – 14,2% (n= 24), 50 a 59 anos –

8,9% (n= 15) e apenas um respondente com 60 anos ou mais (0.6%). Esses dados são visualizados no gráfico 4 a seguir:

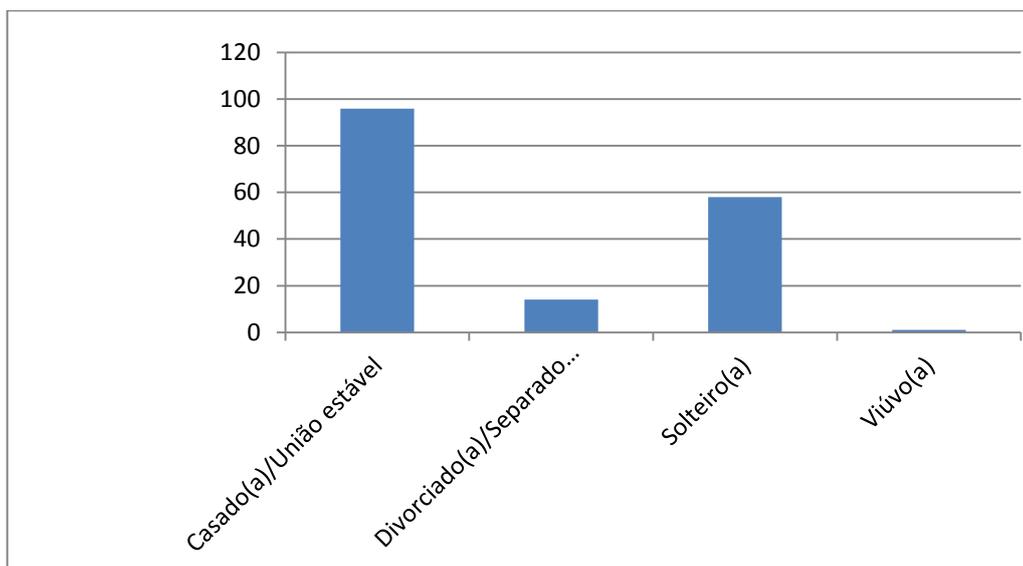
Gráfico 4 – Idade dos respondentes.



Fonte: Próprio autor (2017).

Quando ao estado civil, a maior porcentagem é casado(a)/união estável – 56,8 (n=96), seguido por solteiro(a) – 34,3% (n= 58), Divorciado(a)/Separado(a) – 8,3% (n= 14) e apenas um viúvo(a).

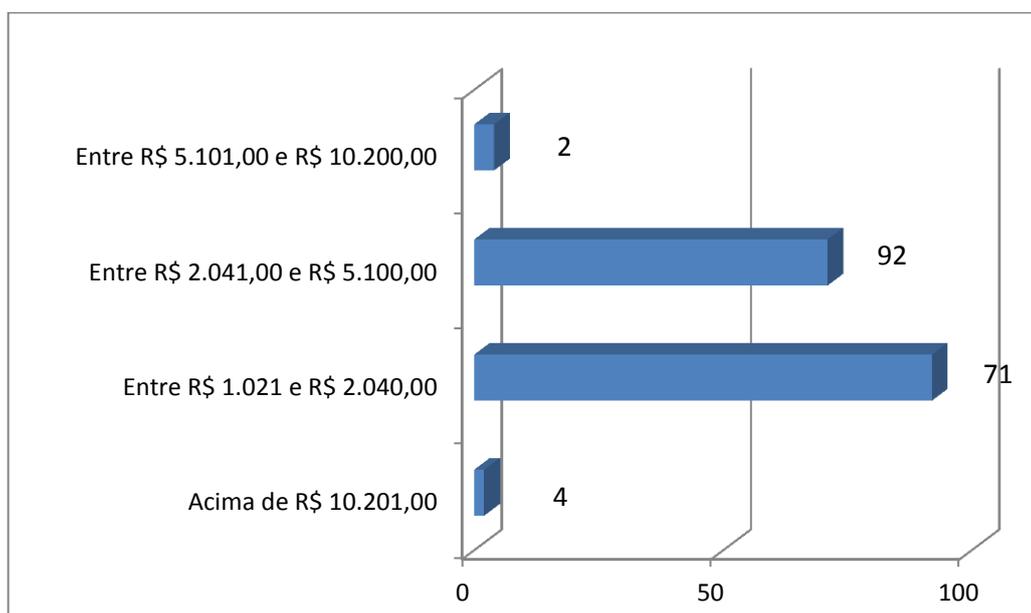
Gráfico 5 – Estado civil.



Fonte: Próprio autor (2017).

Analisando o gráfico 6, fica bem nítido que a maioria dos alunos que responderam o questionário possui renda familiar mensal mais baixa, entre R\$ 1.021 e R\$ 2.040,00, representando 54,4% do total de respondentes (n= 92), seguido pela renda entre R\$ 2.041,00 a R\$ 5.100,00, que corresponde a 42% das respostas (n=71). Poucos respondentes declararam possuir as duas faixas de renda familiar mais elevadas: 4 com renda entre R\$ 5.101,00 e R\$ 10.200,00 (2,4%) e apenas 2 afirmam possuir renda superior a R\$ 10.200,00 (1,2).

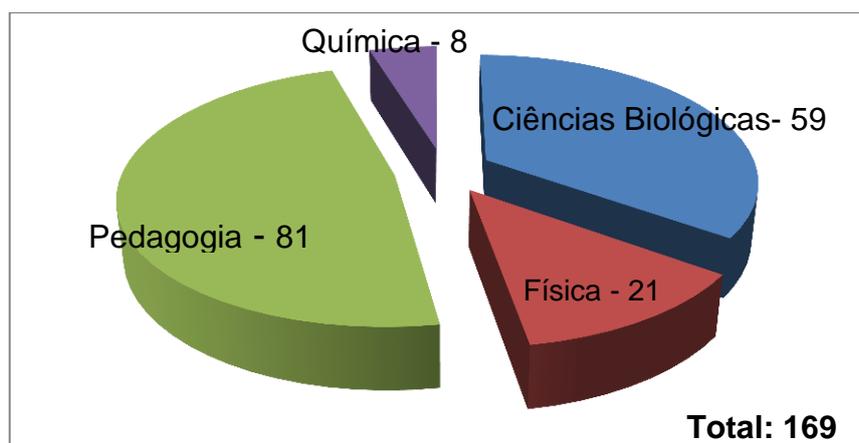
Gráfico 6 – Renda familiar mensal.



Fonte: Próprio autor (2017).

Analisando o quantitativo de respondentes, percebe-se que o maior percentual foi de alunos de Pedagogia, responsável por 47,9% da amostra (n= 81), provavelmente por esse ser o curso com maior número de discentes matriculados no semestre 2017/2 (n= 357). Em seguida, tem-se a participação dos cursistas de Ciências Biológicas, equivalendo a 34,9% (n= 59), Física com 12,4% (n= 21) e, por fim, em menor quantidade e percentual, Química com 4,7% (n= 8). O gráfico subsequente representa essa distribuição, dentro da amostra de 169 respostas coletadas:

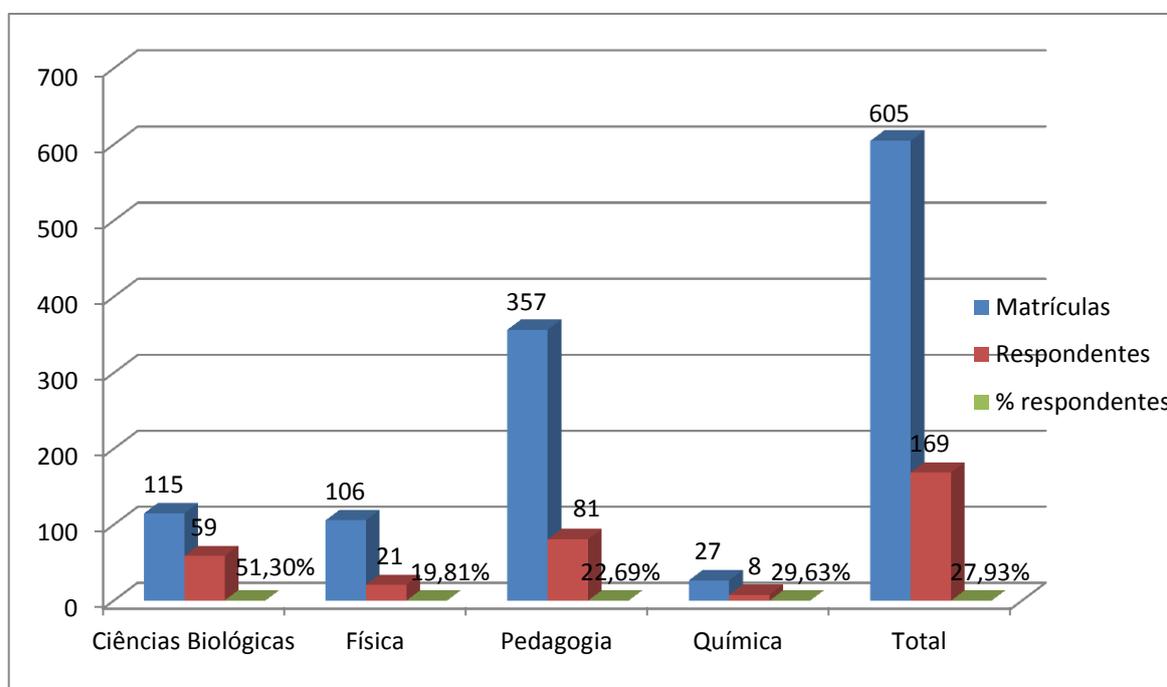
Gráfico 7 – Alunos por cursos.



Fonte: Próprio autor (2017).

Embora Pedagogia seja o curso com maior representatividade na amostra (47,9%), responsável por quase metade dessa, quando comparado o quantitativo de discentes que aceitaram participar da pesquisa, respondendo ao questionário, e o total de matrículas do curso, percebe-se que as posições entre os cursos são alteradas, como é passível de análise na tabela a seguir:

Gráfico 8 – Alunos respondentes x matriculados.



Fonte: Próprio autor (2017).

Percebe-se, pois, que, tomando como referencial respondentes *versus* matrículas efetivadas, o curso com maior representação passa a ser o de Ciências Biológicas, cujo percentual de alunos matriculados que respondeu ao questionário foi de 51,30%, mais da metade dos alunos. Pedagogia passa a corresponder a segunda menor participação proporcional às matrículas, com 22,69%.

Por outro lado, Química, que possuía a menor representatividade, quando considerados respondentes *versus* matrículas, passa a ter a segunda maior representatividade, uma vez que 8 dos 27 alunos participaram da pesquisa, o que equivale a 29,63% dos cursistas. Por fim, o curso com menor participação passa a ser o de Física com 19,81% (n= 21).

Finalizando, apresenta-se a relação de respostas por curso e polo, sendo o polo com maior participação o Polo UAB de Vargem Alta – 22 respostas – e o com menor o de Montanha, com apenas um aluno, polo esse que possui apenas o curso de Pedagogia:

Tabela 4 – Relação cursos x polos.

Polo	Ciências Biológicas	Física	Pedagogia	Química	Total / polo
Afonso Cláudio	3	-	7	-	10
Aracruz	-	1	2	3	6
Cachoeiro de Itapemirim	-	5	6	-	11
Castelo	-	-	4	-	4
Colatina	-	2	5	-	7
Domingos Martins	-	-	3	-	3
Ecoporanga	11	-	5	-	16
Itapemirim	9	-	5	3	17
Lúna	7	-	5	2	14
Linhares	-	4	3	-	7
Mantenópolis	-	-	2	-	2
Mimoso do Sul	6	-	4	-	10
Montanha	-	-	1	-	1
Pinheiros	6	-	4	-	10
Piúma	-	3	3	-	6
Santa Leopoldina	-	-	3	-	3
Santa Teresa	-	0	5	-	5
Vargem Alta	17	-	5	-	22
Venda Nova do Imigrante	-	6	9	-	15
Total / curso	59	21	81	8	169

Fonte: Próprio autor (2017).

Nota: "-" indica que não há oferta do curso no polo.

Tomando como base os cursos, Ciências Biológicas teve maior participação em Vargem Alta (n= 19) e menor em Afonso Cláudio (n= 3); Física, maior em Vargem Alta também (n= 6) e menor em Santa Teresa, polo em que não houve nenhuma resposta de cursista; Pedagogia, maior em Venda Nova do Imigrante (n= 9) e menor em Montanha, em que apenas 1 aluno respondeu o questionário; e, por fim, Química teve maior número de respondentes em Aracruz e Itapemirim (n= 3) e menor em Lúna (2).

4.2 ANÁLISE DAS VARIÁVEIS

Dentre os traços que compõem o modelo 3M, o modelo delineado para analisar a persistência discente em cursos EAD da UFES verificou 16 variáveis, sendo oito traços elementares, três compostos, quatro situacionais e um superficial, conforme especificado a seguir:

Quadro 21 – Variáveis em análise no modelo proposto para persistência.

Dimensão	Variáveis	Sigla
Traços Elementares	Abertura à Experiência	AE
	Amabilidade	A
	Conscienciosidade	C
	Instabilidade Emocional	IE
	Introversão	I
	Necessidade de Física/Recursos Corporais	NRC
	Necessidade de Excitação	NEXC
	Necessidade de Recursos Materiais	NRM
	Traços Compostos	Autoeficácia
Necessidade de Aprendizado		NA
Orientação para Tarefas		OT
Traços Situacionais	Aceitação da Tecnologia	AT
	Consciência de Valor	CV
	Interação	INT
	Satisfação	S
Traço Superficial	Persistência Discente	PD

Fonte: Próprio autor (2017).

Relacionados esses traços, foram estabelecidas 32 hipóteses, a partir de revisão bibliográfica, testadas por meio do *software* estatístico SPSS, sendo confirmadas ou rejeitadas, conforme explicitado adiante.

Aplicada a técnica estatística de Regressão Linear Múltipla, foram analisados os dados obtidos pelo questionário sem separação por grupos. Não analisamos os cursos individualmente, pois, em razão do tamanho da amostra, inferior a 100 respostas por curso (Pedagogia – 81; Ciências Biológicas – 59; Física – 21 e Química – 8), o SPSS não gerou preditores para a variável dependente “persistência discente”, objetivo desta pesquisa.

Da mesma forma, a análise dos cursos divididos em dois grupos – Pedagogia e demais licenciaturas –, também com amostras inferiores a 100 respondentes, não teve retorno satisfatório das regressões realizadas.

Dentre os coeficientes informados pelo SPSS, foram considerados os valores do coeficiente de correlação ao quadrado (R^2), de beta (β) e do nível de significância (p-valor). Pelo **beta (β)**, entende-se a “probabilidade de não rejeitar a hipótese nula quando na realidade esta é falsa” (HAIR et al., 2009, p. 27).

Já o nível **significância (p-valor)**, é concebido como uma medida da força dos resultados de um teste (FIELD, 2009; HAIR et al., 2009). Para a pesquisa, adotou-se p-valor $<0,05$, ou seja, significância de 5%, caso em que a hipótese foi confirmada; caso o p-valor seja $>0,05$, a hipótese foi rejeitada, mesmo que o SPSS coloque a variável como preditora. Quanto menor o p-valor, mais forte é a hipótese, ou seja, melhor explica a variável dependente.

Nas análises, também foi indicado o **coeficiente de determinação (R^2)**, o qual varia entre 0 e 1, tendo a função de indicar, de forma percentual, o quanto a variável independente é capaz de explicar a variável dependente (FIELD, 2009; HAIR et al., 2009). Em outras palavras, quanto maior o R^2 encontrado, mais explicativo é o modelo, melhor a variável independente explica a dependente. Como exemplo, caso a regressão tenha como R^2 o valor 0,412, significa que ela explica 41,2% da variável dependente.

No SPSS, ao realizar as regressões múltiplas, fez-se uso do método **backward ou retroceder**. Após inserção de todos os previsores (variáveis), o *software*, a partir da significância de cada um desses, calcula a contribuição de cada um, a partir da significância de cada previsor. O valor da significância, comparada ao critério de remoção, eliminará as variáveis sem contribuição significativa para o modelo. Ao final, restaram apenas a(s) variável(is) mais significativa(s) (FIELD, 2009).

Iniciou-se regressão múltipla com os dados dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Pedagogia e Química EAD, sem separação de grupos no SPSS, testando a associação entre a variável dependente Necessidade de Excitação e as variáveis independentes Abertura à Experiência, Conscienciosidade, Instabilidade Emocional, Necessidade de Excitação e Necessidade de Recursos Materiais. Chegou-se às variáveis independentes Abertura à Experiência ($\beta = 0,319$ e $p\text{-valor} = 0,000$) e Necessidade de Excitação ($\beta = 0,252$ e $p\text{-valor} = 0,001$) como as mais significativas, em razão dos coeficientes gerados. Já as variáveis Conscienciosidade, Instabilidade Emocional e Necessidade de Recursos Materiais foram excluídas pelo próprio *software*, por não revelarem influência significativa quando associadas à variável dependente, comprovado pelo $p\text{-valor}$ superior a 5%. Considerando R^2 de 0,286, podemos afirmar que foi explicado 28,6% da variável dependente.

Dessa forma foram testadas as demais hipóteses até chegar à variável Persistência Discente, a qual é influenciada de forma mais significativa apenas pela variável independente Satisfação ($\beta = 0,707$ e $p\text{-valor} = 0,000$).

As relações entre variáveis dependentes e independentes estão descritas na tabela 5, juntamente com o coeficiente de determinação (R^2), o valor de beta (β) e o nível de significância ($p\text{-valor}$). As variáveis significativas ($p\text{-valor} < 0,05$) foram destacadas em negrito; as variáveis sem valores atribuídos a β e $p\text{-valor}$ foram excluídas pelo próprio SPSS, em razão de não terem influência significativa para a explicação do fenômeno em estudo.

Tabela 5 – Regressão múltipla - todos os cursos.

Variável Dependente	Variáveis independentes	R ²	β	p-valor
Necessidade de aprendizado		0,286		
H _{1a}	Abertura à Experiência		0,319	0,000
H _{1b}	Conscienciosidade		0,252	0,001
H _{1c}	Necessidade de Recursos Materiais		-	-
H _{1d}	Necessidade de Excitação		-	-
H _{1e}	Instabilidade Emocional		0,138	0,084
Orientação para tarefas		0,193		
H _{2a}	Abertura à Experiência		-	-
H _{2b}	Conscienciosidade		0,295	0,000
H _{2c}	Amabilidade		0,194	0,010
H _{2d}	Necessidade de Recursos Materiais		-	-
H _{2e}	Necessidade de Excitação		0,222	0,002
Autoeficácia		0,074		
H _{3a}	Conscienciosidade		0,261	0,001
H _{3b}	Amabilidade		-	-
H _{3c}	Necessidade de Excitação		-	-
H _{3d}	Necessidades de Recursos Corporais		-	-
H _{3e}	Instabilidade Emocional		-	-
H _{3f}	Introversão		-0,216	0,008
Satisfação		0,265		
H _{4a}	Necessidade de Aprendizado		0,225	0,008
H _{4b}	Orientação para Tarefas		0,179	0,040
H _{4c}	Autoeficácia		0,241	0,002
Interação		0,186		
H _{5a}	Necessidade de Aprendizado		-	-
H _{5b}	Orientação para Tarefas		0,326	0,000
H _{5c}	Autoeficácia		0,175	0,025
Consciência de valor		0,111		
H _{6a}	Necessidade de Aprendizado		-	-
H _{6b}	Orientação para Tarefas		0,184	0,044
H _{6c}	Autoeficácia		0,188	0,040
Aceitação da tecnologia		0,225		
H _{7a}	Necessidade de Aprendizado		-	-
H _{7b}	Orientação para Tarefas		-	-
H _{7c}	Autoeficácia		0,474	0,000
Persistência discente		0,427		
H _{8a}	Satisfação		0,707	0,000
H _{8b}	Interação		-0,145	0,030
H _{8c}	Consciência de Valor		-	-
H _{8d}	Aceitação de Tecnologia		-	-

Fonte: Próprio autor (2017).

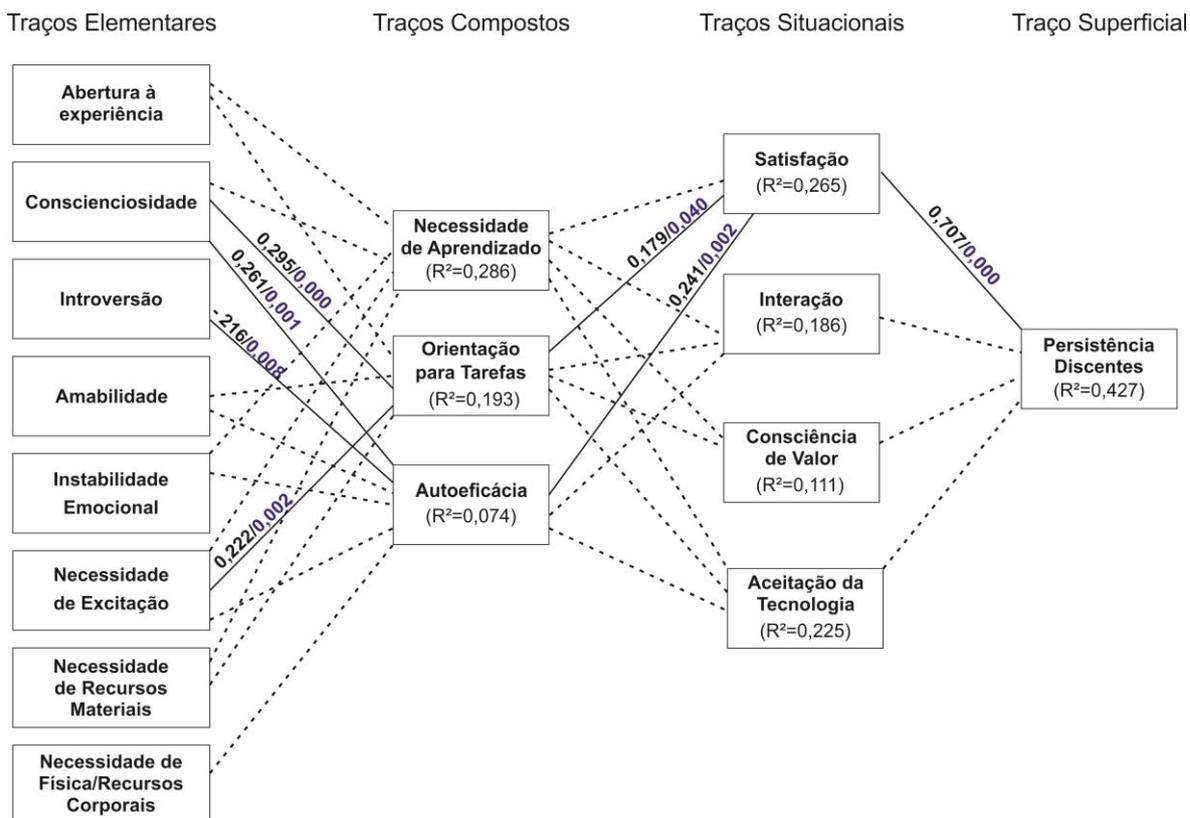
Notas: Em negrito, p-valor <0,05.

“-“ indica variáveis excluídas pelo SPSS, sem influência significativa.

As relações significativas identificadas foram sintetizadas na figura seguinte, na qual constam, também, o coeficiente de determinação (R²), o valor de beta (β) em

preto e o nível de significância (p-valor) em azul, esses dois últimos valores restritos às variáveis independentes significativas na explicação da variável dependente. Destacamos que os caminhos demarcados por linhas contínuas se referem às variáveis mais significativas, ao passo que os caminhos tracejados indicam caminhos não significativos ao nível de 0,05% (p-valor).

Figura 18 – Resultado da regressão múltipla para todos os cursos.



Fonte: Próprio autor (2017).

Após análise dos resultados extraídos do SPSS, sintetizados na figura anterior, identificaram-se quatro traços elementares que melhor explicam os compostos: Conscienciosidade, Introversão e Necessidade de Excitação. Dos três traços compostos, apenas dois afetam os situacionais, a saber: Orientação para Tarefas e Autoeficácia. Por fim, apenas um traço situacional explica o traço superficial Persistência Discente, a Satisfação.

Dessa forma, das 32 hipóteses inicialmente descritas na seção 3.1.2, 14 foram confirmadas e 18 rejeitadas, conforme síntese do resultado no Quadro 22:

Quadro 22 – Síntese do resultado das hipóteses testadas.

Hipótese	Enunciado	Resultado
H _{1a}	Abertura à Experiência (AE) é positivamente relacionada com Necessidade de Aprendizado (NA).	Confirmada
H _{1b}	Conscienciosidade (C) é positivamente relacionada com Necessidade de Aprendizado (NA).	Confirmada
H _{1c}	Necessidade de Recursos Materiais (NRM) é positivamente relacionada com Necessidade de Aprendizado (NA).	Rejeitada
H _{1d}	Necessidade de Excitação (NEXC) é positivamente relacionada com Necessidade de Aprendizado (NA).	Rejeitada
H _{1e}	Instabilidade Emocional (IE) é negativamente relacionada com Necessidade de Aprendizado (NA).	Rejeitada
H _{2a}	Abertura à Experiência (AE) é positivamente relacionada com Orientação para Tarefas (OT).	Rejeitada
H _{2b}	Conscienciosidade (C) é positivamente relacionada com Orientação para Tarefas (OT).	Confirmada
H _{2c}	Amabilidade (A) é positivamente relacionada com Orientação para Tarefas (OT).	Rejeitada
H _{2d}	Necessidade de Recursos Materiais (NRM) é positivamente relacionada com Orientação para Tarefas (OT).	Rejeitada
H _{2e}	Necessidade de Excitação (NEXC) é positivamente relacionada com Orientação para Tarefas (OT).	Confirmada
H _{3a}	Conscienciosidade (C) é positivamente relacionada com Autoeficácia (AF).	Confirmada
H _{3b}	Amabilidade (A) é positivamente relacionada com Autoeficácia (AF).	Rejeitada
H _{3c}	Necessidade de Excitação (NEXC) é positivamente relacionada com Autoeficácia (AF).	Rejeitada
H _{3d}	Necessidades Físicas/de Recursos Corporais (NRC) é positivamente relacionada com Autoeficácia (AF).	Rejeitada
H _{3e}	Instabilidade Emocional (IE) é negativamente relacionada com Autoeficácia (AF).	Rejeitada
H _{3f}	Introversão (I) é negativamente relacionada com Autoeficácia (AF).	Confirmada
H _{4a}	Necessidade de Aprendizado (NA) é positivamente relacionada com Satisfação (S).	Rejeitada
H _{4b}	Orientação para Tarefas (OT) é positivamente relacionada com Satisfação (S).	Confirmada
H _{4c}	Autoeficácia (AF) é positivamente relacionada com Satisfação (S).	Confirmada
H _{5a}	Necessidade de Aprendizado (NA) é positivamente relacionada com Interação (INT).	Rejeitada
H _{5b}	Orientação para Tarefas (OT) é positivamente relacionada com Interação (INT).	Confirmada
H _{5c}	Autoeficácia (AF) é positivamente relacionada com Interação (INT).	Confirmada
H _{6a}	Necessidade de Aprendizado (NA) é positivamente relacionada com Consciência de Valor (CV).	Rejeitada

Hipótese	Enunciado	Resultado
H _{6b}	Orientação para Tarefas (OT) é positivamente relacionada com Consciência de Valor (CV).	Confirmada
H _{6c}	Autoeficácia (AF) é positivamente relacionada com Consciência de Valor (CV).	Confirmada
H _{7a}	Necessidade de Aprendizado (NA) é positivamente relacionada com Aceitação de Tecnologia (AT).	Rejeitada
H _{7b}	Orientação para Tarefas (OT) é positivamente relacionada com Aceitação de Tecnologia (AT).	Rejeitada
H _{7c}	Autoeficácia (AF) é positivamente relacionada com Aceitação de Tecnologia (AT).	Confirmada
H _{8a}	Satisfação (S) é positivamente relacionada com Persistência Discente (PD).	Confirmada
H _{8b}	Interação (INT) é positivamente relacionada com Persistência Discente (PD).	Rejeitada
H _{8c}	Consciência de Valor (CV) é positivamente relacionada com Persistência Discente (PD).	Rejeitada
H _{8d}	Aceitação de Tecnologia (AT) é positivamente relacionada com Persistência Discente (PD).	Rejeitada

Fonte: Próprio autor (2017).

4.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tão importante quanto compreender os motivos que levam o discente à decisão do abandono do curso consiste entender o que o leva à persistência e, conseqüentemente, à conclusão do curso. Assim, por meio do presente estudo, buscou-se depreender os traços de comportamento presentes nos alunos que permanecem no curso.

Embora a bibliografia pesquisada apresente registros de uso do modelo 3M apenas na área de *marketing*, após os ajustes necessários para o atendimento da proposta da pesquisa, os resultados validam a aplicabilidade do modelo hierárquico de personalidade proposto por Mowen (2000) também ao estudo educacional.

Assim como no modelo original de Mowen, (2000), foi confirmada a influência hierárquica entre os traços de personalidade, do traço mais abstrato para o traço mais superficial, delineando os traços que conduzem à persistência discente.

Como esperado, os **traços elementares** mostraram influência sob os **traços compostos**, confirmando seis das dezesseis hipóteses inicialmente delineadas (H_{1a} , H_{1b} , H_{2b} , H_{2e} , H_{3a} , H_{3f}). Constatou-se, pois, que Conscienciosidade demonstrou relação positiva com Orientação para tarefas (explica 19,3% da variável dependente) e com Autoeficácia (responsável pela explicação de 7,4% da variável dependente), confirmando resultados de estudos anteriores (MOWEN, 2000) e revelando que quanto mais organizado o indivíduo (maior valor da Conscienciosidade), maior a percepção da sua capacidade de traçar e executar tarefas (Orientação para tarefas e Autoeficácia).

Foi possível confirmar, também, a relação negativa entre Introversão e Autoeficácia, resultado já encontrado por Mowen (2000) e Bento (2016), revelando que quanto menos sentimento de acanhamento e timidez o aprendiz apresentar, maior sua capacidade de executar tarefas.

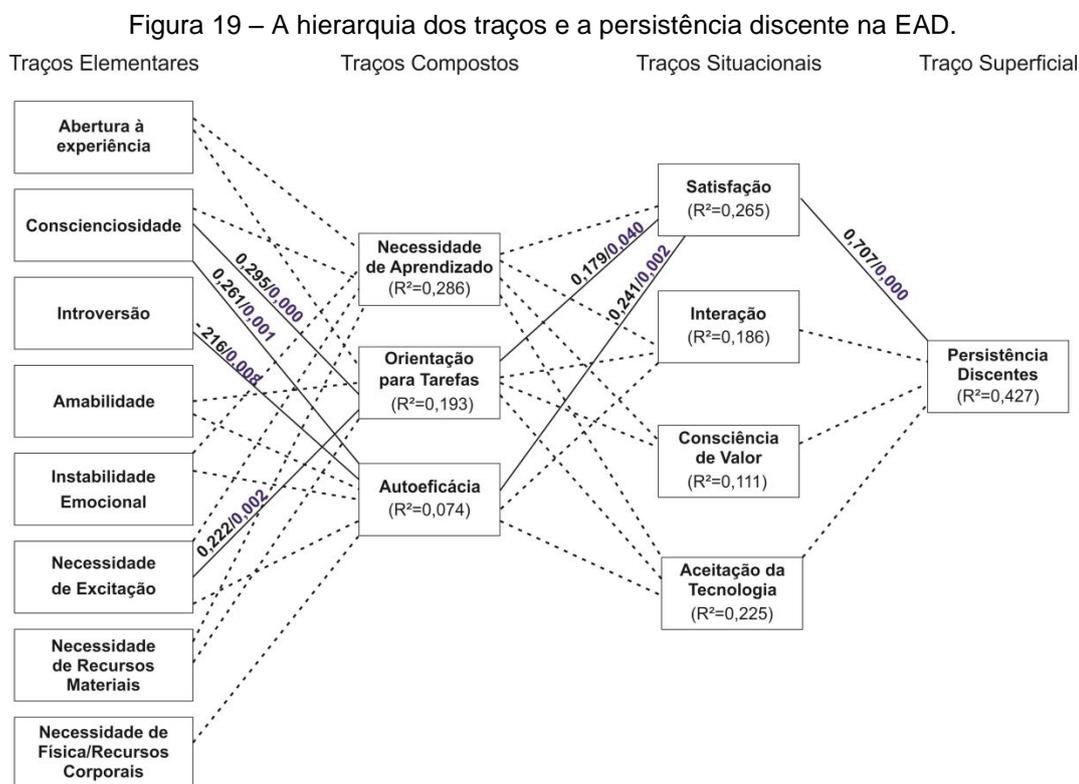
Passando às relações entre **traços compostos** e **situacionais**, verificou-se que Orientação para tarefas e Autoeficácia apresentaram relação positiva com Satisfação (H_{4b} , H_{4c} , H_{5b} , H_{5c} , H_{6b} , H_{6c} , H_{7c}). Segundo Shin (2003), essa ligação explica que quanto maior a capacidade do aluno de traçar e executar tarefas, mais satisfeito ficará com o seu curso e maiores as chances de sua conclusão. Essa regressão explicou 26,5% da variável dependente.

Por fim, da interação entre **traços situacionais** e **superficial**, apenas satisfação revela significância na explicação da Persistência Discente, explicando 42,7% da variável dependente (H_{8a}). Confirma-se, por conseguinte, que, quanto maior o grau de prazer e realização do discente com sua experiência educacional, maiores as chances de conclusão do curso superior (SHIN, 2003).

5 CONCLUSÃO

Partindo das análises das regressões realizadas, 14 das 32 hipóteses foram confirmadas. Por conseguinte, confirmou-se a possibilidade de adoção do Modelo Metateórico de Motivação e Personalidade – Modelo 3M, modelo hierárquico de personalidade proposto por Mowen (2000), após os ajustes necessários ao foco da pesquisa, para a compreensão do fenômeno de persistência docente.

Da mesma forma, confirmou-se a organização dos traços de acordo com sua posição na hierarquia do modelo, manifestada pelo grau de abstração dos traços, partindo do mais abstrato ao mais concreto: três traços elementares – Conscienciosidade, Introversão e Necessidade de Excitação – relacionam-se a dois traços compostos – Orientação para Tarefas e Autoeficácia –, que, por sua vez, tem relação positiva a apenas um traço situacional – Satisfação –, o qual, por fim, influencia o traço superficial Persistência Discente, conforme fluxograma apresentado abaixo, em que as relações significantes são interligadas por retas contínuas:



Fonte: Próprio autor (2017).

Os traços de personalidade elementares Amabilidade, Instabilidade Emocional, Necessidade de Recursos Corporais e Necessidade de Recursos Materiais não apresentaram resultados significativos com nenhum dos traços compostos. Os demais traços revelaram significância com pelo menos um traço composto, revelando relação hierárquica entre os traços e confirmando hipóteses estabelecidas, conforme sintetizado no Quadro 22, exposto no subcapítulo 4.3, que trata da discussão dos resultados obtidos por meio da análise.

Percebe-se que os alunos que buscam os cursos EAD e persistem não procuram essa modalidade em razão de necessidade de demonstrar sentimentos, manter e realçar características do corpo ou busca por bens materiais. Além disso, a rejeição das hipóteses relacionadas ao traço instabilidade emocional apontam que o público que busca por essa modalidade tende a ser estável emocionalmente.

Quanto à relação entre os traços compostos e os situacionais, somente o traço composto Necessidade de Aprendizado não revelou relação significativa com traços situacionais, tendo todas as hipóteses a ele relacionadas refutadas. A busca por conhecimento não demonstrou significância para a permanência do aluno EAD em seu curso, em dissonância com as formulações de Mowen (2000) e McCrae e Costa (1997).

Por fim, por mais que todos os traços situacionais tenham tido ao menos uma hipótese confirmada quando relacionados a traços compostos, apenas Satisfação manifestou relação positiva com o comportamento de Persistência Discente, explicando 42,7% da variável dependente. Percebe-se, pois, que o aluno se sente impulsionado a persistir na vida acadêmica quando está satisfeito com o curso a que se vincula, confirmando pressupostos de Shin (2003).

Surpreendentemente, a relação entre Aceitação da Tecnologia e Persistência Discente não se mostrou significativa, não suportando a hipótese H_{8d} . Isso causa surpresa porque os cursos ofertados na modalidade EAD, em razão de peculiaridades dessa modalidade, demandam apoio das TICs, seja para a realização das atividades propostas na sala virtual de aprendizagem, no caso da

UFES, o *Moodle*, seja para assistir as webconferências e aulas gravadas pelos docentes dos cursos.

Com relação à rejeição da hipótese H_{8b} (Interação), entende-se que decorre da própria característica dessa modalidade de ensino, em que, no caso da UFES, há apenas um encontro presencial semanal com o tutor, sendo a interação com o docente realizada via plataforma e webconferências, sem o contato físico.

Também não demonstrou ser relevante para a permanência do aluno nos cursos EAD estudados a valorização do curso – H_{8c} –, ou seja, a percepção de sua utilidade para a vida pessoal e profissional, bem como retorno do investimento feito, não seria um traço que o impulsiona a persistir.

Por fim, retomamos que não foi possível analisar os cursos individualmente, em razão da limitação da amostra. A análise apresentada reúne os quatro cursos de licenciatura objetos da pesquisa, de três áreas distintas: humanas – Ciências Biológicas, Exatas – Física e Química, e educação – Pedagogia, o que pode ter influenciado nos resultados obtidos.

5. 1 IMPLICAÇÕES PRÁTICAS

Comprovada a relevância da aplicação do modelo 3M de Mowen (2000) adaptado aos objetivos da pesquisa na apreensão dos traços de personalidade dos alunos persistentes nos cursos ofertados na modalidade EAD pela UFES, apresenta-se, no Apêndice D, manual para orientação na interpretação das hipóteses confirmadas para a persistência discente em cursos ofertados na modalidade EAD pela UFES.

Nesse documento, serão analisadas, individualmente, as 14 hipóteses entre os traços de personalidades confirmadas após aplicação do questionário estruturado aos cursos EAD objetos da pesquisa. Pretende-se, assim, auxiliar os coordenadores desses cursos na compreensão dos traços de personalidade que levam à persistência discente nos cursos EAD, para atuar junto aos que não os

manifestam, com o intuito de fazer com que persistam no curso, possibilitando, então, a redução dos índices de evasão nos cursos da modalidade EAD.

É importante que os coordenadores de cursos percebam a importância de que o questionário seja aplicado tanto no início do curso como em seus semestres finais. Assim procedendo, tomando por base os resultados do presente estudo, a partir da primeira aplicação do instrumento, será possível mapear os alunos cujos traços de personalidade apontam para possível desistência. Tendo essa relação de alunos, é o momento de buscar alternativas para evitar, quando possível, que a desistência se confirme.

No que diz respeito ao instrumento aplicado ao final do curso, permitirá confirmar se os alunos cujos traços apontavam para a persistência no curso realmente chegaram ao fim do curso e se os que apontavam para a desistência desistiram ou tiveram o apoio necessário a sua permanência.

Analisando em paralelo os resultados obtidos nos dois momentos do curso, será possível delinear os traços de personalidade que explicam a persistência e a evasão no curso ofertado.

Salienta-se a importância de que cada curso proceda à aplicação do questionário individualmente, uma vez que cada qual tem um perfil de público característico, podendo gerar, conseqüentemente, traços de personalidade distintos, em especial os elementares, que são inerentes aos indivíduos.

5.2 LIMITAÇÕES E PESQUISAS FUTURAS

A primeira limitação da pesquisa consubstanciou-se na dificuldade em obter respostas dos alunos. Um aviso acerca do questionário foi postado na página inicial do Moodle, foram enviados e-mails aos estudantes, bem como solicitado auxílio dos coordenadores de curso, coordenadores de polos e tutores. Mesmo assim, apenas 27,93% dos alunos responderam o questionário, correspondendo a 169 respostas válidas de um universo de 605 alunos.

Uma segunda limitação consistiu na amostra inferior a 100 respondentes em cada curso individualmente. Isso porque, seguindo a orientação de Chin, Marcolin e Newsted (2003), adotada para o presente estudo, a amostra devia ter, no mínimo, dez vezes o número de indicadores de variável com maior quantitativo de indicadores mensuráveis, no caso, “Aceitação da tecnologia”, com 10 indicadores.

Isso impossibilitou a análise dos cursos individualmente, que permitiria delimitar os traços que conduzem à persistência discente em cada curso. Considerando que os cursos analisados pertencem a três áreas do conhecimento distintas – humanas, exatas e educação –, resultados distintos poderiam ter sido encontrados.

Além disso, não houve retorno satisfatório dos alunos evadidos. Apenas oito responderam o questionário, de um universo de 245 – 117 desistentes e 128 abandonos –, o que impediu a análise desse grupo, que, certamente, traria resultados significativos para compreender o perfil do aluno que não segue adiante no curso e propor medidas para evitar sua evasão.

Outra limitação importante foi a impossibilidade de aplicação do questionário no início dos cursos de graduação EAD, no semestre 2014/2, o que permitiria a comparação dos traços dos respondentes no ingresso no curso e nos semestres finais (todos os cursos estão, nesse momento, em seu 7º semestre, de um total de 8 para sua integralização).

No que concerne às implicações futuras, percebeu-se a importância de que o questionário seja aplicado no início e nos semestres finais dos cursos. Isso se torna relevante por permitir mapear os alunos com menos chances de persistir no curso logo e seu início, permitindo propor medidas para evitar sua evasão.

Além disso, é possível traçar um paralelo entre as respostas dos alunos nesses dois momentos. Naturalmente, os traços elementares não seriam alterados, pois são inerentes aos indivíduos, mas será possível identificar alterações interessando quanto às demais categorias de traços.

Também seria muito importante obter um número amostral suficiente para analisar os cursos separadamente, uma vez que os traços que influenciam a persistência podem ser diferentes de acordo com o curso, em especial no que tange aos traços elementares e compostos, em razão de serem os mais abstratos.

REFERÊNCIAS

ASTIN, A. Student involvement: a developmental theory for higher education. **Journal of College Student Development**, Oregon, v. 40, n. 5, p. 518-529, set/out.1999.

BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, v. 84, n.2, p. 191-215, 1997.

BASSO, K. **Personalidade e Lealdade: Uma Aplicação do Modelo MetaTeórico de motivação e personalidade (3M)**. 2008. 173 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-graduação, Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia, Pontífca Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

BEAN, J. P. **College student retention: defining student retention, a profile of successful institutions and students, theories of student departure**. 2001.

Disponível em:

<<http://education.stateuniversity.com/pages/1863/CollegeStudentRetention.html>>.

Acesso em: 04 nov. 2017.

_____. **Dropout and turnover: the synthesis and test of a causal model of student attrition**. 1991. Disponível em:

<<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED202444.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2017.

BENTO, F. C. **Papel moderador do tipo de produto na relação entre traços de personalidade e comportamento de compra online: uma aplicação do modelo hierárquico de Mowen**. 2016. 165f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>.

Acesso em: 08 dez. 2017.

_____. Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 9 jun. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 28 nov. 2017.

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 28 nov. 2017.

_____. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 jul. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 28 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Superior. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas**. Relatório da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 134p. 1996. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/diplomacaoretencaoeevasaonoscursosdegraduacaoem instituicoesdeensinosuperiorpublicas/>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 30 ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 28 nov. 2017.

_____. Referenciais de qualidade para cursos a distância. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 02 abri. 2003. Disponível em: <<http://www.in.gov.br>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

BUSS, A. H. Personality as traits. **American Psychologist**, v. 44, n. 11, p. 1378–1388, 1989.

BUSS, D. M. Evolutionary personality psychology. **Annual Review of Psychology**, v. 42, n. 1, p. 459–491, 1991.

CABRERA, A. F. et al. The convergence between two theories of college persistence. **Journal of Higher Education**, Columbus, v. 63, n. 2, p. 143-164. 1992.

CARNEIRO, T. C. J. **Modelo hierárquico dos antecedentes do comportamento de persistência discente em cursos superiores na modalidade a distância**. Projeto de pesquisa científica submetido à Chamada Universal – MCT/CNPq nº 14/2014, Vitória, 2014. 44p.

CHIN, W. W.; MARCOLIN, B. L.; NEWSTED, P. R. A Partial Least Squares Latent Variable Modeling Approach for Measuring Interaction Effects: Results from a Monte Carlo Simulation Study. **Information systems research**, v. 14, n. 2, p. 189-217, 2003,

CISLAGHI, R. **Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação**. 2008. 258 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

_____; LUZ FILHO, R. S. S. da. Um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação e um modelo de sistema de gestão do conhecimento para IES brasileiras. **IX Colóquio Internacional sobre gestão universitária na América do Sul**, Florianópolis, nov. 2009. Disponível em: < <http://btd.egc.ufsc.br/wp-content/uploads/2010/06/Renato-Cislaghi.pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2017.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DAVIDOFF, L. L. **Introdução à psicologia**. 3. ed. São Paulo: Pearson Makron Books, 2001.

FIELD, A. **Descobrimo a estatística usando o SPSS**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 688p.

FONAPRACE. **Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis**. Disponível em: <
http://www.ufpa.br/fonaprace/index.php?option=com_content&view=article&id=54:os-desafios-da-assistencia-estudantil-como-politica-de-inclusao&catid=1:ultimasnoticias&Itemid=50>. Acesso em: 10 dez. 2017.

_____. **Revista Comemorativa: 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. Minas Gerais: UFU/PROEX, 2012. 211p.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175p.

HAIR, J. F. et al. **Análise multivariada de dados**. Trad. Adonai Schlup Sant'Anna, 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009. 688p.

HOFFMANN, R. **Análise de regressão : uma introdução à econometria**. Piracicaba: ESALQ/USP, 2015. 393 p.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2016**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <
http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2017.

JOO, Y. J.; LIM, K.Y.; KIM, E.K. Online university students' satisfaction and persistence: Examining perceived level of presence, usefulness and ease of use as predictors in a structural model. **Computers and Education**, v. 57, p. 1654-1664, 2011.

LEMOS, L. T. **Traços de personalidade e persistência discente em cursos de graduação na modalidade a distância**. 2017. 145f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Programa de Pós-graduação em Gestão Pública, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

LICHTENSTEIN, D. R.; NETEMEYER, R. G.; BURTON, S. Distinguishing coupon from value proneness consciousness: an acquisition-transaction utility theory perspective. **The Journal of Marketing**, v. 54, n. 3, p. 54–67, 1990.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996. 231p.

MCCRAE, R. R.; COSTA JR., P. T. Personality trait structure as a human universal. **American Psychologist**, v. 52, n. 5, p. 509–516, 1997.

MONTEIRO, P. R. R. **Estratégias de segmentação de consumidoresologicamente conscientes**. 2010. 239f. Tese (Doutorado em Administração) – Centro de Pós-graduação e Pesquisa em Administração, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

_____. **Personalidade, compra compulsiva, hábitos e inovação em moda: uma aplicação do Modelo 3M de Motivação e Personalidade**. 2006. 196 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

MOURA, S. M. de. **Influência dos traços de personalidade na relação entre boca-a-boca eletrônico e intenção de compra**. . 2014. 114f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

MOWEN, J. **The 3M model of motivation and personality: theory and empirical applications to consumer behavior.** Boston: Kluwer Academic Publishers, 2000. 314p.

_____; MINOR, M. S. Teoria das características. In: _____. **Comportamento do consumidor.** Tradução de Vera Jordan. São Paulo: Prendice Hall, 2003. p. 117-125.

MÜLLER, T. Persistence of women in online degree-completion programs. **The International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 9, n. 2, 2008.

MUNDSTOCK, E. et al. **Introdução à análise estatística utilizando o SPSS 13.0.** Série B, n. 20. Porto Alegre: UFRS, 2006. 46p.

OLIVEIRA, M. O. F. de. **Fluxo de pesquisa.** Anotações referente à aula da disciplina Métodos Qualitativos, do Mestrado Profissional em Gestão Pública, Vitória, março de 2016.

PASCARELLA, E. T.; DUBY, P. B.; IVERSON, B. K. A Text and Reconceptualization of a Theoretical Model of College Withdrawal in a Commuter Institution Setting. **Sociology of Education**, v. 56, n. 2, p. 88-100, 1983.

_____. Studentfaculty informal contact and college outcomes. **Review of Educational Research**, v. 50, n. 4, p. 545-595, 1980.

_____. Twenty years of research on college students: Lessons for Future Research. **Research in Higher Education**, v. 32. n. 1, p. 83-92, 1991.

PARASURAMAN, A. Technological Readiness Index: a multiple-item scale to measure readiness to embrace new technologies. **Journal of Service Research**, 2 (4), 307-320, 2000.

PARK, C. L.; PERRY, B.; EDWARDS, M. Minimising attrition: strategies for assisting students who are at risk of withdrawal. **Innovations in Education and Teaching International**, v. 48, n. 1, p. 37–47, fev. 2011.

PEREIRA, A. S. **Retenção discente nos cursos de graduação presencial da UFES**. 2013. 164 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Programa de Pós-graduação em Gestão Pública, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

PERVIN, L. A.; JOHN, O. P. **Personalidade: teoria e pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Artmed, 2004. 471p.

PETRIS, W. G. C. **Fatores que afetam a persistência dos discentes em cursos superiores na modalidade a distância**. 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Programa de Pós-graduação em Gestão Pública, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

ROTTER, J. B. Generalized expectations for internal versus external control of reinforcement. **Psychological Monographs: General and applied**, v. 80, p.1-28, 1966.

ROVAI, A.P. In search of higher persistence rates in distance education online programs. **The Internet and Higher Education**, v. 6, p. 1–16, 2003.

SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. **Teorias da Personalidade**. São Paulo: Cengage Learning, 2002. 387p.

SEAD. **Secretaria de Ensino a Distância/SEAD**. Disponível em: <<http://www.sead.ufes.br>>. Acesso em: 09 nov. 2017.

SHIN, N. **Transactional presence as a critical predictor of success in distance learning**, Londres, n. 24 (1), p. 69-86, jul.2003.

SPADY, W. G. Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis. **Interchange**, Holanda, v. 1, p. 64-85, 1970.

TERRA, G. DO N. **A retenção em cursos do centro de ciências agrárias da UFES: uma análise da percepção da comunidade universitária**. 2015. 159f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Programa de Pós-graduação em Gestão Pública, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

TINTO, V. Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. **The Journal of Higher Education**, v. 68, n. 6, p. 599-623, nov/dez. 1997.

_____. Completing college: rethinking institutional action. **University of Chicago Press**, 2012.

_____. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, v. 5, n. 1, p. 89-125, 1975.

_____. Dropouts from Higher Education Toward an Empirical Model. **Interchange**, Holanda, v. 2, p. 38-62, 1971.

_____. Learning Better Together: The Impact of Learning Communities on Student Success. **Higher Education Monograph Series**, Higher Education Program, School of Education, Syracuse University, p.1-8, 2003.

_____. **Leaving college**: rethinking the causes and cures of student attrition. 2nd. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

_____. Linking Learning and Leaving: Exploring the Role of the College Classroom in Student Departure, 2000.

_____. Research and practice of student retention: what next?. **Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice**. v. 8, n. 1, p. 1-19, 2006.

_____. Stages of Student Departure: Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving. **The Journal of Higher Education**, v. 59, n. 4, p. 438-455, jul/ago.1988.

_____. Stages of student departure: reflections on the longitudinal character of student leaving. **Journal of Higher Education**. v. 59, n. 4, p. 438-455, 1988.

_____. Research and practice of student retention: what next? **College student retention**, Syracuse University Pell Institute, v. 8, p.1-19, 2006/2007.

UFES. **Resolução nº 65 – CEPE, de 27 de novembro de 2000.** Aprova o Programa de Interiorização de Universidade Federal do Espírito Santo na Modalidade Aberta e a Distância – EAD; e aprova o projeto de implantação do Curso de Licenciatura Plena em Educação Básica, séries iniciais – 1ª a 4ª séries – EAD. In: _____. **Boletim Oficial**, Ano 38, n.1, p. 21, jan./2001.

_____. **Resolução nº 2 – Cun, de 31 de janeiro de 2001.** Cria o Programa de Interiorização da Universidade Federal do Espírito Santo na Modalidade Aberta e a Distância – EAD e aprova, em caráter experimental, pelo prazo de 1 (um) ano, o projeto de implantação do Curso de Licenciatura Plena em Educação Básica, séries iniciais – 1ª a 4ª séries EAD. In: _____. **Boletim Oficial**, Ano 38, n.1, p. 21, jan./2001.

_____. **Resolução nº 08/2014 – Cun, de 10 de abril de 2014.** Aprova a reestruturação organizacional da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Disponível em:

<http://www.daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_no_08.2014_-_reestruturacao_ufes_com_anexo_0.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2017.

ZANELLA, L. C. **Metodologia de estudo e de pesquisa em administração.** Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2009.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

A seguir será apresentado o questionário a ser aplicado aos alunos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Pedagogia e Química na modalidade a distância da UFES.

Prezado(a) aluno(a),

Este questionário faz parte de uma dissertação de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública da Universidade Federal do Espírito Santo. A pesquisa analisa os traços de personalidade e de persistência discente nos cursos de licenciatura de Ciências Biológicas, Física, Pedagogia e Química na modalidade a distância da UFES. O questionário é composto por cinco partes e seu preenchimento leva, aproximadamente, 10 minutos.

Sua participação é muito importante e auxiliará a UFES a propor estratégias de apoio e assistência estudantil, de acordo com os traços de personalidade dos alunos, visando a melhorar os índices de persistência discente e reduzir a evasão nos cursos ofertados pela Universidade nessa modalidade.

É importante ressaltar que não existe resposta certa ou errada, melhor ou pior. Ao responder considere que você é ou foi aluno de graduação na modalidade a distância da UFES. Por isso responda, de acordo com a sua opinião e/ou como percebe os seus comportamentos nas situações propostas no questionário. Também é importante ressaltar que as respostas devem refletir sua percepção sobre seus comportamentos atuais, e não de como gostaria que fossem.

Por se tratar de um assunto pessoal, garantimos o sigilo das informações coletadas, preservando, assim, sua privacidade.

SUA PARTICIPAÇÃO É MUITO IMPORTANTE!

1. Você concorda em participar de forma voluntária da pesquisa?

() Sim

() Não

Caso você tenha dúvidas ou sugestões sobre a pesquisa, favor entrar em contato pelo e-mail ariana.soprani@gmail.com

Atenciosamente,
Ariana Da Rós

Servidora da SEAD/UFES e Mestranda em Gestão Pública – PPGGP/UFES

I – IDENTIFICAÇÃO DO RESPONDENTE

- 1. Idade:** 18 a 29 anos
 30 a 39 anos
 40 a 49 anos
 50 a 59 anos
 60 anos ou +

2. Gênero: F M Outro

- 3. Estado civil:** Solteiro(a)
 Casado(a)/União estável
 Viúvo(a)
 Divorciado(a)/Separado(a)

- 4. Renda familiar mensal:** Entre R\$ 1.021 e R\$ 2.040,00
 Entre R\$ 2.041,00 e R\$ 5.100,00
 Entre R\$ 5.101,00 e R\$ 10.200,00
 Acima de R\$ 10.201,00

5. Seu curso de graduação na modalidade EAD na UFES:

- Ciências Biológicas
 Física
 Pedagogia
 Química

- 6. Seu Polo UAB:** Afonso Cláudio
 Alegre
 Aracruz
 Baixo Guandu
 Bom Jesus do Norte
 Cachoeiro de Itapemirim
 Castelo
 Colatina
 Conceição da Barra
 Domingos Martins

- Ecoporanga
- Itapemirim
- Iúna
- Linhares
- Mantenópolis
- Mimoso do Sul
- Montanha
- Nova Venécia
- Pinheiros
- Piúma
- Santa Leopoldina
- Santa Teresa
- São Mateus
- Vargem Alta
- Venda Nova do Imigrante
- Vila Velha
- Vitória

7. Sua situação no curso:

- Abandono – Aluno que deixou de frequentar o Polo e não solicitou desistência oficial à UFES
- Cursando – Aluno matriculado, frequentando o Polo e cursando as disciplinas
- Desistente – Aluno que solicitou desistência oficial à UFES
- Desligado – Aluno que descumpriu o Plano de Integralização Curricular (PIC); ou que está impossibilitado de integralizar o curso no prazo máximo previsto no Projeto Pedagógico; ou que sofreu sanção disciplinar que caracterize expulsão.

INSTRUÇÕES DE PREENCHIMENTO

- Responda o questionário rapidamente, pois sua primeira intenção de resposta é a mais sincera.
- Ao responder considere que você é ou foi aluno de graduação na modalidade a distância da UFES.
- Não existem respostas certas ou erradas.
- As respostas devem ser dadas usando as escalas de 0 a 10 listadas abaixo.
- Marque uma resposta para cada questão. **É importante responder a todas as questões.**

PARTE 1												
<p>Leia os adjetivos abaixo e marque, para cada um deles, o número que corresponde ao nível na escala que melhor descreve você. Números próximos a 0 indicam que o respectivo adjetivo o descreve muito mal; números próximos a 5 indicam que o respectivo adjetivo o descreve de forma razoável; e números próximos a 10 indicam que o respectivo adjetivo o descreve muito bem.</p>												
Quão bem cada adjetivo descreve você?		Muito mal			Razoavelmente				Muito Bem			
I.1	Criativo(a)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
I.2	Temperamental	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
I.3	Metódico(a) – faço sempre as mesmas coisas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
I.4	Introvertido(a)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
I.5	Compreensivo(a)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
I.6	Minucioso(a) – preocupo-me com os detalhes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
I.7	Tímido(a)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
I.8	Organizado(a)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
I.9	Reservado(a)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
I.10	Eficiente – consigo realizar minhas tarefas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
I.11	Sistemático(a) – tenho regras para realizar minhas tarefas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

PARTE 2												
<p>Leia as ações e atitudes abaixo e marque o número que representar a frequência com que você se sente ou age da forma descrita. Números próximos a 0 indicam que você raramente age ou se sente da forma descrita; números próximos a 5 indicam que algumas vezes você age ou sente da maneira descrita; e números próximos a 10 indicam que você quase sempre age ou se sente da forma descrita.</p>												
Com que frequência você se sente ou age desta forma?		Raramente			Algumas vezes				Sempre			
II.1	Sou mais original que os outros	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
II.2	Fico irritado(a) com facilidade	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
II.3	Sou discreto(a) quando estou com outras pessoas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
II.4	Sou atencioso(a) com os outros	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
II.5	Procuro atividades que me ofereçam adrenalina e aventura	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
II.6	Encontro soluções inovadoras para problemas que enfrento	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
II.7	Gosto de comprar coisas caras	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
II.8	Presto atenção no meu corpo e em minha aparência	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

II.9	Meu humor muda de repente	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
II.10	Gosto de me arriscar mais do que os outros	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
II.11	Sou mais mal humorado(a) que os outros	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
II.12	Gosto de ter artigos de luxo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
II.13	Dedico um tempo cada dia para cuidar da minha forma física	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
II.14	Sinto-me atraído por experiências que têm um elemento de perigo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
II.15	Prefiro estar sozinho(a) a estar num grupo de pessoas desconhecidas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
II.16	Prefiro coisas novas e diferentes a conhecidas e seguras	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
II.17	Adquirir coisas de valor é importante para mim	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
II.18	Acho importante manter meu corpo em forma	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
II.19	Frequentemente me sinto altamente criativo(a)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
II.20	Sou mais impaciente que os outros	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
II.21	Sou gentil com os outros	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
II.22	Aprecio ter objetos de luxo mais que outras pessoas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
II.23	Gosto de assumir riscos nas atividades que realizo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
II.24	Esforço-me para manter meu corpo saudável	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
II.25	Sinto-me bem em ajudar os outros	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

PARTE 3

Leia as afirmações abaixo e marque o número que representar o quanto você concorda com o que está sendo dito. Números próximos a 0 indicam que você discorda completamente da frase; números próximos a 5 indicam que você nem concorda nem discorda; e números próximos a 10 indicam que você concorda completamente com a frase.

Qual seu grau de concordância com as afirmações abaixo?		Discordo Totalment e		Nem concordo nem discordo				Concordo Totalmente				
III.1	Gosto de aprender coisas novas mais do que as outras pessoas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
III.2	Sou orientado para objetivos de longo prazo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
III.3	Certamente, posso compreender os textos mais difíceis do meu curso de graduação EAD da UFES	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

III.4	Estabeleço um prazo para terminar as tarefas que estou fazendo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
III.5	Conhecimento é meu recurso mais importante	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
III.6	Tenho dúvidas se posso fazer um excelente trabalho nas tarefas e testes aplicados no meu curso de graduação EAD da UFES	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
III.7	Estabeleço objetivos de longo prazo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
III.8	Divirto-me ao obter novos conhecimentos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
III.9	Sei que posso fazer bem meu curso de graduação EAD da UFES	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
III.10	Os meus esforços determinam meu sucesso	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
III.11	Considerando a dificuldade do meu curso, os professores e minhas habilidades, sei que possuo capacidade de completar o curso de graduação EAD da UFES	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
III.12	Adquirir novos conhecimentos é essencial para a minha vida	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

PARTE 4

Leia as afirmações abaixo e marque o número que representar o quanto você concorda com o que está sendo dito. Números próximos a 0 indicam que você discorda completamente da frase; números próximos a 5 indicam que você nem concorda nem discorda; e números próximos a 10 indicam que você concorda completamente com a frase.

Qual seu grau de concordância com as afirmativas abaixo?		Discordo Totalmente		Nem concordo nem discordo					Concordo Totalmente			
IV.1	Estudar é uma experiência valiosa para mim	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
IV.2	Em geral, procuro manter contato <i>on-line</i> com as pessoas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
IV.3	Ao comprar um produto, sempre tento maximizar a qualidade obtida pelo valor gasto	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
IV.4	O uso da <i>Internet</i> na prestação de serviços é muito empolgante	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
IV.5	Consegui aprender muito no curso de graduação EAD da UFES	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
IV.6	Em geral, respondo questões de outras pessoas em fóruns de discussão <i>on-line</i>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
IV.7	Preocupo-me muito com preços baixos, mas sou igualmente preocupado com a qualidade dos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

	produtos											
IV.8	O uso de tecnologias baseadas na <i>internet</i> torna o indivíduo mais eficiente	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
IV.9	Não me arrependo de ter me matriculado no curso de graduação EAD da UFES	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
IV.10	Em geral, gosto de iniciar conversas <i>on-line</i>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
IV.11	Nas compras de supermercado, comparo preços de diferentes marcas para ter certeza de que vou obter o melhor valor	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
IV.12	As pessoas me procuram para receber orientação de tecnologias <i>on-line</i>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
IV.13	Sinto que estou crescendo de forma contínua, devido às atividades das quais eu participei no curso de graduação EAD da UFES	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
IV.14	Em geral, gosto de me envolver em discussões <i>on-line</i>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
IV.15	Quando faço compras, gosto de ter certeza que estou obtendo o melhor custo-benefício	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
IV.16	Não preciso de ajuda de outras pessoas no uso de tecnologias <i>on-line</i>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
IV.17	Sinto que estou realizando algo importante enquanto faço/fiz o curso de graduação EAD da UFES	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
IV.18	Acho agradável a ideia de pertencer a um grupo de discussão <i>on-line</i>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
IV.19	Procuro produtos mais baratos para comprar, mas eles devem atender certas exigências de qualidade para que eu os adquira	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
IV.20	Estou entre os primeiros em meu círculo de amigos a aprender utilizar tecnologias <i>on-line</i>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
IV.21	Gosto/Gostava de estudar no curso de graduação EAD da UFES	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
IV.22	Gosto de participar ativamente de discussões <i>on-line</i>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
IV.23	Quando faço compras, normalmente comparo o preço por unidade, volume ou peso das marcas que compro	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
IV.24	É muito complicado utilizar tecnologias baseadas na <i>Internet</i>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
IV.25	Vale/Valia a pena estudar no meu curso de graduação EAD da UFES	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

IV.26	Gosto de interagir de forma <i>on-line</i> com outras pessoas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
IV.27	Sempre verifico preços no supermercado para ter certeza de estar obtendo o melhor valor pelo produto	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
IV.28	Sinto-me estranho quando tenho dificuldade em lidar com dispositivos <i>on-line</i> e outras pessoas estão olhando para mim	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
IV.29	Incentivo outras pessoas a estudar nos cursos EAD	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
IV.30	Em geral, gosto de trocar idéias <i>on-line</i> com outras pessoas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
IV.31	As tecnologias <i>on-line</i> não são confiáveis	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
IV.32	A <i>Internet</i> não é segura para transações monetárias	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
IV.33	Existe falta de privacidade nas informações enviadas pela <i>Internet</i>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

PARTE 5

Leia as afirmativas abaixo e marque o número que representar o quanto você concorda com o que está sendo dito em relação ao comportamento de persistência discente. Números próximos a 0 indicam que você discorda completamente da frase; números próximos a 5 indicam que você nem concorda nem discorda; e números próximos a 10 indicam que você concorda completamente com a frase.

Qual seu grau de concordância com as afirmativas abaixo?		Discordo Totalmente										
		Nem concordo nem discordo					Concordo Totalmente					
V.1	Graduar-me em um curso a distância é importante para mim	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
V.2	Estou confiante de que posso superar os obstáculos do curso EAD da UFES	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
V.3	Certamente me matricularei no próximo semestre do meu curso EAD da UFES	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
V.4	Concluirei o curso EAD da UFES não importa o quão difícil seja	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
V.5	Eu não tenho possibilidade de continuar meus estudos no curso EAD da UFES	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
V.6	Gostaria de abandonar meus estudos no curso EAD da UFES	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

APÊNDICE B – ORIGEM DAS ESCALAS

Nessa seção são apresentadas as escalas de mensuração dos construtos da pesquisa. Os quadros, apresentados a seguir, trazem, respectivamente, a variável (traço), seu indicador, a redação original (inglês), a tradução para o português, a pergunta do questionário em que foi empregada, a fonte original e, por último, o tradutor.

a) Traços Elementares

Quadro 23 – Escala de mensuração dos Traços Elementares.

Variável	Indicador	Original	Enunciado	Questão	Referência	Tradução
Abertura à Experiência	AE1	<i>Imaginative</i>	Criativo(a)	I.1	Mowen (2000)	Monteiro (2006); Bento (2016)
	AE2	<i>More original than others</i>	Sou mais original que os outros	II.1		
	AE3	<i>Find novel solutions</i>	Encontro soluções inovadoras para os problemas que enfrento	II.6		
	AE4	<i>Frequently feel highly creative</i>	Frequentemente me sinto altamente criativo(a)	II.19		
Instabilidade Emocional	IE1	<i>Temperamental</i>	Temperamental	I.2	Mowen (2000)	Monteiro (2006); Bento (2016)
	IE2	<i>Touchy</i>	Fico irritado(a) com facilidade	II.2		
	IE3	<i>Emotion go way up and down</i>	Meu humor muda de repente	II.9		
	IE4	<i>Moody more than others</i>	Sou mais mal-humorado(a) que os outros	II.11		
	IE5	<i>Testy more than others</i>	Sou mais impaciente que os outros	II.20		
Conscienciosidade	C1	<i>Orderly</i>	Metódico(a) – faço sempre as mesmas coisas	I.3	Mowen (2000)	Monteiro (2006; 2010); Bento (2016)
	C2	<i>Precise</i>	Minucioso(a) – preocupo-me com detalhes	I.6		
	C3	<i>Organized</i>	Organizado(a)	I.8		
	C4	<i>Efficient</i>	Eficiente – consigo realizar minhas tarefas	I.10		
	C5	Sistemático	Sistemático(a) – tenho regras para realizar minhas tarefas	I.11	Monteiro (2006)	
Introversão	I1	<i>Introverted</i>	Introverso(a)	I.4	Mowen (2000)	Monteiro (2006); Bento (2016)
	I2	<i>Shy</i>	Tímido(a)	I.7		
	I3	<i>Reserved</i>	Reservado(a)	I.9		

Variável	Indicador	Original	Enunciado	Questão	Referência	Tradução
	I4	<i>Quite when with people</i>	Sou discreto(a) quando estou com outras pessoas	II.3		
	I5	<i>Prefer to be alone rather than in a large group</i>	Prefiro estar sozinho(a) a estar num grande grupo de pessoas desconhecidas	II.15		
Amabilidade	A1	<i>Sympathetic</i>	Compreensivo(a)	I.5	Mowen (2000)	Monteiro (2006); Bento (2016)
	A2	<i>Tender-hearted with others</i>	Sou atencioso(a) com os outros	II.4		
	A3	<i>Kind to others</i>	Sou gentil com os outros	II.21		
	A4	Sinto-me bem ao ajudar os outros	Sinto-me bem ao ajudar os outros	II.25	Monteiro (2006)	
Necessidade de Recursos Materiais	NRM1	<i>Enjoy buying expensive things</i>	Gosto de comprar coisas caras	II.7	Mowen (2000)	Monteiro (2006); Bento (2016)
	NRM2	<i>Enjoy buying luxurious things</i>	Gosto de ter artigos de luxo	II.12		
	NRM3	<i>Acquiring valuable things is important to me</i>	Adquirir coisas de valor é importante para mim	II.17		
	NRM4	<i>Like to own nice things more than others</i>	Aprecio ter objetos de luxo mais do que outras pessoas	II.22		
Necessidade de Excitação	NEXC1	<i>Seek an adrenaline rush</i>	Procuro atividades que me ofereçam adrenalina e aventura	II.5	Mowen (2000)	Monteiro (2006); Bento (2016)
	NEXC2	<i>Enjoy taking risks more than others</i>	Gosto de me arriscar mais do que os outros	II.10		
	NEXC3	<i>Drawn to experiences with an element of danger</i>	Sinto-me atraído por experiências que têm um elemento de perigo	II.14		
	NEXC4	<i>Like the new and different rather than tried and true</i>	Prefiro coisas novas e diferentes a conhecidas e seguras	II.16		
	NEXC5	Gosto de assumir riscos nas atividades que realizo	Gosto de assumir riscos nas atividades que realizo	II.23	Monteiro (2006)	
Necessidades Físicas/de Recursos Corporais	NFRC1	<i>Focus on my body and how it feels</i>	Presto atenção no meu corpo e em minha aparência	II.8	Mowen (2000)	Monteiro (2006); Bento (2016)
	NFRC2	<i>Devote time each day to improving my body</i>	Dedico um tempo cada dia para cuidar da minha forma física	II.13		
	NFRC3	<i>Feel that making my body look good is important</i>	Acho importante manter meu corpo em forma	II.18		

Variável	Indicador	Original	Enunciado	Questão	Referência	Tradução
	NFRC4	<i>Work hard to keep my body healthy</i>	Esforço-me para manter meu corpo saudável	II.24		

Fonte: Adaptado de Bento (2016).

b) Traços Compostos

Quadro 24 – Escala de mensuração da variável Necessidade de Aprendizado (NA).

Indicador	Original	Enunciado	Questão	Referência	Tradução
NA1	<i>Enjoy learning new things more than others</i>	Gosto de aprender coisas novas mais do que as outras pessoas	III.1	Mowen (2000)	Monteiro (2006); Bento (2016)
NA2	<i>Information is my most important resource</i>	Conhecimento é meu recurso mais importante	III.5		
NA3	<i>Enjoy working on new ideas</i>	Divirto-me ao obter novos conhecimentos	III.8		
NA4	Adquirir conhecimento é importante para mim	Adquirir novos conhecimentos é essencial para a minha vida	III.12	Monteiro (2006)	

Fonte: Bento (2016).

Quadro 25 – Escala de mensuração da variável Orientação para Tarefas (OT).

Indicador	Original	Enunciado	Questão	Referência	Tradução
OT1	<i>Long-term goal oriented</i>	Sou orientado para objetivos de longo prazo	III.2	Mowen (2000)	Monteiro (2006).
OT2	<i>When doing a task, I set a deadline for completion</i>	Estabeleço um prazo para terminar as tarefas que estou fazendo	III.4		
OT3	<i>Set long term goals for the future</i>	Estabeleço objetivos de longo prazo	III.7		
OT4	<i>My abilities and efforts determine my success</i>	Os meus esforços determinam meu sucesso	III.10		

Fonte: Lemos (2017).

Quadro 26 – Escala de mensuração da variável Autoeficácia (AF).

Indicador	Original	Enunciado	Questão	Referência	Tradução
AF1	<i>I am certain I can understand the most difficult material presented in the readings for this degree program</i>	Certamente, posso compreender os textos mais difíceis do meu curso de graduação EAD da UFES	III.3	Duncan e McKeachie (2005)	Bento (2016)
AF2	<i>I question if I can do an excellent job on the assignments and tests in this program</i>	Tenho dúvidas se posso fazer um excelente trabalho nas tarefas e testes aplicados no meu curso de graduação EAD da UFES	III.6		
AF3	<i>I expect to do well in this program</i>	Sei que posso fazer bem meu curso de graduação EAD da UFES	III.9		
AF4	<i>Considering the difficulty of this program, the teachers and my skills, I think I will do well in completing this degree</i>	Considerando a dificuldade do meu curso, os professores e minhas habilidades, sei que possuo capacidade de completar o curso de graduação EAD da UFES	III.11		

Fonte: Bento (2016).

c) Traços Situacionais

Quadro 27 – Escala de mensuração da variável Satisfação (S).

Indicador	Original	Enunciado	Questão	Referência	Tradução
S1	<i>Studying at IES is a valuable experience to me.</i>	Estudar é uma experiência valiosa para mim	IV.1	Shin (2003)	Elaboração própria (2017)
S2	<i>I have been able to learn a lot from the courses IES provided</i>	Consegui aprender muito no curso de graduação EAD da UFES	IV.5		
S3	<i>I do not regret enrolling at IES.</i>	Não me arrependo de ter me matriculado no curso de graduação EAD da UFES	IV.9		
S4	<i>I feel that I am continuously growing due to a variety of activities in which I've been engaged at IES.</i>	Sinto que estou crescendo de forma contínua, devido às atividades das quais eu participei no curso de graduação EAD da UFES	IV.13		
S5	<i>I feel that I am accomplishing something while studying at IES.</i>	Sinto que estou realizando algo importante enquanto faço/fiz o curso de graduação EAD da UFES	IV.17		

Indicador	Original	Enunciado	Questão	Referência	Tradução
S6	<i>I like the fact that I am studying at IES.</i>	Gosto/Gostava de estudar no curso de graduação EAD da UFES	IV.21		
S7	<i>It is worthwhile to keep studying at IES.</i>	Vale/Valia a pena estudar no meu curso de graduação EAD da UFES	IV.25		
S8	<i>I would encourage others to take the courses IES provides.</i>	Incentivo outras pessoas a estudar nos cursos EAD	IV.29		

Fonte: Lemos (2017).

Quadro 28 – Escala de mensuração da variável Interação (INT).

Indicador	Original	Enunciado	Questão	Referência	Tradução
INT1	<i>In general, I am someone who, given the chance, seeks contact with others online.</i>	Em geral, procuro manter contato <i>on-line</i> com as pessoas	IV.2	Blazevic et al. (2014)	Elaboração própria (2017)
INT2	<i>In general, I am someone who answers questions of others in online discussion forums.</i>	Em geral, respondo questões de outras pessoas em fóruns de discussão <i>on-line</i>	IV.6		
INT3	<i>In general, I am someone who enjoys initiating a dialog online.</i>	Em geral, gosto de iniciar conversas <i>on-line</i>	IV.10		
INT4	<i>In general, I like to get involved in online discussions.</i>	Em geral, gosto de me envolver em discussões <i>on-line</i>	IV.14		
INT5	<i>I find the idea of belonging to an online discussion group pleasant.</i>	Acho agradável a ideia de pertencer a um grupo de discussão <i>on-line</i>	IV.18		
INT6	<i>I am someone who likes actively participating in online discussions.</i>	Gosto de participar ativamente de discussões <i>on-line</i>	IV.22		
INT7	<i>I am someone who likes interaction with like-minded others online.</i>	Gosto de interagir de forma <i>on-line</i> com outras pessoas	IV.26		
INT8	<i>In general, I thoroughly enjoy exchanging ideas with other people online.</i>	Em geral, gosto de trocar idéias <i>on-line</i> com outras pessoas	IV.30		

Fonte: Lemos (2017).

Quadro 29 – Escala de mensuração da variável Consciência de Valor (CV).

Indicador	Original	Enunciado	Questão	Referência	Tradução
CV1	<i>When purchasing a product, I always try to maximize the quality I get for the money I spend</i>	Ao comprar um produto, sempre tento maximizar a qualidade obtida pelo valor gasto	IV.3	Lichtenstein, Netemeyer e Burton (1990)	Elaboração própria (2017)
CV2	<i>I am very concerned about low prices, but I am equally concerned about product quality</i>	Preocupo-me muito com preços baixos, mas sou igualmente preocupado com a qualidade dos produtos	IV.7		
CV3	<i>When grocery shopping, I compare the prices of different brands to be sure I get the best value for the money</i>	Nas compras de supermercado, comparo preços de diferentes marcas para ter certeza de que vou obter o melhor valor	IV.11		
CV4	<i>When I buy products, I like to be sure that I am getting my money's worth</i>	Quando faço compras, gosto de ter certeza que estou obtendo o melhor custo-benefício	IV.15		
CV5	<i>I generally shop around for lower prices on products, but they still must meet certain quality requirements before I will buy them</i>	Procuro produtos mais baratos para comprar, mas eles devem atender certas exigências de qualidade para que eu os adquira	IV.19		
CV6	<i>When I shop, I usually compare the "price per ounce" information for brands I normally buy</i>	Quando faço compras, normalmente comparo o preço por unidade, volume ou peso das marcas que compro	IV.23		
CV7	<i>I always check prices at the grocery store to be sure I get the best value for the money I spend</i>	Sempre verifico preços no supermercado para ter certeza de estar obtendo o melhor valor pelo produto	IV.27		

Fonte: Lemos (2017).

Quadro 30 – Escala de mensuração da variável Aceitação de Tecnologia (AT).

Indicador	Original	Enunciado	Questão	Referência	Tradução
AT1	<i>Use of internet in providing services is very exciting.</i>	O uso da <i>Internet</i> na prestação de serviços é muito empolgante	IV.4	Jain (2013)	Elaboração própria (2017)

Indicador	Original	Enunciado	Questão	Referência	Tradução
AT2	<i>Use of internet based technologies makes you more efficient.</i>	O uso de tecnologias baseadas na <i>Internet</i> torna o indivíduo mais eficiente	IV.8		
AT3	<i>Other people come to you for guidance on online technologies.</i>	As pessoas me procuram para receber orientação de tecnologias <i>on-line</i>	IV.12		
AT4	<i>I don't need help of other people in using online technologies.</i>	Não preciso de ajuda de outras pessoas no uso de tecnologias <i>on-line</i>	IV.16		
AT5	<i>You are among the first in your friend circle to learn internet based technology.</i>	Estou entre os primeiros em meu círculo de amigos a aprender utilizar tecnologias <i>on-line</i>	IV.20		
AT6	<i>It is very complicated to use internet based technologies.</i>	É muito complicado utilizar tecnologias baseadas na <i>Internet</i>	IV.24		
AT7	<i>It is awkward when you have difficulty in handling online device while people are watching you.</i>	Sinto-me estranho quando tenho dificuldade em lidar com dispositivos <i>on-line</i> e outras pessoas estão olhando para mim	IV.28		
AT8	<i>Online technologies are not reliable.</i>	As tecnologias <i>on-line</i> não são confiáveis	IV.31		
AT9	<i>Internet is not safe for monetary transactions.</i>	A <i>Internet</i> não é segura para transações monetárias	IV.32		
AT10	<i>Lack of privacy of information sent through internet.</i>	Existe falta de privacidade nas informações enviadas pela <i>Internet</i>	IV.33		

Fonte: Lemos (2017).

d) Traços Superficiais

Quadro 31 – Escala de mensuração da variável Persistência Discente (PD).

Indicador	Original	Enunciado	Questão	Referência	Tradução
PD1	<i>Graduating from IES is importante to me</i>	Graduar-me em um curso a distância é importante para mim	V.1	Shin (2003)	Elaboração própria (2017)

Indicador	Original	Enunciado	Questão	Referência	Tradução
PD2	<i>I am confident that I can overcome obstacles encountered in the course of studying at IES</i>	Estou confiante de que posso superar os obstáculos do curso EAD da UFES	V.2		
PD3	<i>I will certainly enroll for the next semester</i>	Certamente me matricularei no próximo semestre do meu curso EAD da UFES	V.3		
PD4	<i>I will finish my studies at IES no matter how difficult it may be</i>	Concluirei o curso EAD da UFES não importa o quão difícil seja	V.4		
PD5	<i>I am not likely to continue my studies at IES</i>	Eu não tenho possibilidade de continuar meus estudos no curso EAD da UFES	V.5		
PD6	<i>I would like to quit my studies at IES</i>	Gostaria de abandonar meus estudos no curso EAD da UFES	V.6		

Fonte: Lemos (2017).

APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO PARA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

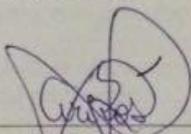

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Secretaria de Ensino a Distância

Vitória, 03 de agosto de 2017.

Prezado(a) Coordenador(a) de curso,

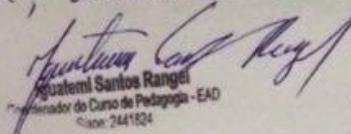
O questionário em anexo faz parte de uma dissertação de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública da Universidade Federal do Espírito Santo. A pesquisa analisa os traços de personalidade e de persistência discente nos cursos de licenciatura de Ciências Biológicas, Física, Pedagogia e Química na modalidade a distância da UFES. Nosso objetivo é inserir o questionário na Plataforma Moodle, de forma que consigamos o maior número de participações possíveis na pesquisa. Por se tratar de um assunto pessoal, garantimos o sigilo das informações coletadas, preservando, assim, sua privacidade.

Dessa forma, gostaria de sua autorização para que o questionário seja aplicado aos alunos do curso sob sua coordenação e para que o link da pesquisa seja disponibilizado na plataforma Moodle do curso.


Ariana Da Rós
Técnica em Assunto Educacionais - SEAD/ UFES
Mestranda em Gestão Pública – PPGGP/UFES

*Ciente, em 11/08/2017
Recho M. Takashi*

Ciente, autorizado em 03.08.2017.


Guilherme Santos Rangel
Coordenador do Curso de Pedagogia - EAD
SIAPE 2441524

*Ciente, autorizado em 03.08.2017
Luciana Dias Thomaz
Curso de Licenciatura em Biologia-EaD
Coordenadora
SIAPE 1192744*

*Ciente, autorizado em 03.08.2017
Luciana Dias Thomaz*

**APÊNDICE D – MANUAL PARA ORIENTAÇÃO NA INTERPRETAÇÃO DAS
HIPÓTESES CONFIRMADAS PARA A PERSISTÊNCIA DISCENTE EM
CURSOS OFERTADOS NA MODALIDADE EAD PELA UFES**

O modelo delineado para analisar a persistência discente nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Ciências Biológicas, Física e Química, ofertados na modalidade EAD da UFES, analisa 16 variáveis dentre os traços que compõem o modelo 3M, postulado originalmente por Mowen (2000), sendo oito traços elementares, três compostos, quatro situacionais e um superficial, conforme especificado a seguir:

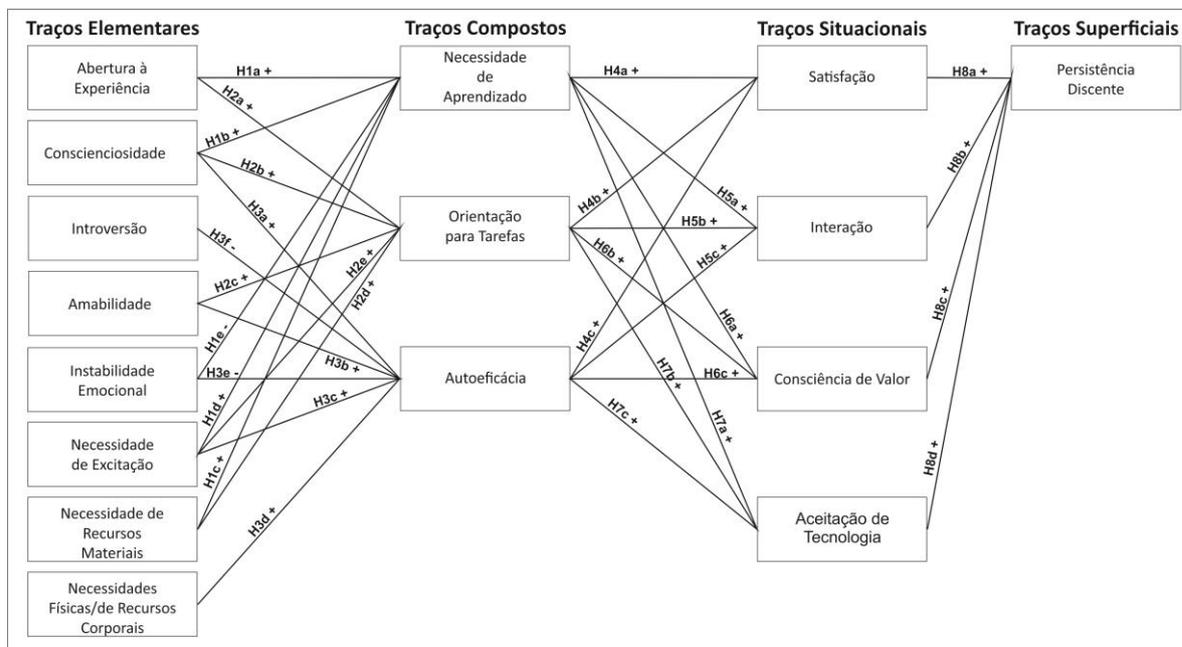
Quadro 32 – Variáveis em análise no modelo proposto para persistência.

Dimensão	Variáveis	Sigla
Traços Elementares	Abertura à Experiência	AE
	Amabilidade	A
	Conscienciosidade	C
	Instabilidade Emocional	IE
	Introversão	I
	Necessidade de Física/Recursos Corporais	NRC
	Necessidade de Excitação	NEXC
	Necessidade de Recursos Materiais	NRM
Traços Compostos	Autoeficácia	AF
	Necessidade de Aprendizado	NA
	Orientação para Tarefas	OT
Traços Situacionais	Aceitação da Tecnologia	AT
	Consciência de Valor	CV
	Interação	INT
	Satisfação	S
Traço Superficial	Persistência Discente	PD

Fonte: Próprio autor (2017).

Por intermédio de revisão bibliográfica, foram formuladas 32 hipóteses, baseadas nos traços de personalidade em análise, por serem importantes na compreensão do fenômeno da persistência discente, visualizadas na figura a seguir:

Figura 20 – Hipóteses propostas.



Fonte: Próprio autor (2017).

Dessas hipóteses, 14 hipóteses entre os traços de personalidade foram confirmadas após aplicação do questionário estruturado aplicado aos cursos EAD objetos da pesquisa, a serem analisadas a seguir. Pretende-se, pois, auxiliar os coordenadores desses cursos na compreensão dos traços de personalidade que levam à persistência discente nos cursos EAD, para atuar junto aos que não os manifestam, com o intuito de aumentar as possibilidades de sua persistência nos cursos, que terá, por consequência, a redução dos índices de evasão nos cursos da modalidade EAD.

1. Abertura à Experiência (AE) positivamente relacionada com Necessidade de Aprendizado (NA).

O traço composto “Necessidade de Aprendizado”, advindo do Modelo 3M de Mowen (2000), é relevante para a explicação do fenômeno de persistência discente por ser um dos princípios que conduzem a busca por uma formação em

nível superior, seja para crescimento pessoal, seja para desenvolvimento profissional.

Isso demonstra que indivíduos que possuem considerável grau de Abertura à Experiência são propensos a empenhar-se em atividades que exigem maior esforço cognitivo, tendendo a persistir no curso, caso esse esteja atendendo as suas expectativas (BENTO, 2016).

2. Conscienciosidade (C) é positivamente relacionada com Necessidade de Aprendizado (NA).

Segundo McCrae e Costa (1997), indivíduos com elevado grau de Consciência possuem cinco dimensões: competência, organização, eficiência na execução de tarefas, autodisciplina e pensamento analítico. Essas dimensões são fundamentais a quem busca por conhecimento, em especial em cursos ofertados na modalidade EAD, uma vez que, no caso da UFES, há apenas um encontro presencial semanal e as demais atividades são realizadas pela plataforma *Moodle*, requerendo maior autodisciplina, organização e eficiência na execução das atividades propostas, principalmente se forem considerados os prazos definidos para a realização das mesmas e as várias ferramentas propostas, tais como, por exemplo, *chats*, fóruns, entre outros.

Por conseguinte, quanto maior o grau de consciência do indivíduo, maior sua busca por conhecimento e, conseqüentemente, maiores as chances de que persista até o final do curso, superando os obstáculos surgidos durante o curso, confirmando estudos anteriores de Mowen (2000).

3. Conscienciosidade (C) é positivamente relacionada com Orientação para Tarefas (OT).

O traço composto “Orientação para Tarefas” se delinea à medida que os indivíduos traçam objetivos e se esforçam para cumprir tarefas, condição para conclusão de um curso de nível superior (MOWEN, 2000). Sendo assim, quanto mais organizado o estudante (manifestado pelo maior valor do traço de

consciência), maior será seu compromisso para o cumprimento das tarefas propostas e, conseqüentemente, com o curso em si.

Identificados discentes com baixo grau de “Orientação para Tarefas”, que tendem a não persistir no curso, é possível depreender ações para garantir sua permanência, a exemplo de tutoriais no Moodle, acompanhamento pelos tutores e pelo professor, identificação dos problemas que o impedem de executar as tarefas do curso, dentre outras.

4. Necessidade de Excitação (NEXC) é positivamente relacionada com Orientação para Tarefas (OT).

Quanto maior os estímulos recebidos pelo aluno, maior será seu interesse pelo curso e sua participação nas tarefas propostas. É uma relação importante para a modalidade EAD, em razão de que as tarefas, em geral, são realizadas em salas virtuais, com prazos de postagem definidos. Em razão disso, quanto mais estímulos o aluno receber e quanto mais realizado se sentir no curso, maiores as possibilidades de que persista e alcance o resultado esperado nas tarefas definidas.

Como particularidade da EAD, tem-se mais presente a “interação virtual”, estabelecida por meio das TICs, em especial com o uso da plataforma *Moodle*, no caso da UFES. Embora os momentos de interação presenciais sejam reduzidos, a distância é superada pelas ferramentas do AVA, as quais promovem a aproximação entre discentes, tutores e docentes.

Para isso, o Moodle dispõe de diversas ferramentas, a exemplo de possibilidades do uso de *hiperlinks*, estímulos visuais que podem decorrer do próprio *layout* da sala, *chat*, fóruns para troca de informações, sala de tutoria, materiais instrucionais utilizados e contatos periódicos e permanentes no AVA dos coordenadores, professores e tutores com os discentes.

5. Conscienciosidade (C) é positivamente relacionada com Autoeficácia (AF).

Bandura (1977), em sua teoria da Autoeficácia, propôs que as percepções acerca desse traço terão influência sobre o comportamento iniciado pelo indivíduo, bem como sobre o esforço dedicado ao cumprimento de uma tarefa. Concebendo Autoeficácia como a "crença na capacidade de organizar e executar os cursos de ação necessários para gerenciar situações prospectivas" (BANDURA, 1997, p.2), entende-se que impacta sobre a probabilidade de que as tarefas sejam concluídas, bem como sobre as chances de que se assumam atividades que possuam maior grau de dificuldade para sua execução.

Em razão disso, indivíduos com elevados níveis de Autoeficácia tendem a ser mais conscientes, hipótese essa já confirmada por Mowen (2000) e Monteiro (2016). Quanto mais organizado o indivíduo (maior valor do traço Conscienciosidade), maior a percepção da sua capacidade de cumprir tarefas (Autoeficácia) e maior seu interesse em atividades que requerem mais elevado grau de esforço cognitivo (Bento, (2016).

Com relação aos alunos que apresentem baixo valor de Conscienciosidade, que tendem a não ter interesse por atividades que demandem esforço cognitivo, (MOWEN, 2000), como forma de evitar a evasão, é possível propor, nos encontros presenciais, dinâmicas de grupo, mesclando esses indivíduos com outros que possuam elevado grau de consciência e Autoeficácia; atividades lúdicas que demandem nível moderado de esforço cognitivo no AVA, dentre outras.

6. Introversão (I) é negativamente relacionada com Autoeficácia (AF).

Compartilhando resultados anteriores de Mowen (2000) e Bento (2016), percebe-se que, quanto menos sentimento de acanhamento e timidez o aluno apresentar, maior sua capacidade de executar tarefas.

Com relação às pessoas que apresentarem o traço de timidez elevado, que, conseqüentemente, reflete de forma negativa na Autoeficácia, é preciso estimular a sua participação, de forma a reduzir seu acanhamento e timidez. Considerando que grande parte dos momentos de interação é realizada de forma *on-line*, seja de forma síncrona – *chats*, webconferência – ou assíncrona – fóruns de discussão, postagem de atividades, aulas gravadas –, os tutores e os docentes podem estimular a participação desses alunos nas atividades da plataforma, promovendo sua interação com a comunidade acadêmica.

7. Orientação para Tarefas (OT) é positivamente relacionada com Satisfação (S).

O aluno que sente satisfação com o curso escolhido tende a superar os obstáculos apresentados, sendo capaz de delinear seus objetivos, definir tarefas e cumpri-las satisfatoriamente, com maiores de s possibilidades de persistir no curso e finalizá-lo (MOWEN, 2000, SHIN, 2003).

Depreende-se, pois, que, quanto maior a capacidade do aluno de traçar e executar tarefas, mais satisfeito ficará com o seu curso e maiores a chances de concluí-lo. Isso porque o grau de prazer e realização com o curso influencia a decisão do aluno de seguir em frente e concluir o curso (SHIN, 2003).

É preciso que se desenvolvam formas de acompanhamento sistemático dos estudantes no decorrer de todo o curso, a exemplo de aplicação de questionário avaliativo ao fim de cada semestre, por intermédio do qual seja possível avaliar aspectos importantes do curso, a exemplo de questões referentes ao AVA, sua interface, se o material instrucional é considerado atrativo, objetivo e com conteúdo satisfatório, aulas gravadas e webconferência (qual opção agrada mais aos alunos), metodologia utilizada pelos docentes e se a comunicação alunos x tutores x professores foi satisfatória.

Havendo um acompanhamento permanente, é possível reverter situações de insatisfação discente com o curso, antes que se tenha a evasão de fato.

8. Autoeficácia (AF) é positivamente relacionada com Satisfação (S).

Tomando por base Shin (2003), entende-se que, quanto mais organizado e capaz de cumprir as atividades, mais satisfeito o aluno ficará com o seu curso e, conseqüentemente, maiores as chances de persistência e conclusão. Ou seja, “indivíduos mais autocontroláveis conseguem fazer com que as suas expectativas sejam mais adequadas à realidade e, por conseguinte, mais capazes de serem satisfeitas” (OLIVER, 1993 *apud* BASSO, 2008, p. 123).

9. Orientação para Tarefas (OT) é positivamente relacionada com Interação (INT).

Alunos que demonstrem maior capacidade de delinear atividades e desempenhá-las satisfatoriamente tendem a se envolver de forma mais ativa nas atividades propostas, sejam elas presenciais ou realizadas em ambiente virtual de aprendizagem – AVA, por meio da *Internet*, fortalecendo as relações de interação com a comunidade acadêmica.

Destaca-se que, no AVA, podem ser tanto síncronas, a serem desenvolvidas em tempo real, a exemplo do *chat* e da webconferência, como assíncronas, que não são realizadas em tempo real, embora tenham data final para serem cumpridas, tais como fórum, enquetes, questionário e tarefas a serem postadas. Quanto mais forte a interação com o ambiente universitário, maiores as possibilidades de persistência nos cursos a Distância (ROVAI, 2003; SHIN, 2003).

10. Autoeficácia (AF) é positivamente relacionada com Interação (INT).

Depreende-se que alunos que se sentem eficazes na execução de tarefas e com senso de autocontrole tem maior propensão a estabelecer relações nas comunidades e nas atividades de aprendizagem, fortalecendo a interação com docentes, tutores e colegas, mesmo que por intermédio do AVA. Quanto maior a interação do aluno com o ambiente universitário, maiores as possibilidades de persistência nos cursos a Distância (CARNEIRO, 2014).

Considerando que se confirmou a importância da relação entre Autoeficácia e Interação para a persistência, é preciso propor ações para que o aluno que apresente baixo grau de Autoeficácia consiga estabelecer interação com o curso e com a comunidade acadêmica e, assim, persista.

Dentre as ações, pode-se citar acompanhamento dos tutores e dos docentes, tutoriais, aplicação de questionários que possibilitem identificar as dificuldades do aluno, promoção da interação com os demais discentes, atendimentos individuais com o tutor presencial, dinâmicas de grupo nos encontros presenciais, dentre outros.

11. Orientação para Tarefas (OT) é positivamente relacionada com Consciência de Valor (CV).

O aluno que tenha elevado nível de consciência de valor evidencia predisposição a se envolver em processos de informação mais empolgantes (MOWEN, 2000), que exijam mais criatividade na execução e níveis mais elevados de raciocínio, a exemplo das atividades disponíveis no AVA, materiais instrucionais, desenvolvimento de jogos, gravações, apresentações e atividades também desenvolvidas nos encontros presenciais.

Por conseguinte, o seu empenho em traçar e executar tarefas revela o quanto é consciente do valor de seu curso, seja em função de sua realização pessoal ou mesmo em relação aos custos, influenciará a decisão de persistir no curso. Consequentemente, tendem a comparar custos e benefícios, refletir sobre a qualidade do curso e atuar de forma mais racional em relação aos recursos já investidos, possivelmente revelando maior tendência a abandonar projetos cujo retorno é ruim (MOWEN, 2000).

A conscientização do valor do curso também perpassa a questão do papel social da formação em licenciatura, a importância atribuída ao professor pela sociedade, a qualidade dos cursos ofertados, o mercado de trabalho para a profissão, oportunidade de vagas em concursos públicos e mesmo a valorização do

professor pelos alunos do ensino básico, principal campo de trabalho das licenciaturas.

12. Autoeficácia (AF) é positivamente relacionada com Consciência de Valor (CV).

A capacidade demonstrada pelo discente de cumprir satisfatoriamente as atividades evidencia o grau de consciência do valor que atribui a seu curso. Percebendo benefício do curso para sua vida pessoal e profissional, bem como retorno positivo dos recursos financeiros investidos, o aluno tende a persistir, caso contrário, pode optar por evadir-se (MOWEN, 2000).

Quanto mais valorizada for a profissão docente pela sociedade, pelos alunos e pelas instituições educacionais, existindo mercado de trabalho para a profissão, mais valorizado o curso será sob o olhar do licenciando e com maior dedicação serão cumpridas as tarefas necessários para sua graduação.

13. Autoeficácia (AF) é positivamente relacionada com Aceitação de Tecnologia (AT).

Concebendo Autoeficácia como a "crença na capacidade de organizar e executar os cursos de ação necessários para gerenciar situações prospectivas" (BANDURA, 1997, p.2), considerando a natureza dos cursos ofertados na modalidade EAD, apoiados nas tecnologias da informação e da comunicação – TICs, entende-se que o grau de autoeficácia do discente revela o nível de domínio e aceitação de tecnologia.

Salienta-se que o traço situacional "Aceitação da Tecnologia" é muito importante na compreensão da persistência discente, uma vez que a aceitação ou não das tecnologias baseadas na *Internet* pode ser determinante para distanciar o educando da sala de aula virtual, inibindo-o de participar das atividades desenvolvidas no AVA, sejam síncronas ou assíncronas (JOO; LIM; KIM, 2011).

Como forma de inibir os aspectos de desconforto e insegurança com relação à tecnologia, são fundamentais disciplinas iniciais que orientem e ajudem os estudantes a melhor utilizar os recursos disponíveis no AVA; aulas presenciais sobre o uso das TICs nos polos, com o auxílio do tutor presencial e do técnico de laboratório do polo e acompanhamento constante de estudantes que apresentem dificuldades em lidar com as TICs.

14. Satisfação (S) é positivamente relacionada com Persistência Discente (PD).

O grau em que um aluno sente prazer e realização com sua própria experiência educacional o conduz a seguir em frente e concluir o curso (SHIN, 2003), ampliando as possibilidades de sua permanência tanto no curso como na instituição.

É importante salientar que subsistem duas formas de operacionalização do constructo **Persistência Discente**: intenção de persistir – probabilidade de o aluno permanecer matriculado na IES – e acompanhamento acadêmico dos alunos EAD de uma IES (CARNEIRO, 2014).

Considerando que a permanência do estudante não tradicional, público alvo da EAD, está associada a sua satisfação com o curso, comprovou-se que, quanto maior a satisfação do aluno com o seu curso, maior a probabilidade de persistência.

Acredita-se que seja importante e necessário que se desenvolvam formas de acompanhamento sistemático dos estudantes no decorrer de todo o curso, a exemplo de aplicação de questionário avaliativo ao fim de cada semestre, ou módulo de disciplina, por intermédio do qual seja possível verificar a opinião dos discentes em relação a aspectos importantes do curso, a exemplo de questões referentes ao AVA e sua interface; atratividade do material instrucional, objetivo e com conteúdo satisfatório; preferência dos discentes em relação a aulas gravadas ou webconferência; opinião acerca da metodologia utilizada pelos docentes; se a comunicação alunos x tutores x professores foi satisfatória, entre outros.

Havendo um acompanhamento permanente, é possível não apenas perceber, mas também reverter situações de insatisfação discente com o curso, antes que ocorra retenção e que se tenha a evasão de fato.