

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

LÍVIA TEIXEIRA LEMOS

**TRAÇOS DE PERSONALIDADE E PERSISTÊNCIA DISCENTE EM CURSOS DE
GRADUAÇÃO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA**

VITÓRIA

2017

LÍVIA TEIXEIRA LEMOS

**TRAÇOS DE PERSONALIDADE E PERSISTÊNCIA DISCENTE EM CURSOS DE
GRADUAÇÃO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA**

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Teresa Cristina Janes Carneiro.

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

L557t Lemos, Lívia Teixeira, 1988-
Traços de personalidade e persistência discente em cursos
de graduação na modalidade a distância / Lívia Teixeira Lemos.
– 2017.
143 f. : il.

Orientador: Teresa Cristina Janes Carneiro.
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. Carneiro,
Teresa Cristina Janes. II. Universidade Federal do Espírito Santo.
Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas. III. Título.

CDU: 35

LÍVIA TEIXEIRA LEMOS

**TRAÇOS DE PERSONALIDADE E PERSISTÊNCIA DISCENTE EM
CURSOS DE GRADUAÇÃO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA**

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 15 de dezembro de 2017.

COMISSÃO EXAMINADORA



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



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



Prof. Dr. Maria Auxiliadora de C. Corassa
Universidade Federal do Espírito Santo



Prof. Dr. Marcello Ferreira
Universidade de Brasília

Aos meus pais, José Geraldo e Vera, pelo incentivo aos estudos e ao meu marido, Lucas, pelo apoio, parceria e paciência.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por tudo!

Aos meus pais, José Geraldo e Vera, pelo apoio em todas as etapas de minha vida e pelo incentivo aos estudos.

Ao meu marido Lucas, pela paciência, pelo incentivo em iniciar o mestrado e pela compreensão da minha ausência em alguns momentos.

À Professora Teresa, minha orientadora, por ser tão presente e paciente, esclarecendo minhas dúvidas, respondendo a meus *e-mails* com tanta rapidez e sempre disposta a me atender.

Às Professoras do PPGGP, Dora e Taciana, por terem aceitado o convite para participarem das minhas bancas de qualificação e defesa, e pelas valiosas contribuições. Ao Professor da UNB, Marcello Ferreira, pelo aceite em participar da defesa e pelas relevantes sugestões de melhoria no trabalho.

À Secretária de Ensino a Distância, Professora Maria José, e ao Diretor Acadêmico, Professor Júlio, por terem autorizado a realização da pesquisa nos cursos de graduação na modalidade a distância ofertados pela SEAD/UFES.

Aos Coordenadores dos cursos de graduação pesquisados, Professores Andreia, Cláudia e Geraldo, pela autorização para realizar a pesquisa nos cursos sob sua coordenação e pelas contribuições. E aos Coordenadores de Polo e Tutores Presenciais e à Distância, pela ajuda na coleta de dados junto os alunos.

Aos meus colegas da SEAD/UFES, por me motivarem nos momentos de dúvidas e incertezas e especialmente à amiga Ariana, pela ajuda na coleta de dados.

Por fim, aos meus colegas de turma do mestrado, principalmente à Bianca e à Lillian, pela convivência e apoio ao longo do curso.

Sede fortes e corajosos, não temais, nem vos atemorizeis diante deles, porque o SENHOR, vosso Deus, é quem vai convosco; não vos deixará, nem vos desampará.

Deuteronômio 31:6

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo propor orientações para formulação de um guia voltado para os coordenadores de cursos na modalidade a distância, com a finalidade de identificar os traços de personalidade que afetam o comportamento de persistência discente. Para atingir o objetivo, foi utilizado o Modelo Metateórico de Motivação e Personalidade (Modelo 3M) de Mowen (2000). A coleta de dados foi realizada por meio de um levantamento de campo com questionário estruturado, respondido por 260 alunos dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Filosofia e História, ofertados na modalidade a distância, pela Universidade Federal do Espírito Santo no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Para análise dos dados, foi utilizado o método estatístico de Regressão Linear Múltipla, com o suporte do *software Statistical Package for the Social Science* (SPSS). Os resultados mostraram que o Modelo 3M se aplica ao contexto investigado e que os traços de personalidade analisados de forma hierárquica, do traço mais básico até o traço mais concreto, contribuem para explicar o comportamento de Persistência Discente. Dentre os traços situacionais investigados, a Satisfação com o Curso foi o que mais impactou a Persistência Discente. Os resultados da pesquisa contribuem para proposição de orientações para formulação de um guia voltado para os coordenadores de cursos, visando à identificação de traços de personalidade que afetam o comportamento de persistência em alunos de cursos na modalidade a distância. As orientações para a elaboração do guia envolvem a fundamentação do Modelo 3M adaptado ao comportamento da persistência discente, o questionário a ser utilizado para a coleta de dados e o método para a análise dos dados. A presente pesquisa está alinhada com a área de atuação Gestão de Operações no Setor Público do Mestrado Profissional em Gestão Pública da UFES, uma vez que busca compreender o perfil do aluno vinculado à Secretaria de Ensino a Distância (SEAD) e propor orientações para formulação de um guia para os coordenadores de cursos superiores na modalidade a distância visando aumentar os índices de persistência discente nesses cursos e consequentemente reduzir a evasão.

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

ABSTRACT

This research aimed to propose guidelines for the formulation of a guide for courses coordinators in the distance modality, with the purpose of identifying the personality traits that affect student persistence behavior. To achieve the objective, the Metateoric Model of Motivation and Personality (3M Model), presented by Mowen (2000) was used. Data collection was performed through a survey with a structured questionnaire that was answered by 260 undergraduate students in the courses of the Visual Arts, Philosophy and History degree, offered in the distance modality by Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) under the Universidade Aberta do Brasil (UAB). Statistical Package for Social Science (SPSS) was used to analyze the data using the statistical method of Multiple Linear Regression. The results showed that the 3M Model's suitable to the investigated context and that the personality traits analyzed in a hierarchical way, from the most basic trait to the more concrete trait, contributing to explain the behavior of Student Persistence. Among the investigated situational traits, Satisfaction with the course was the most important trait that of impacted Student Persistence. The results of the research contribute to the proposal of guidelines for the formulation of a guide for the courses coordinators, aiming at the identification of personality traits that affect the persistence behavior in students of distance learning courses. The guidelines for the elaboration of the guide involve the foundations of the 3M Model adapted to the behavior of student persistence, the questionnaire to be used for data collection, and the method for the data analysis. The present research is associated with the Operations Management in the Public Sector area of the Professional Master in Public Management of UFES, because it seeks to understand the profile of the student linked to the Secretaria de Ensino a Distância (SEAD) and to propose guidelines for the formulation of a guide for coordinators of higher courses in the distance modality aiming to increase the student persistence indexes in these courses and consequently to reduce evasion.

Keywords: public sector; student persistence; higher education; distance education; personality traits; 3M model.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo do Processo de Abandono.	35
Figura 2 – Modelo de Integração do Estudante.....	37
Figura 3 – Modelo do Abandono Institucional.	38
Figura 4 – Modelo de Salas de Aula, Aprendizagem e Permanência.	39
Figura 5 – Modelo do Desgaste do Estudante.	40
Figura 6 – Modelo do Desgaste do Estudante não tradicional.	41
Figura 7 – Modelo de Desgaste.	42
Figura 8 – Teoria do Envolvimento do Estudante.....	44
Figura 9 – Modelo Integrado de Permanência.	45
Figura 10 – Modelo de Persistência na EaD.	49
Figura 11 – Traços de personalidade que serão utilizados no modelo de pesquisa.	51
Figura 12 – Modelo proposto.....	60
Figura 13 – Resumo do resultado da análise de todos os cursos.	89
Figura 14 – Resumo do resultado da análise do curso de Artes Visuais.	96
Figura 15 – Resumo do resultado da análise do curso de Filosofia.	97
Figura 16 – Resumo do resultado da análise do curso de História.	97
Figura 17 – Síntese dos traços de personalidade mais relevantes.	103

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 – Número de cursos de graduação a distância, por categoria administrativa e por grau acadêmico – Brasil – 2003-2014..... 18
- Gráfico 2 – Número de concluintes em cursos de graduação, por modalidade de ensino – Brasil – 2003-2014..... 19

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Definição dos Traços Elementares do Modelo 3M.	29
Quadro 2 – Definições dos Traços Compostos do Modelo 3M.	30
Quadro 3 – Síntese dos modelos teóricos de evasão e permanência discente.	32
Quadro 4 - Variáveis a serem analisadas por meio da Regressão Linear Múltipla. ..	60
Quadro 5 – Hipóteses da pesquisa.	61
Quadro 6 – Escala de mensuração dos Traços Elementares	64
Quadro 7 – Escala de mensuração da variável Necessidade de Aprendizado.	66
Quadro 8 – Escala de mensuração da variável Orientação para Tarefas.	67
Quadro 9 – Escala de mensuração da variável Autoeficácia.	67
Quadro 10 – Escala de mensuração da variável Satisfação.	68
Quadro 11 – Escala de mensuração da variável Interação.	68
Quadro 12 – Escala de mensuração da variável Consciência de Valor.	69
Quadro 13 – Escala de mensuração da variável Aceitação de Tecnologia.	70
Quadro 14 – Escala de mensuração da variável Persistência Discente.	70
Quadro 15 – Regressões múltiplas a serem executadas para o teste de hipóteses.	77
Quadro 16 – Variáveis analisadas no modelo de pesquisa proposto.	84
Quadro 17 – Resumo do resultado das hipóteses testadas.	90
Quadro 18 – Escala de mensuração dos Traços Elementares.	128

Quadro 19 – Escala de mensuração da variável Necessidade de Aprendizado.	132
Quadro 20 – Escala de mensuração da variável Orientação para Tarefas.	133
Quadro 21 – Escala de mensuração da variável Autoeficácia.	133
Quadro 22 – Escala de mensuração da variável Satisfação.	135
Quadro 23 – Escala de mensuração da variável Interação.	136
Quadro 24 – Escala de mensuração da variável Consciência de Valor.	137
Quadro 25 – Escala de mensuração da variável Aceitação de Tecnologia.	139
Quadro 26 – Escala de mensuração da variável Persistência Discente.	141

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Alunos de Cursos EaD da UFES, por curso e situação.....	22
Tabela 2 – Universo estratificado por curso e situação do aluno.	74
Tabela 3 – Amostra selecionada.....	75
Tabela 4 – Gênero dos respondentes na amostra.	79
Tabela 5 – Idade dos respondentes na amostra.	79
Tabela 6 – Estado civil dos respondentes na amostra.	80
Tabela 7 – Renda familiar mensal dos respondentes na amostra.....	81
Tabela 8 – Curso dos respondentes na amostra.....	81
Tabela 9 – Situação no curso dos respondentes na amostra.....	82
Tabela 10 – Quantitativo de respostas por curso e polo.	82
Tabela 11 – Análise dos dados com regressão múltipla para todos os cursos.	86
Tabela 12 – Análise geral e por curso.....	93

LISTA DE SIGLAS

3M – Modelo Metateórico de Motivação e Personalidade

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CUn – Conselho Universitário

EaD – Educação a Distância

IES – Instituições de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira

MCT – Ministério de Ciência e Tecnologia

MEC – Ministério da Educação

ne@ad – Núcleo de Educação Aberta e a Distância

NTI – Núcleo de Tecnologia da Informação

PIC – Plano de Integralização Curricular

PNAES – Programa 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

SEAD – Secretaria de Ensino a Distância

SIE – Sistema de Informação para o Ensino

SPSS – *Statistical Package for the Social Science*

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO.....	17
1.2	OBJETIVOS DA PESQUISA	23
1.3	JUSTIFICATIVA	23
1.4	ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO.....	24
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	26
2.1	TEORIA DOS TRAÇOS DE PERSONALIDADE	26
2.1.1	<i>Modelo Metateórico de Motivação e Personalidade (Modelo 3M)</i>	<i>28</i>
2.2	MODELOS TEÓRICOS DE EVASÃO E PERMANÊNCIA DISCENTE.....	31
2.2.1	<i>Modelo do Processo de Abandono – Spady (1970; 1971).....</i>	<i>34</i>
2.2.2	<i>Teoria de Integração do Estudante – Tinto (1975; 1993; 1997)</i>	<i>36</i>
2.2.3	<i>Teoria do Desgaste do Estudante não tradicional – Bean (1980); Bean e Metzner (1985)</i> <i>39</i>	
2.2.4	<i>Modelo de Desgaste – Pascarella (1980)</i>	<i>41</i>
2.2.5	<i>Teoria do Envolvimento do Estudante – Astin (1984).....</i>	<i>43</i>
2.2.6	<i>Modelo Integrado de Permanência – Cabrera, Nora e Castañera (1992)</i>	<i>44</i>
2.2.7	<i>Modelo de Persistência na EaD – Rovai (2003)</i>	<i>46</i>
3	METODOLOGIA.....	50
3.1	DESENHO DA PESQUISA.....	50
3.1.1	<i>Especificação do Modelo de Pesquisa</i>	<i>50</i>
3.2	HIPÓTESES DA PESQUISA.....	54
3.2.1	<i>Operacionalização das variáveis.....</i>	<i>63</i>
3.3	PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	71
3.4	COLETA DE DADOS.....	72
3.4.1	<i>Instrumento de coleta de dados</i>	<i>73</i>
3.4.2	<i>Amostra</i>	<i>73</i>
3.5	TRATAMENTO DOS DADOS	75
3.6	CRITÉRIO PARA ANÁLISE DOS DADOS	76
4	ANÁLISE DOS RESULTADOS	79
4.1	PERFIL DOS RESPONDENTES.....	79
4.2	REGRESSÃO LINEAR MÚLTIPLA	83
4.2.1	<i>Análise das variáveis</i>	<i>84</i>
4.3	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	98
5	CONCLUSÃO.....	104

5.1 RECOMENDAÇÕES PRÁTICAS.....	106
5.2 LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS.....	108
REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	119
APÊNDICE B – ORIGEM DAS ESCALAS.....	127
APÊNDICE C – CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS	143

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

O Governo Federal, por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que teve como objetivo criar condições para a ampliação do acesso e permanência discente na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes nas universidades federais (BRASIL, 2007).

Nesse contexto de ampliação do acesso ao nível superior, o Ministério da Educação (MEC) criou o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), um conjunto integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior na modalidade a distância. Instituída pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, a UAB tem como principal objetivo “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).

Buscando desenvolver ações voltadas para a interiorização, a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), por meio da Resolução nº 04/2000 do Conselho Universitário (CUn), criou a Coordenação de Interiorização (UFES, 2000). A partir de propostas dessa Coordenação, foi criado o Núcleo de Educação Aberta e a Distância (ne@ad), que, em abril de 2014, por meio da Resolução nº 08/2014 - CUn, passou a ser denominado Secretaria de Ensino a Distância (SEAD) (UFES, 2014).

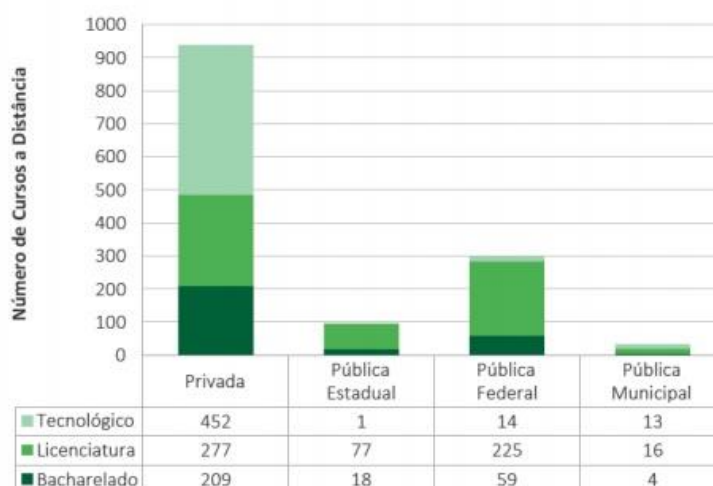
No ano de 2017, a SEAD ofertou, em articulação com a UAB, os cursos de licenciatura em Artes Visuais, Biologia, Filosofia, Física, História, Pedagogia e Química; e os cursos de especialização em Filosofia e Psicanálise para a Formação de Professores; Ensino da Matemática para o Ensino Médio; Oratória, Transversalidade e Didática da Fala para Formação de Professores e Gestão Pública.

Os cursos na modalidade a distância da UFES são ofertados em 27 polos de apoio presencial do estado do Espírito Santo, localizados nos municípios de 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 do Censo da Educação Superior do ano de 2014, publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), evidenciam o crescimento da EaD no Brasil. De acordo com a publicação, foram oferecidos 1.365 cursos de graduação na modalidade a distância, sendo 43,6% cursos de licenciatura, 35,1% tecnológicos e 21,2% bacharelados. A iniciativa privada oferta 68,7% dos cursos, sendo os tecnológicos os de maior destaque. No ensino público, 21,8% dos cursos são ofertados pelas instituições federais, 7% pelas estaduais e 2,5% pelas municipais, com predominância de cursos de licenciatura (INEP, 2016).

O gráfico 1 mostra o número de cursos de graduação a distância, por categoria administrativa e grau acadêmico.

Gráfico 1 – Número de cursos de graduação a distância, por categoria administrativa e por grau acadêmico – Brasil – 2003-2014.

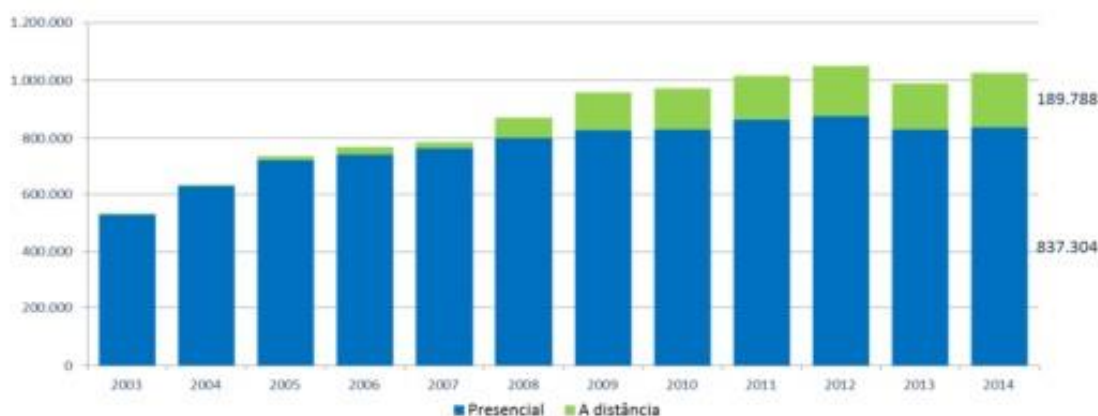


Fonte: INEP (2016, p. 15).

A EaD tem contribuído diretamente para o aumento de vagas no ensino superior nos últimos anos. O número de matrículas em cursos de graduação presenciais cresceu 5,4% entre 2013 e 2014. Na modalidade a distância, o aumento foi de 16,3% e o maior crescimento percentual registrado foi nas Universidades, com 17,8% (INEP, 2015).

Comparando o ano de 2014 com o ano de 2013, o número de ingressantes na graduação na modalidade a distância cresceu 41,2%; já nos cursos de graduação na modalidade presencial, o aumento foi de 7% (INEP, 2015). Com relação aos concluintes, o número em cursos de graduação presencial ficou praticamente estabilizado, com crescimento de apenas 0,9%. Já na modalidade a distância, verifica-se um aumento de 17,8%, conforme pode-se observar no Gráfico 2. Nesse sentido, tanto pelo aumento de ingressantes e matriculados, quanto pelo aumento de concluintes, é possível constatar que os cursos na EaD estiveram em expansão nesse período (INEP, 2015).

Gráfico 2 – Número de concluintes em cursos de graduação, por modalidade de ensino – Brasil – 2003-2014.



Fonte: INEP (2015, p. 11).

Apesar do crescimento, a educação a distância enfrenta o desafio da evasão discente, tema de relevância social (SALES, 2009), sobretudo no que se refere ao ônus para a sociedade por conta da ineficiência financeira que acarreta (GOMES et al., 2010). De 1.341.842 alunos matriculados em instituições de ensino superior (IES) no Brasil entre os anos de 2003 a 2014, somente 189.788 concluíram seus cursos.

O fenômeno da evasão tem sido comumente debatido no Brasil, como um problema não apenas da EaD, mas também da modalidade presencial, tanto de IES públicas, quanto privadas, caracterizando-se como um problema da formação humana. Quando a desistência é efetivada, o aluno perde a oportunidade de obter uma formação profissional em nível superior e de ampliar seus conhecimentos, e a IES deixa de formar um cidadão, ocasionando a perda do investimento dedicado a esse aluno.

Veloso e Almeida (2002) afirmam que o aluno que abandona um curso de graduação de nível superior é, comumente, aquele que trabalha e ao enfrentar adversidades no ambiente da universidade, poderá desistir do curso. A tendência maior daquele aluno que trabalha desistir do curso é um dos motivos para a oferta dos cursos de graduação a distância aliada à discussão do papel social da universidade para a formação continuada dos trabalhadores.

Tinto (2012) afirma que alunos de renda elevada têm três vezes mais chances de concluir o ensino superior do que alunos de baixa renda. Sendo assim, quando se amplia o acesso dos estudantes de baixa renda ao ensino superior proporcionalmente aos estudantes de renda mais elevada, a questão da evasão ganha nova proporção. Segundo o autor, embora haja a intenção de vários países em ampliar o acesso daqueles estudantes à universidade, buscando reduzir desigualdades sociais, ainda não é possível perceber essa maior oportunidade de acesso espelhada no aumento dos índices de conclusão dos cursos superiores, na mesma proporção.

Esses resultados não podem ser imputados à falta de esforços. Governos de vários países têm investido em programas de apoio e assistência estudantil visando a reduzir a evasão no ensino superior, sendo que vários desses programas são voltados especificamente aos estudantes de baixa renda (HESS et al., 2009; MORTENSEN, 2012).

No Brasil, entre os programas voltados para os estudantes de baixa renda, o Governo criou, por meio do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Esse Programa tem, por objetivo, reduzir os índices de evasão e ampliar as condições de permanência de alunos na educação de nível superior pública federal por meio de ações de assistência estudantil, tais como

concessão de moradia, alimentação e transporte, inclusão digital, cultura, saúde, esporte, creche e apoio pedagógico (BRASIL, 2010). No entanto, essas ações não são voltadas para o aluno da educação a distância, amparam somente alunos regularmente matriculados em cursos de graduação presencial, conforme dispõe o art. 3º do Decreto.

Além das políticas de fomento a programas que reduzem a evasão, ações voltadas para compreensão da persistência discente são igualmente válidas. A persistência discente consiste em um comportamento inverso ao da evasão e está relacionada com a não desistência do curso, apesar dos obstáculos enfrentados pelo discente (ROVAI, 2003; VARGAS; LIMA, 2004).

Os estudos de Tinto (1975; 1993; 1997) demonstram que a persistência discente está diretamente relacionada com o envolvimento do aluno com seus colegas e professores tanto no ambiente da sala de aula, quanto fora dela. Outros autores defendem que os fatores que afetam a persistência vão desde o desempenho do aluno ao longo do curso até o encorajamento dos amigos e familiares (BEAN, 1980; BEAN; METZNER, 1985). Rovai (2003) alega que a persistência está associada às características e habilidades dos estudantes anteriores ao ingresso na universidade.

Esses estudos mostram que a decisão de permanecer em um curso de graduação está associada a características pessoais que afetam a motivação de cada aluno. O Modelo Metateórico de Motivação e Personalidade (Modelo 3M), desenvolvido por Mowen (2000), pode auxiliar na compreensão do comportamento de persistência discente, a partir da análise dos traços de personalidade dos estudantes. Esse modelo, que será detalhado no Capítulo 2, permite associar hierarquicamente traços de personalidade mais básicos a comportamentos que podem ser intersubjetivamente validados.

Analisando os fenômenos da evasão e persistência discente no contexto dos cursos superiores da UFES, no ano de 2013, de um total de 14.499 alunos ativos, 2.517 foram evadidos, correspondendo a 17,4% (PEREIRA, 2013). A evasão do aluno de graduação da Universidade ocorre devido à interação de uma série de variáveis relacionadas às características individuais dos alunos, às experiências

socioacadêmicas e ao desempenho do aluno (SALES JR, 2013). O autor ainda afirma que pouco se pode intervir nas características individuais dos alunos, mas é possível a UFES interferir nas experiências socioacadêmicas que este vivencia durante sua vida acadêmica.

Outro estudo realizado na Universidade por Petris (2014) analisou especificamente a persistência discente em cursos de graduação na modalidade a distância e identificou os fatores que mais influenciaram a decisão de evadir ou persistir no curso: a) a instituição de ensino anterior à entrada na universidade; b) o desempenho escolar anterior à entrada na universidade; c) a habilidade na utilização de computadores e sistemas; d) a renda mensal familiar; e) o tempo dedicado ao estudo; f) os problemas pessoais; g) a interação com colegas de curso; e h) a percepção de retorno acadêmico e profissional do curso após formado.

No segundo semestre de 2014, ingressaram na UFES 960 alunos nos 3 cursos de licenciatura na modalidade a distância objetos desse estudo, a saber: 313 alunos no curso de Artes Visuais; 317 em Filosofia e 330 em História. A Tabela 1 mostra o quantitativo dos discentes que persistem e dos que, por algum motivo, evadiram no período de 2014 a 2017.

Tabela 1 – Alunos de Cursos EaD da UFES, por curso e situação.

Curso	Cursando	Abandono	Desistentes	Desligados	Trancamento	TOTAL
Artes Visuais	172	109	6	23	3	313
Filosofia	179	121	14	0	3	317
História	188	118	24	0	0	330
TOTAL	539	348	44	23	6	960

Fonte: Núcleo de Tecnologia da Informação - NTI/UFES (2017).

Na Tabela 1, foram utilizados os seguintes termos: a) Cursando - alunos persistentes, que estão matriculados, frequentando o polo e cursando as disciplinas; b) Abandono - estudantes que não frequentam o polo e não solicitaram desistência formal à UFES; c) Desistentes - discentes que solicitaram desistência formal à UFES; d) Desligados -

alunos que descumpriram o Plano de Integralização Curricular (PIC) ou estão impossibilitados de integralizar o curso no prazo máximo previsto no Projeto Pedagógico, ou sofreram sanção disciplinar que caracterize a expulsão; e) Trancamento - solicitaram trancamento ao Colegiado do curso.

A Tabela 1 mostra que 44% dos discentes evadiram dos cursos após três anos do ingresso. Diante da situação relatada, este estudo pretende responder o seguinte questionamento: Quais orientações podem ser oferecidas aos coordenadores de cursos na modalidade a distância, para formulação de um guia para identificar os traços de personalidade dos alunos que tendem a persistir nos cursos de graduação na modalidade a distância?

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo geral deste estudo é propor orientações para formulação de um guia voltado para os coordenadores de curso, com a finalidade de identificar os traços de personalidade que afetam o comportamento de persistência discente.

Para atingir o objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

1. Testar o Modelo Metateórico de Motivação e Personalidade (Modelo 3M) para o comportamento de persistência discente;
2. Investigar quais traços de personalidade afetam hierarquicamente o comportamento de persistência dos alunos dos cursos de graduação na modalidade a distância da UFES.

1.3 JUSTIFICATIVA

Apesar do crescimento do ensino superior na modalidade a distância nos últimos anos (INEP, 2015; 2016), essa modalidade educacional ainda enfrenta o problema da evasão discente (NOGUEIRA, 2011).

Considerando a relevância do tema, diversos estudos têm sido feitos para buscar estratégias para redução da evasão (ABBAD; CARVALHO; ZERBINI, 2006; SALES, 2009; GOMES et al., 2010; SALES; ABBAD; RODRIGUES, 2011). Dentre as estratégias apresentadas nesses estudos, sugere-se: a) a interação do aluno por meio de sua participação em fóruns de discussão on-line (ABBAD; CARVALHO; ZERBINI, 2006; SALES; ABBAD; RODRIGUES, 2011); b) o investimento na formação de tutores e a capacitação de alunos para utilização de ferramentas on-line indispensáveis na educação a distância (SALES, 2009); c) a elaboração de políticas de permanência de alunos, relacionadas ao apoio financeiro e psicológico, a atualização de métodos de ensino e de currículos e o acompanhamento do aluno nos primeiros anos de curso (GOMES et al., 2010).

Estudos da persistência discente, tema associado à evasão, demonstram que a decisão de não abandonar os estudos está diretamente relacionada às características pessoais (ROVAI, 2003) e à motivação e à personalidade do estudante. Entretanto, apesar do surgimento de modelos teóricos sobre a persistência discente (TINTO, 1975, 1993; BEAN; METZNER, 1985; TERENCEZINI; PASCARELLA, 1991) e estudos sobre permanência e evasão discente no contexto da UFES (PEREIRA, 2013; SALES JR., 2013; BARCELOS JR., 2015; TERRA, 2015), esta linha de pesquisa sob a ótica do Modelo 3M é pouco explorada, necessitando de novos estudos.

Assim, a presente pesquisa se justifica por contribuir para a compreensão do tema da persistência discente, na perspectiva dos estudos da personalidade ao testar o Modelo 3M proposto por Mowen (2000), e por identificar como as IES ofertantes de cursos EaD podem melhorar seus índices de persistência discente e, conseqüentemente, reduzir a evasão discente, contribuindo para o uso mais eficiente de recursos públicos investidos na educação.

1.4 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Este estudo está organizado da seguinte forma: o primeiro capítulo consiste na introdução aqui apresentada, contendo a identificação do problema, a enunciação dos objetivos, a justificativa e a organização do trabalho.

O segundo capítulo consiste no referencial teórico que abordará: a) Teoria dos Traços de Personalidade e o Modelo Metateórico de Motivação e Personalidade (Modelo 3M) de Mowen (2000); e b) as teorias de evasão e permanência discente, dentre elas: Modelo do Processo de Abandono (SPADY, 1970; 1971), Teoria 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), Teoria do Envolvimento do Estudante (ASTIN, 1984), Modelo Integrado de Permanência (CABRERA; NORA; CASTAÑEDA, 1992) e Modelo de Persistência na EaD (ROVAI, 2003).

O terceiro capítulo tratará da metodologia adotada neste estudo. Serão apresentados o desenho da pesquisa, com a especificação do modelo proposto, as hipóteses da pesquisa e a operacionalização das variáveis; os procedimentos de pesquisa; o instrumento de coleta de dados e a amostra; e, por fim, as técnicas utilizadas para tratar os dados e analisá-los.

No quarto capítulo, tem-se a análise dos resultados. Essa seção será dividida em três partes, com o perfil dos respondentes, a análise das variáveis da pesquisa através do método estatístico Regressão Linear Múltipla e a discussão dos resultados.

No quinto e último capítulo, será exposta a conclusão desta pesquisa juntamente com as recomendações práticas e as limitações e sugestões para pesquisas futuras.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 TEORIA DOS TRAÇOS DE PERSONALIDADE

O estudo da personalidade é amplo e muitas de suas teorias surgiram em ambientes clínicos, buscando o entendimento e o tratamento de pessoas com distúrbios psicológicos. As teorias de Sigmund Freud e Carl Jung estão dentre as principais teorias sobre o tema (DAVIDOFF, 2001).

Psicólogos contemporâneos referem-se à personalidade como “padrões relativamente consistentes e duradouros de percepção, pensamento, sentimento e comportamento que dão às pessoas identidade distinta” (DAVIDOFF, 2001, p. 504). Estudos da personalidade vão além da área da Psicologia e já estão inseridos no âmbito do Marketing, por exemplo, em que buscam entender a relação entre o consumo e a personalidade (MONTEIRO, 2006; BENTO, 2016).

Dentre as teorias que estudam a personalidade, a Teoria dos Traços, considerada uma teoria disposicional¹, foi estudada, inicialmente, pelo psicólogo Raymond Cattell, que, na década de 1930, definiu e mediu os principais traços de personalidade. Nessa teoria, a personalidade é investigada a partir de características relativamente estáveis, considerando o tempo e o contexto do ambiente (DAVIDOFF, 2001).

Entende-se traços como características que diferem uma pessoa da outra de maneiras permanentes e coerentes (HILGARD; ATKINSON; ATKINSON, 1975, *apud* MOWEN; MINOR, 2003). No que se refere à personalidade, é concebida como uma combinação exclusiva de um conjunto de traços (MOWEN; MINOR, 2003). Já por traços de personalidade, Pervin (1978) considera padrões consistentes na forma como os indivíduos se comportam, sentem e pensam ao longo do tempo e em determinadas situações.

¹ As teorias disposicionais da personalidade procuram descrever indivíduos a partir de características estáveis e relativamente independentes de fatores situacionais (MONTEIRO, 2006, p. 36).

A Teoria dos Traços sofreu críticas ao longo dos anos. Alguns estudiosos sustentam a ideia de que os traços não podem ser estudados de forma taxativa, uma vez que os comportamentos são influenciados por fatores situacionais, dependendo de um contexto (DAVIDOFF, 2001; MONTEIRO, 2006). McCrae e Costa (1997) trouxeram uma Teoria dos Traços mais ampla e influente. Os autores identificaram os Cinco Fatores da Personalidade, quais sejam: Extroversão; Amabilidade; Conscienciosidade; Instabilidade Emocional ou Neuroticismo e Abertura à Experiência.

Para McCrae e Costa (1997), a Extroversão mede a facilidade de relacionamento interpessoal. Pessoas com altos índices de extroversão são mais afáveis, sociáveis e possuem maior capacidade de se impor. Baixos índices indicam introversão, reserva e submissão.

A Amabilidade diz respeito à maneira como os indivíduos se relacionam uns com os outros. Alta amabilidade indica que a pessoa é compassiva, amigável e simpática. Pessoas com baixa amabilidade são retraídas, críticas e egocêntricas.

O traço da Conscienciosidade mede o grau de concentração. Pessoas com alta pontuação nesse traço são organizadas e disciplinadas, comprometidas e confiáveis. Já as que apresentam pontuações baixas, são indisciplinadas e se distraem mais facilmente.

Na Instabilidade Emocional ou Neuroticismo, pessoas com alto grau desse traço são ansiosas, tímidas, melancólicas e com baixa autoestima. Já as que obtêm baixo grau são mais otimistas e com autoestima elevada.

No traço Abertura à Experiência, as pessoas com pontuações altas são abertas a novidades e possuem mais criatividade. Já aquelas com baixa pontuação, gostam da rotina e têm bem desenvolvido o senso do certo e do errado.

Para Buss (1989), o estudo da relação entre os traços de personalidade e as variáveis situacionais tem a finalidade de entender o comportamento dos indivíduos perante os diversos estímulos do ambiente. Partindo desse entendimento, Mowen (2000) propôs

um modelo que visa a explicar, a partir de traços de personalidade, os fenômenos que estão relacionados ao comportamento do consumidor. O modelo em questão é chamado de Modelo Metateórico de Motivação e Personalidade, ou Modelo 3M, que será o foco da presente pesquisa e analisado a seguir.

Apesar de Mowen (2000) ter situado seus estudos no Comportamento do Consumidor, seu Modelo 3M tem sido utilizado para estudos do comportamento humano de forma mais ampla (HERSHEY; MOWEN, 2000; MOWEN; HARRIS; BONE, 2004; MOWEN; SUJAN, 2005; SUN; WU, 2012) e será utilizado nesta pesquisa, adaptando-o para o comportamento de persistência discente em cursos superiores na modalidade EaD.

2.1.1 Modelo Metateórico de Motivação e Personalidade (Modelo 3M)

O Modelo Metateórico Motivação e Personalidade (Modelo 3M) foi desenvolvido por Mowen (2000) visando a resgatar a questão da relação personalidade-consumo com maior abrangência e aplicação prática. Trata-se de uma metateoria, pois agrega linhas de estudo sobre a personalidade, tais como a Teoria do Controle (CARVER; SCHEIER, 1990), a Psicologia Evolucionária (BUSS, 1991), os Princípios da Personalidade Hierárquica (PAUNONEN, 1998) e o modelo dos Cinco Fatores de Personalidade (McCRAE; COSTA, 1997), para explicar uma série de fenômenos relacionados com o comportamento do consumidor a partir de traços de personalidade.

Para Mowen (2000, p. 2, tradução nossa), traço de personalidade é “qualquer construto intrapsíquico que pode ser mensurado de forma válida e confiável e que prevê diferenças individuais em sentimentos, pensamentos e comportamentos”. Nesse sentido, Mowen (2000, p. 2, tradução nossa) afirma que a personalidade pode ser entendida como:

Um conjunto hierárquico de construtos intrapsíquicos que revelam consistência ao longo do tempo e que combinam com situações do ambiente para influenciar os sentimentos, pensamentos, intenções e comportamento dos indivíduos.

A estrutura hierárquica do modelo de Mowen (2000) foi influenciada pelo trabalho de Paunonen (1998), o qual sugere que a personalidade pode ser identificada por meio

de quatro níveis, que são os Traços Elementares, Traços Compostos, Traços Situacionais e Traços Superficiais.

No primeiro nível estão os traços elementares, que são definidos como “predisposições subjacentes mais básicas dos indivíduos, resultantes do histórico genético e da aprendizagem precoce” (MOWEN; MINOR, 2003, p. 118).

Cinco dos oito traços elementares do Modelo 3M derivam do modelo de Cinco Fatores da Personalidade (McCRAE; COSTA, 1997), a saber: Abertura à Experiência; Conscienciosidade; Extroversão; Amabilidade e Instabilidade Emocional ou Neuroticismo. Os traços que consideram as necessidades de recursos materiais e necessidades físicas corporais/de recursos corporais são originários da Psicologia Evolucionária (BUSS, 1991). E ainda, a partir das pesquisas realizadas na década de 1970 por Mehrabian e Russel e Zuckerman, o Modelo 3M incluiu, ainda, o traço de necessidade de excitação.

Os oito traços elementares estão resumidos no Quadro 1.

Quadro 1 – Definição dos Traços Elementares do Modelo 3M.

Traço	Definição
Abertura à Experiência	Necessidade de encontrar soluções novas, expressar ideias originais e usar a imaginação para desempenhar as tarefas.
Conscienciosidade	Necessidade de ser organizado, metódico e eficiente na execução de tarefas.
Introversão	Tendência de revelar sentimentos de acanhamento e timidez.
Amabilidade	Necessidade de expressar gentileza, solidariedade e simpatia para com os outros.
Instabilidade Emocional	Tendência ao exagero emocional conforme mostrado pelo mau humor e pelo comportamento temperamental.
Necessidade de Recursos Materiais	Necessidade de colecionar e possuir bens materiais.
Necessidade de Excitação	Desejo de estímulos e excitação.

Necessidades Físicas/de Recursos Corporais	Necessidade de manter e realçar as características do corpo.
--	--

Fonte: Adaptado de Mowen e Minor (2003, p. 119).

Os traços compostos, que correspondem ao segundo nível da hierarquia do Modelo 3M, resultam de combinações dos oito traços elementares, do ambiente cultural e do aprendizado da pessoa (MOWEN; MINOR, 2003). Nesse nível encontram-se as tendências comportamentais que podem ser observadas ao longo do tempo. À medida que se avançam os níveis hierárquicos do Modelo 3M, os traços se tornam menos abstratos e passam a se tornar mais específicos e concretos (MOWEN, 2000).

Os seis traços compostos propostos por Mowen (2000) estão apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 – Definições dos Traços Compostos do Modelo 3M.

Traço	Definição
Necessidade de Aprendizado	Tendência de se engajar em desafios intelectuais significativos e apreciá-los.
Orientação para Tarefas	Disposição de definir um conjunto de atividades e atingir elevados níveis de desempenho ao completar tarefas.
Necessidade de Atividades	Necessidade de gastar energia em atividades corporais e físicas.
Necessidade de Diversão	Tendência de realizar atividades hedonistas (diversão, fantasia, excitação e estimulação sensorial) sem objetivos produtivos imediatos.
Competitividade	Propensão de participar em competições interpessoais e o desejo de vencer e ser superior aos outros.
Autoeficácia	Capacidade intrínseca de organizar e executar ações requeridas de acordo com os recursos pessoais percebidos.

Fonte: Mowen (2000), adaptado por Monteiro (2006, p. 42).

No terceiro nível da hierarquia, estão os traços situacionais, que surgem dos dois traços já explicitados anteriormente (elementares e compostos). São definidos como

a tendência do ser humano de se comportar dentro de contextos situacionais (MOWEN, 2000; MOWEN; MINOR, 2003). Dentre alguns traços situacionais, Mowen (2000) destaca a adoção de um estilo de vida saudável, a compra compulsiva, a tendência de pechinchar e o interesse por esportes.

O quarto e último nível, que corresponde aos traços mais concretos e relacionados ao comportamento visível, são os traços superficiais. São definidos como uma tendência a agir dentro de contextos mais específicos (MOWEN, 2000; MOWEN; MINOR, 2003). Esses constructos são formados pela interação entre os traços elementares, compostos e situacionais, e também pelo contexto do ambiente (MOWEN, 2000). Um exemplo de traço superficial é a Persistência Discente, que é o principal traço a ser estudado nesta pesquisa.

Portanto, pelo Modelo 3M, é possível analisar o comportamento do indivíduo por meio dos traços mais básicos, originários do histórico genético e da aprendizagem ocorrida quando criança, até a resposta dada pelo indivíduo devido ao estímulo do ambiente (BENTO, 2016).

2.2 MODELOS TEÓRICOS DE EVASÃO E PERMANÊNCIA DISCENTE

Os fenômenos da evasão e da permanência discente podem ser estudados por meio de diversas linhas de pesquisa. Para Cislighi (2008), existem três linhas de estudos sobre o processo de evasão e permanência. Na primeira, alguns pesquisadores estudaram o processo que leva os alunos a desistirem do curso de graduação (TINTO, 1975; BEAN, 1980; ASTIN, 1984). Na segunda, outros pesquisadores elaboraram teorias que consideram as características do aluno, da instituição de ensino e suas relações, buscando determinar indicadores que possibilitem prever a evasão (CABRERA; NORA; CASTAÑEDA, 1993; PASCARELLA; DUBY; IVERSON, 1983; CHAPMAN; PASCARELLA, 1983). E, na terceira, foram feitos estudos intervencionistas para apoiar ações de instituições de ensino que visam à permanência dos alunos (TINTO, 1997, 2006; SEIDMAN, 2005; SWAIL, 2004).

Antes de adentrar em cada um dos modelos, o Quadro 3 apresenta uma síntese deles.

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 (envolvimento com colegas e professores, dentro e fora das salas de aula).
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; Compromisso com o objetivo.	Desempenho em notas.
Rovai (2003)	Modelo de Persistência na EaD	Idade, etnia, gênero, formação e desempenho anterior; Gerenciamento de tempo, uso do computador; Finanças, trabalho, responsabilidades familiares; Interação acadêmica; Autoestima; Estilos de aprendizagem.	Características e habilidades dos estudantes, antes de iniciar seus estudos na universidade; Influências dos fatores externos e internos, após a entrada do estudante na universidade.

Fonte: Adaptado de Cislaghi (2008) e Pereira (2013, p. 49).

A seguir, serão abordados cada um desses modelos.

2.2.1 Modelo do Processo de Abandono – Spady (1970; 1971)

Spady (1970; 1971) baseou-se na Teoria do Suicídio, desenvolvida por Émile Durkheim, para desenvolver um modelo de abandono no contexto escolar. Na visão de Durkheim, a falta de interação de um indivíduo na sociedade pode resultar na decisão de cometer um suicídio.

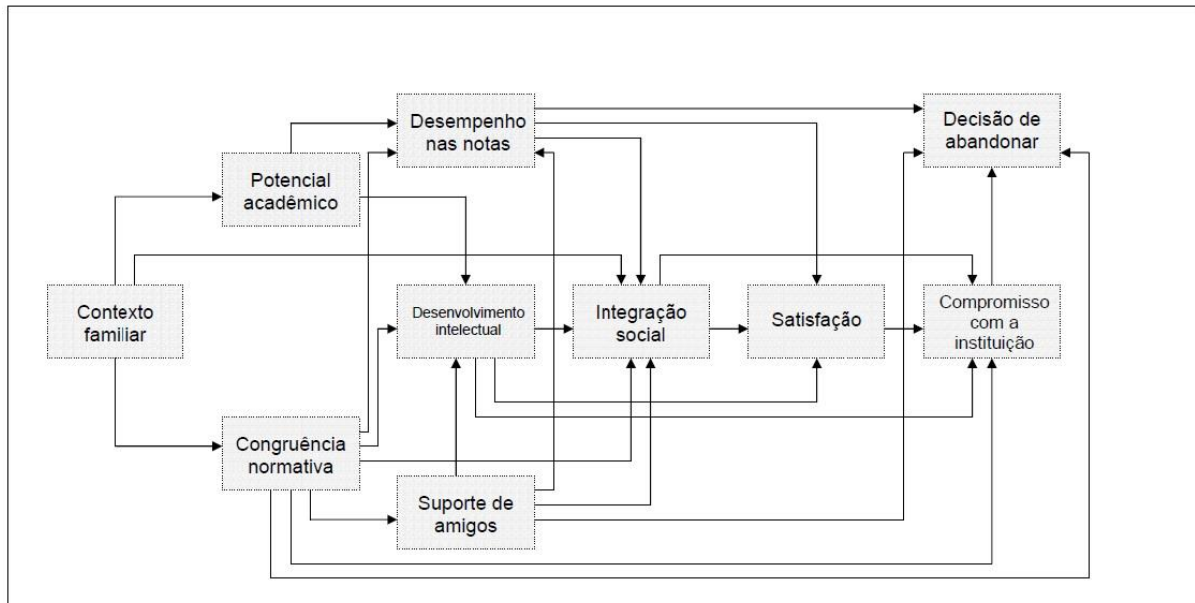
Embora a decisão de abandono discente seja menos drástica do que a de um suicídio, as condições que levam um aluno a abandonar a universidade são semelhantes à decisão de cometer um suicídio. Segundo Spady (1970), o processo de abandono também está ligado diretamente com a integração social. Nesse caso, a interação do aluno com o ambiente da universidade ocorre da seguinte forma: os atributos do aluno, tais como disposições, interesses, atitudes e habilidades, sofrem influências de professores e colegas de classe.

Além do contexto familiar, existem cinco variáveis que influenciam na integração: a) Potencial Acadêmico; b) Desenvolvimento Intelectual; c) Congruência Normativa; d) Desempenho em Notas; e e) Suporte de Amigos. Essas cinco variáveis juntamente com outras duas variáveis, a Satisfação e o Compromisso com a Instituição, influenciam no processo de integração e na decisão de abandonar o ensino superior (SPADY, 1970).

De acordo com Spady (1970), a variável Satisfação está relacionada com o prazer do aluno com o ambiente universitário e com as experiências na universidade, e depende de recompensas sociais e acadêmicas. Já a variável Compromisso com a Instituição, baseia-se na integração do aluno com a instituição. Havendo harmonia entre o aluno e a IES, as possibilidades de persistência são maiores.

A figura a seguir (Figura 1) apresenta um esquema do Modelo do Processo de Abandono desenvolvido por Spady (1970).

Figura 1 – Modelo do Processo de Abandono.



Fonte: Spady (1970); Cislighi (2008, p. 43).

Em 1971, foi publicado um estudo empírico, em que William G. Spady testou a utilidade do seu Modelo do Processo de Abandono em uma amostra de 683 estudantes recém ingressantes na Universidade de Chicago. A pesquisa tinha como objetivo operacionalizar e analisar as variáveis Potencial Acadêmico; Desenvolvimento Intelectual; Congruência Normativa; Desempenho em Notas; Suporte de Amigos; Satisfação; e Compromisso com a Instituição, separadamente, e seus respectivos inter-relacionamentos (SPADY, 1971).

Como resultado, Spady (1971) concluiu que existem diferenças com relação às variáveis para alunos do sexo feminino e do masculino. Para os alunos do sexo masculino, a variável Desempenho em Notas é a de maior influência na decisão da persistência. Já para as mulheres, a variável mais determinante é a do Compromisso com a Instituição. Por fim, de acordo com o pesquisador, o desempenho acadêmico formal se torna o principal fator do processo de abandono, à medida que os alunos permanecem mais tempo na universidade.

2.2.2 Teoria de Integração do Estudante – Tinto (1975; 1993; 1997)

Considerado um dos principais pesquisadores do tema da permanência, Vicente Tinto desenvolveu, em 1975, o Modelo de Integração e Desgaste do Estudante. Esse modelo busca a explicação de todos os processos que interferem na decisão de um estudante de desistir de seus estudos na universidade, bem como procura verificar como tais processos interagem, possibilitando um desgaste que favoreça a tomada da decisão de abandonar ou permanecer na universidade (TINTO, 1975).

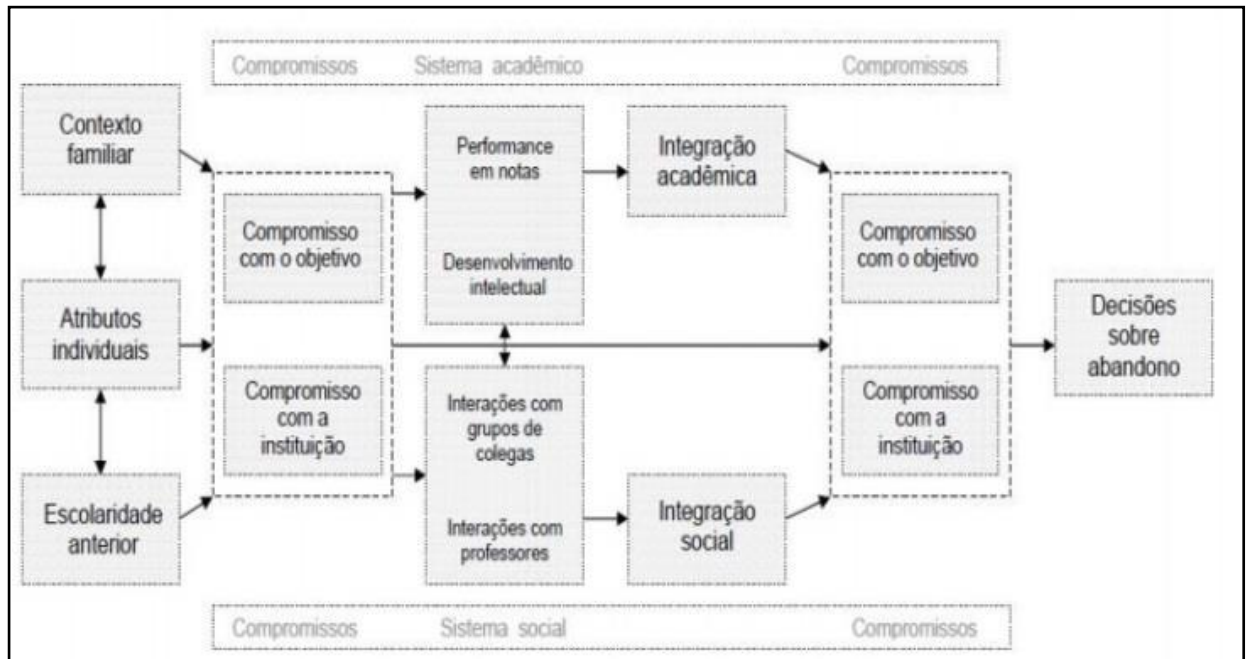
Assim como Spady (1970), Tinto (1975) também se inspirou nos estudos sobre suicídio de Durkheim para desenvolver sua teoria.

Tinto (1988, p. 449, tradução nossa) considera que “[...] embora o abandono reflita a ausência de integração na vida da universidade, essa ausência de integração pode acontecer em diferentes momentos e a partir de diferentes problemas”. Para o autor, a evasão está relacionada com as dificuldades encontradas pelos alunos em abandonar comportamentos anteriores ao seu ingresso na universidade, bem como adaptar-se aos novos costumes da vida universitária.

A primeira versão da teoria de Tinto (1975) enfatizou o grau de integração formal ou informal dos indivíduos com relação à ótica social e acadêmica da instituição de ensino. Além disso, destacou também o nível de comprometimento que o indivíduo tem com a instituição que ingressou e com seu objetivo principal, que é a obtenção do diploma de graduação. Para o autor, diversas características pessoais contribuem para tal comprometimento, tais como os atributos pessoais, por exemplo, os relacionados à raça, ao sexo e às habilidades acadêmicas; as experiências anteriores, que consideram a formação e o histórico escolar e a desinibição nos relacionamentos sociais; e, por fim, o histórico familiar, que abrange o status socioeconômico, o ambiente familiar, os valores e as expectativas.

A versão original da Teoria de Integração do Estudante de Tinto (1975) encontra-se na Figura 2.

Figura 2 – Modelo de Integração do Estudante.



Fonte: Tinto (1975); Cislighi (2008, p. 50).

Além das características pessoais, as expectativas educacionais do aluno são importantes e contribuem para o comprometimento do aluno com a instituição. Essas expectativas dizem respeito ao tempo que o estudante está disposto a se dedicar para atingir seu objetivo final e à relevância que é dada à determinada instituição de ensino se comparada com outras (CISLAGHI, 2008).

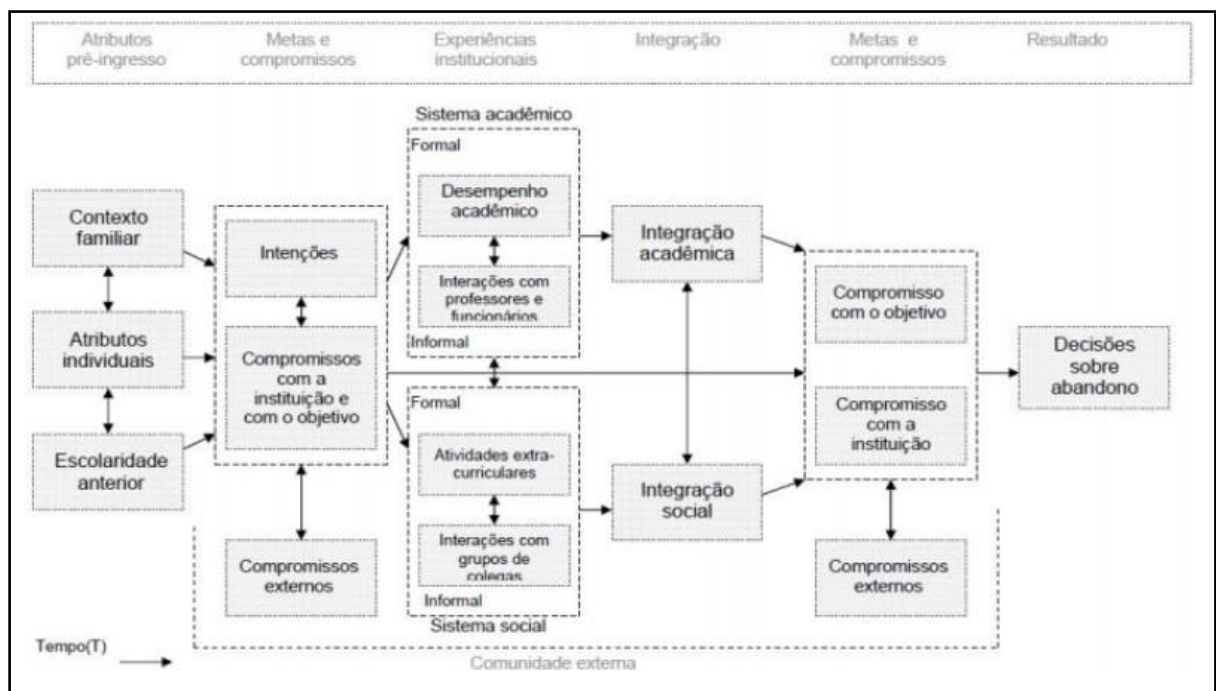
Para Cislighi (2008), essas características pessoais e a interação influenciam na percepção do aluno de como está sendo sua experiência acadêmica. Sendo assim, é possível afirmar que os traços de personalidade, como a instabilidade emocional, a impulsividade e a ansiedade, influenciam na decisão do aluno de abandonar ou permanecer em um curso de graduação.

Em 1993, Tinto reconheceu que outros fatores são relevantes na tomada de decisão sobre abandono e, com isso, agregou, a seu modelo, os elementos como “ajustamento, dificuldade, incongruência, isolamento, finanças, aprendizagem e obrigações ou compromissos externos” (TINTO, 1993, p. 112, tradução nossa). Tinto

(1993) descobriu, também, que cursos de curta duração, além de grupos específicos de alunos, como adultos ou transferidos, possuem características singulares, necessitando de programas de permanência mais específicos.

A Figura 3 apresenta a nova versão da teoria original de Tinto que ficou conhecida como Modelo do Abandono Institucional.

Figura 3 – Modelo do Abandono Institucional.

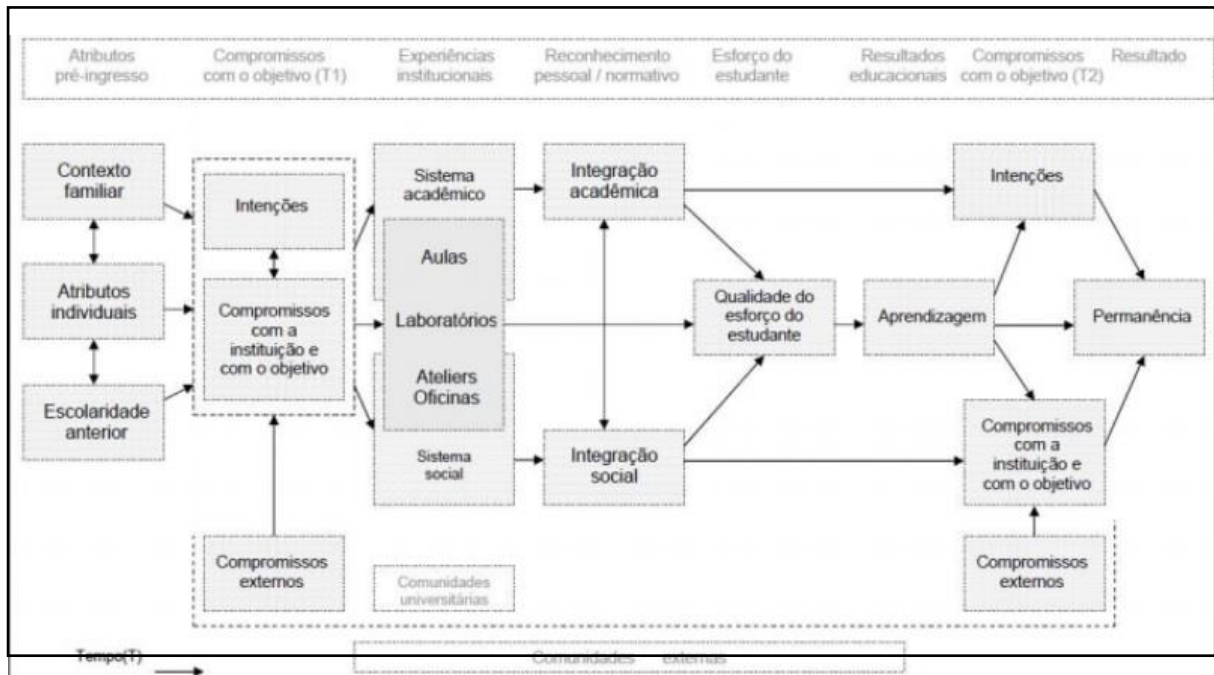


Fonte: Tinto (1993); Cislighi (2008, p. 52).

Após quatro anos da última revisão de sua teoria, Tinto (1997) afirmou que o processo de aprendizagem também é um influenciador na decisão do aluno em permanecer ou não na universidade. Dessa maneira, a interação social e acadêmica, juntamente com as técnicas de ensino e tecnologia disponíveis para discentes e docentes, tornam-se elementos essenciais no processo de aprendizagem (TINTO, 1997). O autor ainda afirma que a interação social e acadêmica faz com que o estudante aloque tempo e energia, levando a melhores resultados sociais e acadêmicos e isso acaba aumentando sua satisfação.

A Figura 4 apresenta o Modelo de Salas de Aula, Aprendizagem e Permanência, que consiste em revisões da primeira versão de sua teoria.

Figura 4 – Modelo de Salas de Aula, Aprendizagem e Permanência.



Fonte: Tinto (1997); Cislighi (2008, p. 54).

2.2.3 Teoria do Desgaste do Estudante não tradicional – Bean (1980); Bean e Metzner (1985)

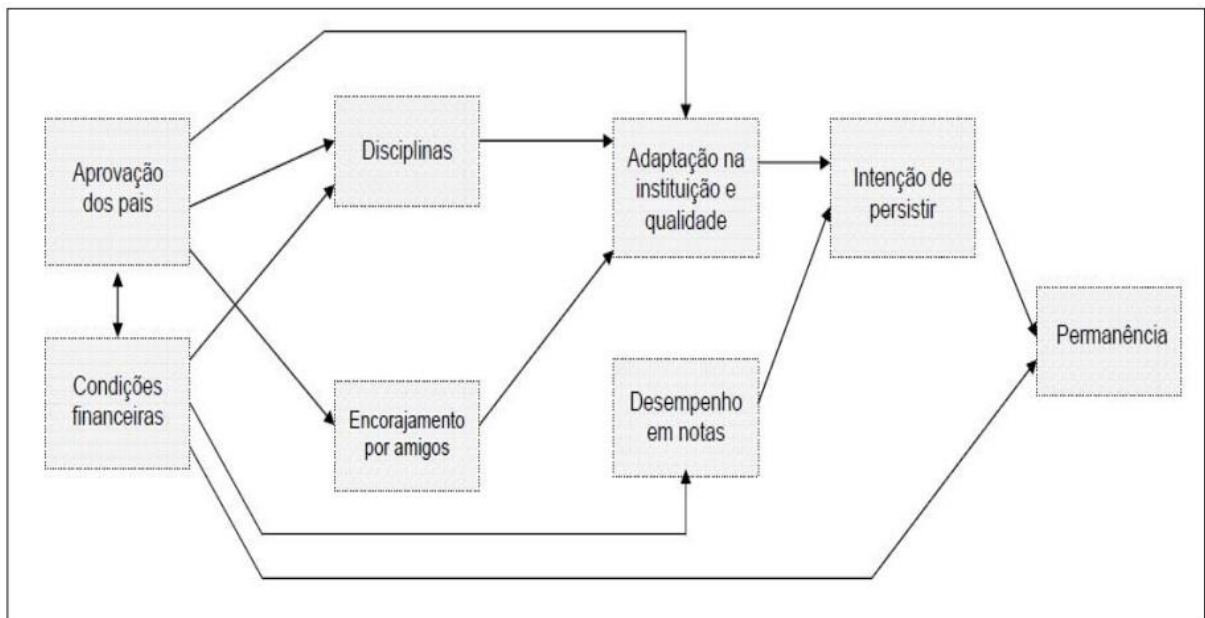
Em 1980, o pesquisador John P. Bean desenvolveu o Modelo do Desgaste do Estudante, inspirando-se no modelo comportamental de James L. Price e Charles W. Müller, estudado entre os anos 1970 e 1980, que explica a rotatividade de funcionários nas empresas. De acordo com Bean (1980), as decisões dos estudantes em abandonarem a universidade são similares às decisões que os funcionários tomam quando solicitam demissão do emprego.

Bean (1980) afirma que fatores não cognitivos, que são as atitudes e o comportamento do indivíduo; fatores ambientais, que dizem respeito à aprovação de familiares e amigos; e fatores organizacionais, como o desempenho acadêmico e a qualidade de ensino da instituição, influenciam na decisão de abandonar a universidade. Bean (1980) afirma, também, que fatores externos à instituição de ensino também interferem nessa tomada de decisão.

Portanto, para Bean (1980), as interações do estudante com a instituição, suas características e experiências pessoais resultam em um nível de satisfação. Quanto maior for a satisfação do estudante, conseqüentemente, maior será seu comprometimento com a instituição. Esse comprometimento influencia a decisão de permanecer ou abandonar o curso.

Os elementos propostos por Bean (1980) e o relacionamento entre eles estão apresentados na Figura 5.

Figura 5 – Modelo do Desgaste do Estudante.



Fonte: Bean (1980); Cislaghi (2008, p. 45).

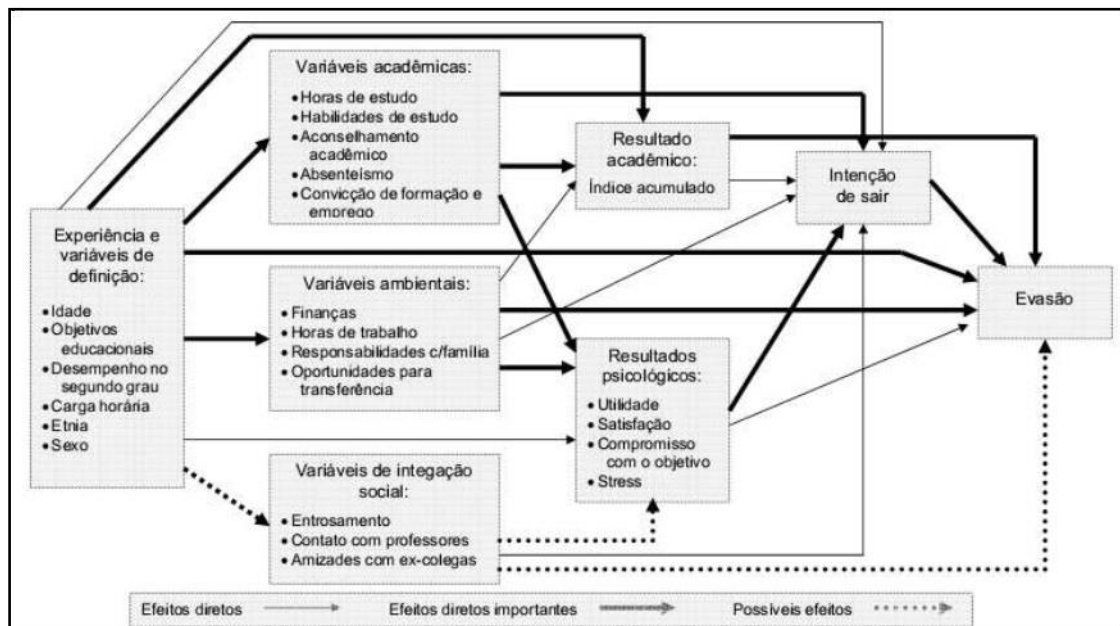
Bean e Metzner (1985) revisaram o modelo proposto inicialmente por Bean (1980) e desenvolveram um modelo que procura explicar o que contribui para o desgaste do estudante, levando-o a não finalizar o curso de graduação.

Na pesquisa de Bean e Metzner (1985), foi utilizado o termo “alunos não tradicionais” para descrever aqueles alunos mais velhos que trabalham e não tiveram oportunidade de cursar a graduação logo após completarem o ensino médio, diferente dos estudantes tradicionais, que são aqueles que se dedicam em tempo integral ao ensino superior após concluírem o ensino médio.

Além das características dos alunos não tradicionais, foram consideradas as variáveis ambientais, que correspondem às demandas da vida profissional dos alunos, suas responsabilidades familiares e questões financeiras (BEAN; METZNER, 1985). Por meio desse estudo, Bean e Metzner (1985) compreenderam então que as variáveis ambientais influenciavam no processo de evasão.

Esse modelo atualizado de Bean e Metzner (1985) considera a chamada Síndrome da Desistência, que consiste em três situações. A primeira, que considera a intenção do aluno de desistir do curso; a segunda, em que o aluno conversa com pessoas mais próximas sobre a sua intenção; e, por fim, a terceira, que consiste no desgaste definitivo do aluno. A ocorrência dessas situações aumentaria o *stress* e reduziria o comprometimento em concluir o curso de graduação, levando o estudante a abandoná-lo. A Figura 6 representa o modelo de Bean e Metzner (1985).

Figura 6 – Modelo do Desgaste do Estudante não tradicional.



Fonte: Bean e Metzner (1985); Cislighi (2008, p. 47).

2.2.4 Modelo de Desgaste – Pascarella (1980)

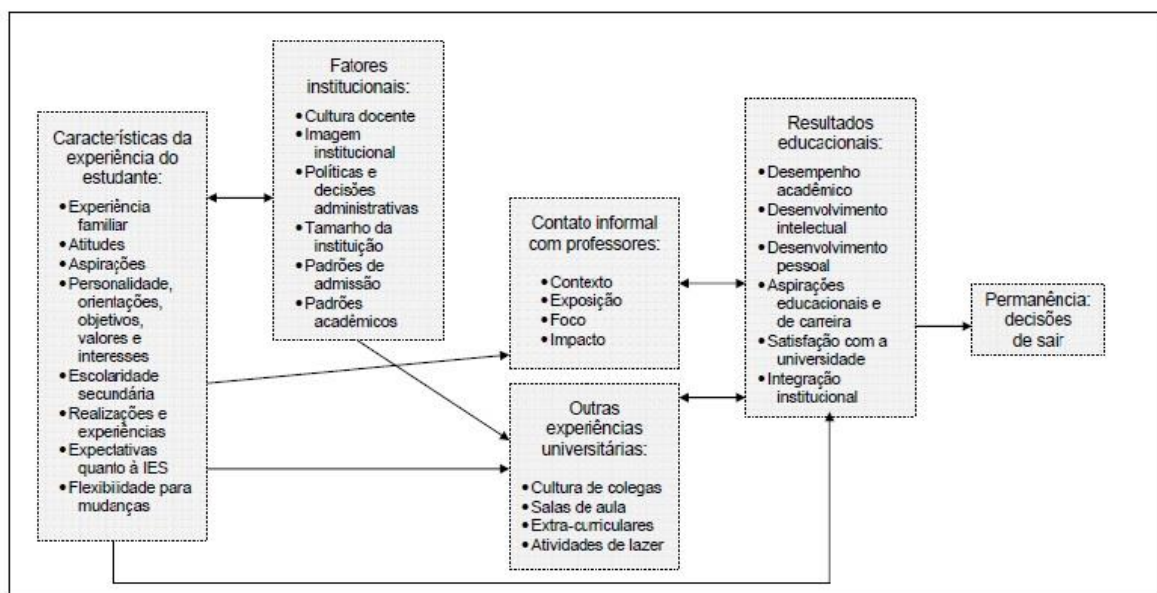
Pascarella (1980) baseou-se no Modelo de Integração de Tinto (1975) para desenvolver seu Modelo de Desgaste do Estudante. Para o autor, três variáveis

interdependentes influenciam na interação do estudante com a instituição de ensino, sendo: a) o nível de contato informal entre estudante e professor; b) outras experiências universitárias, dentro e fora de sala de aula; e c) resultados educacionais, como desempenho acadêmico, intelectual e pessoal e satisfação com a universidade.

Apesar de existir interdependência entre as variáveis, apenas as variáveis ligadas aos resultados educacionais influenciam diretamente na decisão do aluno em persistir ou não no curso (CISLAGHI, 2008).

Por meio desse estudo, foi concluído que, quanto maior o relacionamento informal dos alunos com professores, menor será a chance desse aluno vir a abandonar o curso. Além disso, foi descoberto que a qualidade desse relacionamento informal também tem relação nas decisões de abandonar o curso (PASCARELLA, 1980). O Modelo de Desgaste de Pascarella (1980) está demonstrado na figura a seguir (Figura 7).

Figura 7 – Modelo de Desgaste.



Fonte: Pascarella (1980); Cislighi (2008, p. 56).

2.2.5 Teoria do Envolvimento do Estudante – Astin (1984)

A Teoria do Envolvimento do Estudante foi desenvolvida a partir de um estudo longitudinal de desistências universitárias proposto por Alexander W. Astin em 1975, no qual o pesquisador identificou que a persistência discente está associada com fatores do ambiente universitário. Nesse estudo, foi descoberto que os fatores que influenciavam positivamente a permanência do aluno na instituição de ensino indicavam envolvimento e os fatores que provocavam desistência do aluno acarretavam em falta de envolvimento. A partir desse estudo, a teoria foi publicada em 1984.

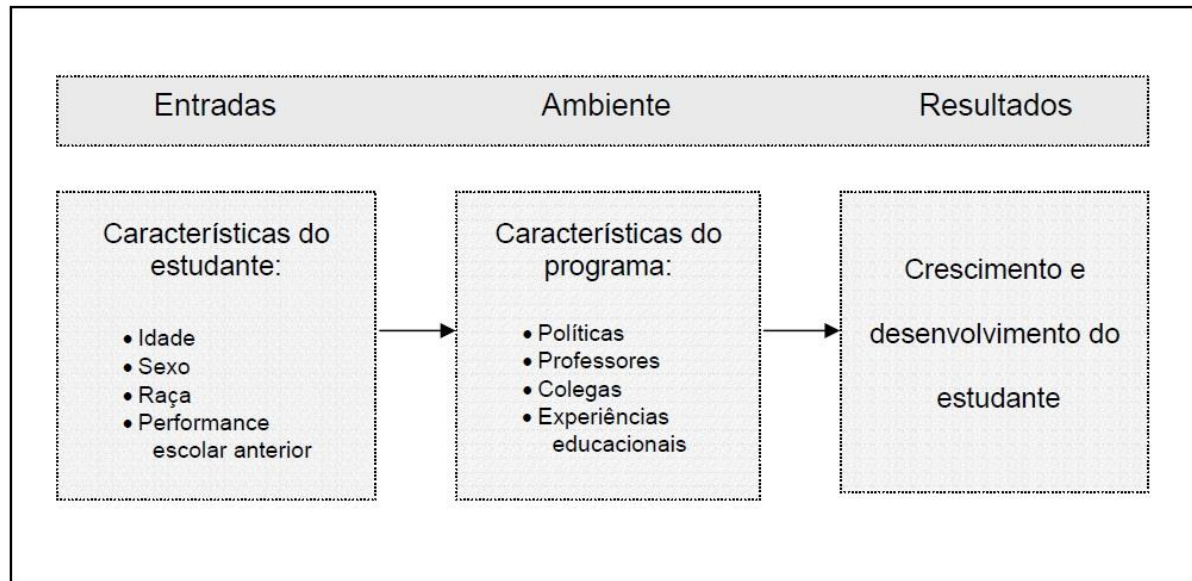
De acordo com a teoria de Astin (1984), o envolvimento do aluno pode ocorrer de várias formas, como, por exemplo, por meio de participações em atividades extracurriculares e interação com professores.

Para o pesquisador, o envolvimento do estudante com a instituição de ensino está relacionado com a quantidade e a qualidade da energia física e psicológica investida em seu processo de aprendizagem. Dependendo da quantidade e da qualidade dessa energia, o estudante pode ou não se decidir por abandonar o curso. Para o pesquisador, a percepção do estudante sobre o processo de evasão é influenciada por sua motivação e seu comportamento (ASTIN, 1984).

Astin (1984) também afirma que o nível de aprendizagem do estudante aumenta na medida em que seu envolvimento com a instituição de ensino também aumenta, sendo o tempo disponível do aluno para os estudos um importante recurso para a instituição de ensino. Conseqüentemente, o tempo e esforço gastos pelo aluno estão diretamente relacionados com a possibilidade de o aluno atingir seus objetivos.

Por fim, o autor considera que políticas ou práticas educacionais só serão efetivas se forem capazes de aumentar o envolvimento dos alunos (ASTIN, 1984). A Figura 8 representa um esquema da teoria proposta por Astin (1984).

Figura 8 – Teoria do Envolvimento do Estudante.



Fonte: Astin (1984); Cislighi (2008, p. 58).

2.2.6 Modelo Integrado de Permanência – Cabrera, Nora e Castañera (1992)

Alberto F. Cabrera, Amaury Nora e Maria B. Castañeda propuseram, em 1992, um modelo que visa a explicar o papel das finanças no processo de persistência discente. Para tanto, consideraram os estudos existentes na área da persistência discente, dentre eles os de Tinto (1975), Bean (1980) e Bean e Metzner (1985).

Para desenvolver o estudo, Cabrera, Nora e Castañeda (1992) consideraram que: a) as experiências do aluno com aspectos sociais e acadêmicos da instituição de ensino auxiliam no desenvolvimento do objetivo principal do estudante, que é a obtenção do diploma de graduação, e em seu comprometimento com a instituição, variáveis oriundas do modelo de Tinto (1975); b) o relacionamento com os familiares e os amigos influencia na tomada de decisão por abandonar ou não os estudos, proveniente da teoria de Bean (1980) e Bean e Metzner (1985); e c) a vontade de persistir leva à persistência, derivado dos estudos de Nora (1987).

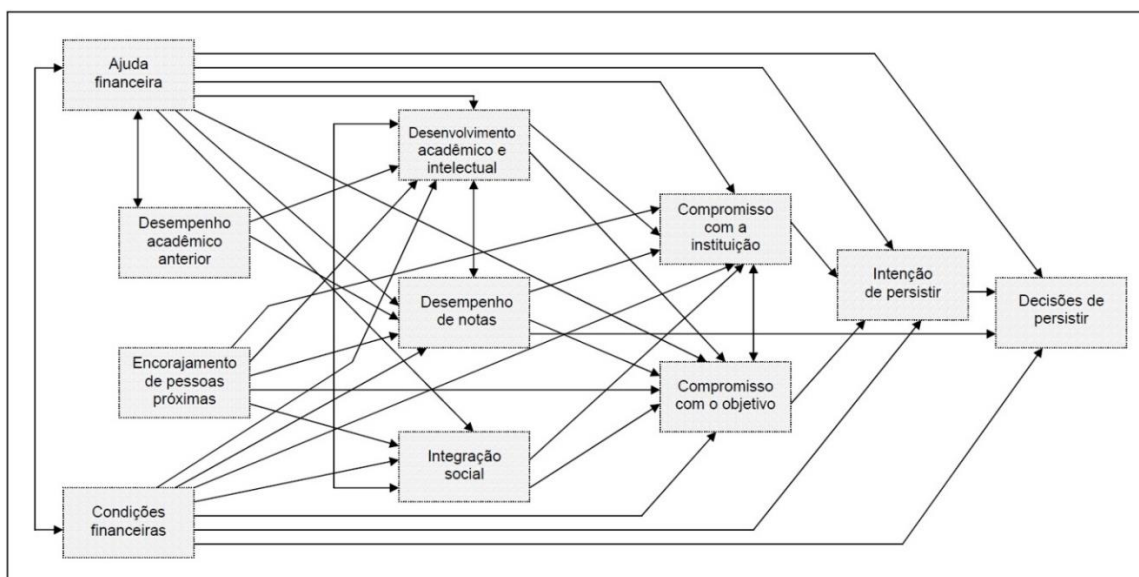
Cabrera, Nora e Castañeda (1992) estudaram o papel das finanças nas experiências sociais e intelectuais dos estudantes nas instituições de ensino e, conseqüentemente, a relevância do apoio financeiro na decisão de abandono.

O apoio financeiro facilita a interação social do aluno, uma vez que, por meio desse apoio, o estudante poderá participar de eventos, atividades sociais e acadêmicas, reduzindo, assim, sua ansiedade e *stress*, causados pela preocupação sobre a capacidade econômica para custear os estudos. Conseqüentemente, esse aluno se empenhará mais, permanecendo na universidade (CABRERA; NORA; CASTAÑEDA, 1992; CISLAGHI, 2008).

Além disso, o apoio financeiro auxilia o aluno em seu compromisso com a instituição e com seus estudos, visando a atingir seu objetivo final, que é obter o diploma de graduação, uma vez que evita que o estudante, para pagar seus estudos, assuma uma carga horária de trabalho tão extensa, que o obrigue a abandonar a universidade.

A Figura 9 apresenta o modelo proposto por Cabrera, Nora e Castañeda (1992) de forma esquematizada.

Figura 9 – Modelo Integrado de Permanência.



Fonte: Cabrera, Nora e Castañeda (1992); Cislighi (2008, p. 61).

2.2.7 Modelo de Persistência na EaD – Rovai (2003)

O termo “alunos não tradicionais” utilizado na teoria de Bean e Metzner (1985) pode ser aplicado no contexto da EaD, uma vez que grande parte dos alunos dessa modalidade ingressaram no ensino superior tardiamente, muitas vezes já adultos, com responsabilidades familiares e financeiras (CARNEIRO; SILVA; BIZARRIA, 2014). Para Bean e Metzner (1985), uma das principais causas de abandono no ensino superior são oriundas das características desse aluno não tradicional.

Considerando que as teorias propostas por Tinto (1975, 1993, 1997) e por Bean e Metzner (1985) foram desenvolvidas para os cursos presenciais; que os estudantes da modalidade EaD têm características e necessidades diferentes dos alunos da modalidade presencial; e que o ambiente de aprendizagem é diferente dos cursos presenciais, Rovai (2003) desenvolveu um modelo que explica a permanência e a evasão na EaD, denominado de Modelo de Persistência na EaD.

Esse modelo é dividido em duas situações: antes do aluno ingressar na universidade e depois do início do curso. Antes do discente ingressar na universidade são observadas suas características e habilidades específicas. Depois do início do curso, são observadas as influências de fatores externos e internos (ROVAI, 2003).

De acordo com Rovai (2003), as características do estudante antes de ingressar na universidade, como idade, etnia, gênero, características e desempenho na formação anterior e desenvolvimento intelectual, podem afetar sua persistência na universidade.

Considerando o gênero, Ross e Powell (1990) constataram, em suas pesquisas, que pessoas do gênero feminino tendem a ter mais sucesso nos cursos na modalidade EaD que pessoas do gênero masculino. Rovai (2003) também encontrou resultados semelhantes. O autor afirma que essas diferenças existem devido à maneira como cada gênero se comunica e ao grau de percepção da vida em comunidade. A maioria dos homens são mais independentes na forma de agir e pensar quando se comunicam nos fóruns do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) dos cursos EaD. Enquanto a maioria das mulheres se articulam mais quando se comunicam, devido sua maior sensibilidade. Rovai (2003) acredita que, quanto menor a percepção de vida em

comunidade, maior o sentimento de isolamento do aluno, afetando diretamente a decisão de permanecer ou abandonar os cursos EaD.

Considerando o desempenho no ensino médio e a conclusão do ensino superior, Schlosser e Anderson (1994) afirmaram que estudantes que tiveram bom desempenho no ensino médio mostraram sucesso também no ensino superior. Além disso, esses alunos demonstraram que são mais esforçados para finalizarem a graduação.

As habilidades do estudante antes da universidade envolvem a utilização do computador e da informação, o gerenciamento do tempo, da leitura e da escrita e a capacidade de interagir com as pessoas (ROVAI, 2003). Considerando que, na educação a distância, o aluno estuda e realiza as atividades propostas individualmente, ele precisa dessas habilidades para ser capaz de finalizar e entregar todas as atividades postadas no AVA. Caso haja deficiência nessas competências, o aluno pode decidir-se por abandonar o curso (CARNEIRO; SILVA; BIZARRIA, 2014).

Quanto à influência dos fatores externos, após o aluno ingressar na universidade, Bean e Metzner (1985) consideram que as variáveis ambientais, tais como carga de trabalho, responsabilidades familiares, incentivo de amigos e familiares, questões financeiras e crises na vida pessoal também influenciam na tomada de decisão com relação à permanência. Tinto (1993) também reconheceu que a ida para a faculdade pode ser apenas uma das muitas obrigações que um estudante terá. Para o autor, fatores externos influenciam na persistência quando os sistemas acadêmicos e sociais institucionais são fracos. Além disso, os acontecimentos adicionais na vida dos estudantes não tradicionais, tais como doenças, divórcio ou perda de um emprego, podem afetar a persistência, levando ao abandono do curso.

Com relação à influência dos fatores internos à universidade, os pesquisadores Workman e Stenard (1996) estudaram cinco fatores básicos que induzem à permanência ou evasão do aluno da modalidade EaD. O primeiro fator diz respeito à clareza dos programas disponibilizados e às políticas e procedimentos de cada disciplina e do curso. Para atender essa necessidade, a universidade deve disponibilizar aos alunos informações relativas a suas políticas, aos procedimentos

previstos; informar quem são os demais alunos do curso e os profissionais que atuarão. Além disso, a instituição de ensino deve disponibilizar também uma lista com nomes, *e-mails* e telefones da secretaria, suporte técnico, coordenação, tutores e professores do curso.

O segundo fator é o da autoestima. Segundo Workman e Stenard (1996), quando o aluno desenvolve senso de autoestima, o aprendizado tende a ser mais rápido. Uma das formas de construir esse sentimento é pela participação do aluno em um programa que o possibilite entendimento do uso de ferramentas da EaD e do AVA antes do início do curso.

De acordo com Workman e Stenard (1996), a terceira necessidade diz respeito à identificação do aluno com a escola. Nesse sentido, Petris (2014) afirma que o aluno precisa sentir que faz parte da instituição de ensino. Para estabelecer esta identificação, Workman e Stenard (1996) sugerem a emissão de cartões de identificação dos alunos, que facilitaria a entrada dos alunos na universidade quando os professores agendassem atividades a serem realizadas nos encontros presenciais.

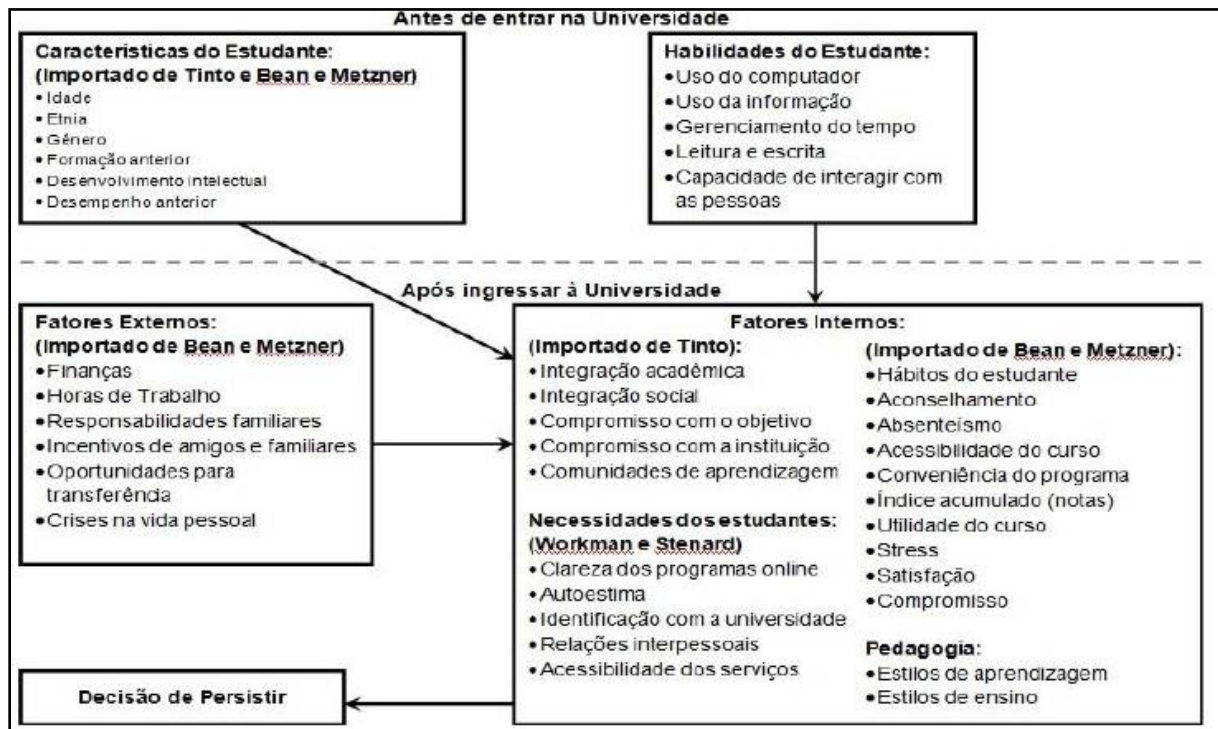
A quarta necessidade básica, proposta por Workman e Stenard (1996), diz respeito à relação do aluno com os demais colegas, o corpo docente e a equipe de apoio. Para os autores, os discentes de cursos a distância que atingem essa integração social com seus colegas, tutores, professores, secretaria e coordenação conseguem, de maneira mais fácil, atender às exigências estabelecidas pelo curso. De acordo com Petris (2014), uma forma de colaborar com essa interação são os encontros presenciais.

Por fim, a última necessidade corresponde ao acesso dos alunos aos serviços de suporte. Esses serviços consistem nas bibliotecas, nas ajudas financeiras por meio de bolsas de estudo, nos tutoriais, nas técnicas de estudos, nas webconferências, nos vídeos e nas orientações sobre as ferramentas baseadas na internet utilizadas no curso (WORKMAN; STENARD, 1996; ROVAI, 2003; CARNEIRO; SILVA; BIZARRIA, 2014; PETRIS, 2014).

Para Rovai (2003), as características e as habilidades do estudante antes de ingressar em um curso superior e os fatores externos e internos após o estudante entrar na

universidade podem exercer influência sobre sua decisão em permanecer ou abandonar o curso. Partindo dessas concepções, Rovai (2003) propõe o Modelo de Persistência na EaD apresentado na Figura 10 a seguir.

Figura 10 – Modelo de Persistência na EaD.



Fonte: Petris (2014, p. 60).

Considerando que os fenômenos de persistência e evasão estão diretamente associados à personalidade e à motivação do estudante, através do Modelo 3M (MOWEN, 2000) torna-se possível investigar os traços de personalidade de estudantes em uma perspectiva hierárquica, com o objetivo de entender os antecedentes diretos e indiretos da persistência discente em cursos de graduação na modalidade a distância.

No próximo capítulo, será apresentada a metodologia utilizada na presente pesquisa.

3 METODOLOGIA

Este capítulo aborda os aspectos metodológicos da presente pesquisa, visando a responder o problema de pesquisa e atender aos objetivos propostos. Os métodos selecionados estão de acordo com os objetivos da pesquisa de propor orientações para formulação de um guia voltado para os coordenadores de curso, com a finalidade de identificar os traços de personalidade que conduzem à persistência discente nos cursos de licenciatura em Artes Visuais, Filosofia e História na modalidade a distância da UFES e investigar quais traços de personalidade afetam hierarquicamente o comportamento de persistência discente.

3.1 DESENHO DA PESQUISA

3.1.1 Especificação do Modelo de Pesquisa

O Modelo Metateórico de Motivação e Personalidade (Modelo 3M), desenvolvido por Mowen (2000), adaptado para o comportamento de persistência discente em cursos superiores na modalidade EaD, será o foco da presente pesquisa.

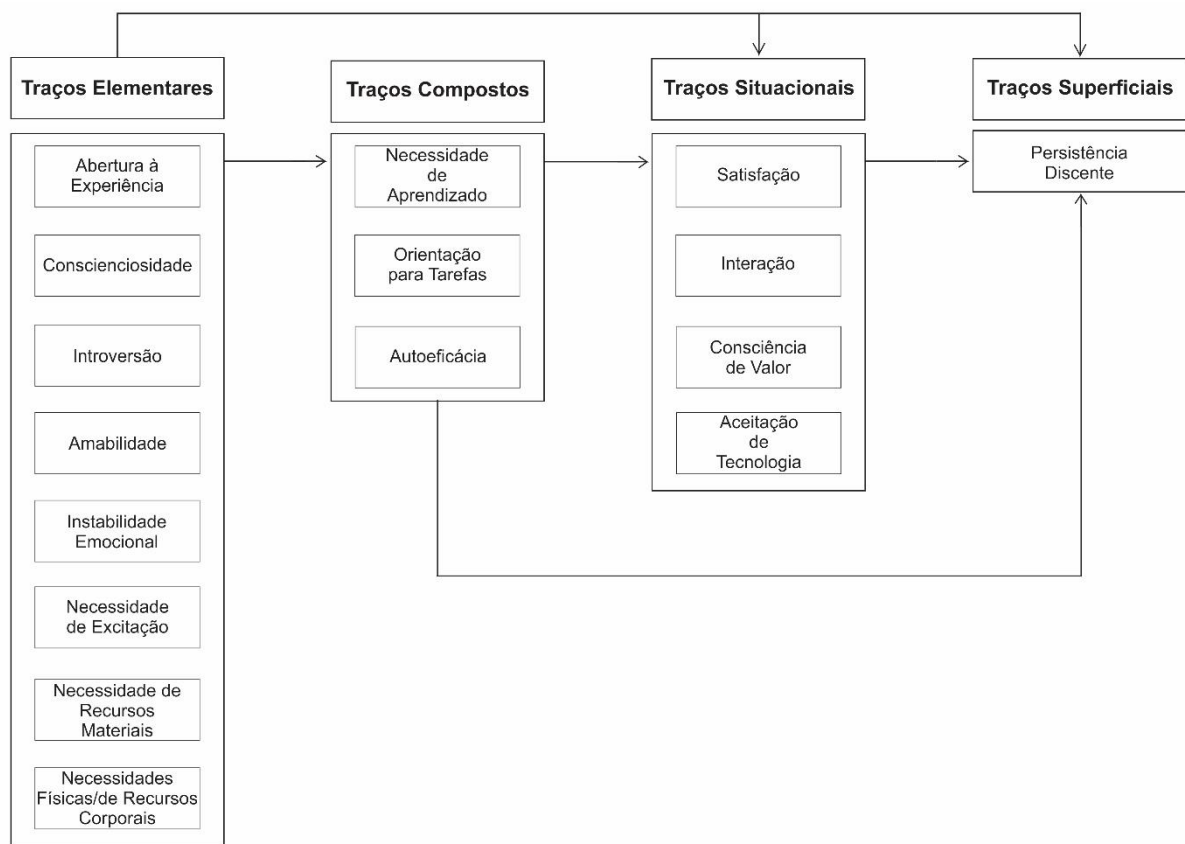
Apesar do modelo proposto por Mowen (2000) explicar os traços de personalidade a partir de fenômenos relacionados ao comportamento do consumidor, estudos revelam que o modelo é aplicável ao comportamento humano de maneira geral (HERSHEY; MOWEN, 2000; MOWEN; HARRIS; BONE, 2004; MOWEN; SUJAN, 2005; SUN; WU, 2012). Nesses estudos, os traços de personalidade são associados hierarquicamente a uma série de comportamentos. Hershey e Mowen (2000) associaram os traços à propensão a poupar para a aposentadoria; Mowen, Harris e Bone (2004) associaram-nos às respostas a apelos publicitários em campanhas de conscientização no trânsito; Mowen e Sujan (2005) relacionaram-nos à participação em trabalhos voluntários; e Sun e Wu (2012) utilizaram o modelo para investigar a influência dos traços de personalidade na edição de fotos e informações favoráveis no perfil do *Facebook*.

Considerando a persistência como um comportamento humano que pode estar associado à personalidade e à motivação, é possível utilizar o Modelo 3M para

investigar os traços de personalidade de estudantes em uma perspectiva hierárquica, para entender os antecedentes diretos e indiretos da permanência discente em cursos de graduação na modalidade a distância.

A Figura 11, a seguir, apresenta um resumo dos traços que serão utilizados no modelo hierárquico de pesquisa proposto, a partir do referencial teórico estudado.

Figura 11 – Traços de personalidade que serão utilizados no modelo de pesquisa.



Fonte: Elaboração própria (2017).

No primeiro nível, os oito traços elementares propostos por Mowen (2000) serão utilizados. Esses traços correspondem à influência direta da genética individual e da história pessoal de aprendizagem na persistência discente, a saber: Abertura à Experiência; Conscienciosidade; Introversão; Amabilidade; Instabilidade Emocional; Necessidade de Recursos Materiais; Necessidade de Excitação; e Necessidades Físicas/de Recursos Corporais.

Os traços compostos (segundo nível) são traços mais específicos e resultam de influências culturais e também da história pessoal de aprendizagem. O traço Necessidade de Aprendizado proposto por Mowen (2000), que representa a tendência do indivíduo a engajar-se em desafios intelectuais e apreciá-los, é utilizado no modelo pelo fato das pessoas buscarem um curso de nível superior para aprimorar seus conhecimentos e para exercer uma profissão que demanda conhecimentos de nível superior.

O traço Orientação para Tarefas diz respeito à disposição do indivíduo para definir um conjunto de atividades e atingir elevados níveis de desempenho ao completar tarefas. A seleção desse traço para compor o modelo justifica-se por ser um condicionante à finalização de um curso superior. Para que o estudante finalize seu curso, deverá concluir todas as atividades propostas e atingir elevados níveis de desempenho.

Por fim, o traço Autoeficácia, no contexto da EaD, baseia-se no conceito de autoeficácia explorado por Bandura (1997) e no conceito de senso de controle interno de Rotter (1966). Para Bandura (1997, p. 141, tradução nossa), “a autoeficácia é a convicção de que se pode executar determinadas atividades com sucesso”. Segundo Rotter (1966), a autoeficácia está associada ao senso de controle (ou locus de controle), que corresponde ao quanto as pessoas acreditam que seus resultados são determinados pelas suas próprias ações. Ao atribuir os resultados a fatores pessoais, tais como esforço individual, significa que o indivíduo possui senso de controle interno. Pessoas com senso de controle externo, por outro lado, atribuem seus resultados a fatores externos (ROTTER, 1966).

Estudos de Martinez (2003), Morris, Wu e Finnegan (2005) e Parker (1999) demonstraram a relação entre o senso de controle interno com a persistência discente. Para os pesquisadores, alunos com senso de controle interno são mais motivados e possuem uma tendência maior a continuar seus estudos. Já os estudantes com senso de controle externo desistem mais facilmente dos estudos.

Entre os traços situacionais (terceiro nível), a Satisfação foi selecionada para o modelo. É definida por Shin (2003) como o grau em que um estudante sente prazer e realização com a sua experiência educacional. A satisfação com o curso pode

significar que as expectativas do aluno em relação a sua formação (objetivo) estão sendo atendidas. Devido ao grande número de atividades e interações dos participantes de um curso EaD, são grandes as chances do aluno sentir-se satisfeito ou não com o curso. Conseqüentemente, espera-se que cada experiência positiva reforce a disposição de permanecer no curso até o final.

Em seguida, o traço situacional Interação faz parte do modelo. Inclui o envolvimento dos alunos em salas de aulas virtuais, em comunidades de aprendizagem e nas atividades de aprendizagem. Estudantes que participam ativamente de interações de aprendizagem, especialmente com professores, tutores e demais estudantes, e que possuem mais facilidade para interação são mais propensos a persistirem nos cursos EaD (MORRIS; WU; FINNEGAN, 2005). Em cursos nessa modalidade, a interação propicia ao aluno o sentimento de acolhimento e de pertencimento.

O traço situacional Consciência de Valor considera que fatores relacionados à utilidade percebida em relação a custos e investimento pessoal são importantes para explicar a persistência. Mowen (2000) justifica que a Consciência de Valor é um traço situacional porque refere-se a uma tendência persistente de economizar recursos, tempo e esforços no contexto de consumo de um serviço.

Já o traço da Aceitação de Tecnologia envolve, segundo a Teoria de Prontidão para a Tecnologia desenvolvida por Parasuraman (2000), quatro aspectos, sendo dois positivos e dois negativos: o otimismo, a inovatividade, o desconforto e a insegurança. Otimismo é uma visão positiva da tecnologia e uma crença de que a tecnologia oferece às pessoas aumento de controle, flexibilidade e eficiência em suas vidas. A inovatividade é uma tendência de a pessoa ser pioneira em tecnologia e líder ou formadora de opinião sobre o assunto. O desconforto, por sua vez, diz respeito à percepção de falta de controle sobre tecnologia e uma sensação de ser ameaçado por ela. E a insegurança é a desconfiança em relação à tecnologia e um ceticismo sobre sua capacidade de funcionar adequadamente.

Por fim, o traço superficial (quarto nível) Persistência Discente, no contexto da EaD, é a intenção do aluno de persistir no curso. De acordo com Müller (2008), a persistência consiste na participação contínua dos alunos em programas educacionais e a

finalização de cursos, visando a atingir seus objetivos acadêmicos. A intenção de persistir é definida como a possibilidade de o aluno continuar matriculado em uma instituição de ensino.

3.2 HIPÓTESES DA PESQUISA

As hipóteses da pesquisa foram formuladas por meio da revisão bibliográfica já realizada. A seguir, serão apresentadas as hipóteses, baseadas nos traços de personalidade que serão utilizados na presente pesquisa.

1) Necessidade de Aprendizado

O traço Necessidade de Aprendizado proposto por Mowen (2000) parece ser importante para compreensão do comportamento de persistência discente. No contexto da educação, esse traço justifica-se pelo fato das pessoas buscarem um curso de nível superior com o objetivo de aprimorar seus conhecimentos para exercer uma profissão.

Buscando a interação desse traço composto com os outros traços do modelo a ser estudado, percebe-se relação positiva entre o traço Abertura à Experiência e a Necessidade de Aprendizado. De acordo com Mowen (2000), pessoas que apresentam o traço Abertura à Experiência tem a necessidade de buscar soluções inovadoras e utilizam a imaginação ao realizar tarefas.

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

Para McCrae e Costa (1997), pessoas que apresentam o traço Conscienciosidade possuem competência, organização, eficiência em tarefas, autodisciplina e raciocínio analítico. Portanto, supõe-se relação positiva entre o traço Conscienciosidade e a Necessidade de Aprendizado.

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

Em seus estudos, Mowen (2000) verificou relações positivas entre os traços elementares Necessidade de Recursos Materiais e Necessidade de Excitação e o traço composto Necessidade de Aprendizado. Mowen (2000) encontrou também relação negativa entre o traço elementar Instabilidade Emocional e o traço composto Necessidade de Aprendizado. Assim, apresentam-se as seguintes hipóteses:

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

Mowen (2000) detectou relações positivas entre os traços elementares Abertura à Experiência, Conscienciosidade, Amabilidade, Necessidade de Recursos Materiais, Necessidade de Excitação e o traço composto Orientação para Tarefas, de tal forma que se tem as seguintes hipóteses de pesquisa, já testadas e aplicadas 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

Mowen (2000) também identificou relações positivas entre os traços elementares Conscienciosidade, Amabilidade, Necessidade de Excitação e Necessidades Físicas/de Recursos Corporais e o traço composto Autoeficácia. Além disso, identificou relações negativas entre os traços Instabilidade Emocional e Introversão e o traço Autoeficácia. Assim, foram estabelecidas as seguintes hipóteses de pesquisa:

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}: Necessidade Física/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

Por meio da satisfação com o curso, os estudantes da modalidade EaD buscam atingir uma meta final, que é concluir um curso de nível superior. Caso as expectativas em relação a sua formação estejam sendo atendidas, o estudante sente-se satisfeito com o curso (SHIN, 2003). Sendo assim, supõe-se uma relação positiva entre os traços compostos Necessidade de Aprendizado, Orientação para Tarefas e Autoeficácia e o traço situacional Satisfação. Portanto, serão estabelecidas as seguintes hipóteses:

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

A interação está relacionada com o envolvimento dos alunos no AVA. Alunos que têm capacidade de realizar com sucesso determinadas atividades (BANDURA, 1997) buscam desafios intelectuais por estudarem em cursos de nível superior e buscam atingir elevados níveis de desempenho ao finalizar tarefas propostas (MOWEN, 2000), apresentam maior grau de interação. Portanto, supõe-se uma relação positiva entre os traços compostos Necessidade de Aprendizado, Orientação para Tarefas e Autoeficácia e o traço situacional Interação, conforme as hipóteses a seguir:

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

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

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

6) Consciência de Valor

Considerando que pessoas com alto grau de Necessidade de Aprendizado possuem tendência a se engajar em atividades intelectuais, seu comportamento pode estar associado à economia de recursos, tempo e esforços (MOWEN, 2000). Portanto, apresenta-se a seguinte hipótese:

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

Tendo em vista que a Orientação para Tarefas significa atingir elevados níveis de desempenho (MOWEN, 2000) e a Autoeficácia é a crença de que indivíduos têm capacidade de realizar com sucesso determinadas atividades (BANDURA, 1997), supõe-se que a Consciência de Valor, relacionada com fatores associados à utilidade percebida do curso em relação a custos e investimento pessoal, tem relação positiva com esses traços compostos. Assim, apresentam-se as seguintes hipóteses:

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

Parasuraman (2000) divide os sentimentos em relação a tecnologias em dois aspectos: os estimuladores e os inibidores da prontidão para a tecnologia. Esses sentimentos dos usuários podem aumentar a probabilidade de uso de novas tecnologias, como, por exemplo, na percepção da facilidade de seu uso, ou diminuir a probabilidade de uso de novas tecnologias, na percepção de risco.

Em cursos a distância, esses sentimentos podem afetar a performance do aluno no curso, a sua capacidade de acompanhar as tarefas propostas, geralmente publicadas no AVA, que utilizam diferentes ferramentas de interação, tais como *blogs*, *chats*, fóruns, webconferência, entre outros. Sendo assim, supõem-se relações positivas entre Necessidade de Aprendizado, Orientação para Tarefas, Autoeficácia e o traço Aceitação de Tecnologia. Portanto, foram estabelecidas as seguintes hipóteses de pesquisa.

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

Foram identificadas relações positivas entre o traço situacional Satisfação e o traço superficial Persistência Discente, uma vez que as taxas de persistência dos alunos não tradicionais, típicos de cursos na modalidade a distância, estão fortemente associadas à capacidade dos cursos de satisfazer suas necessidades. Nesse caso, foi identificada a seguinte hipótese:

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

Considerando que os alunos que interagem mais e participam ativamente de interações de aprendizagem, especialmente com professores, tutores e demais alunos são mais propensos a persistirem (MORRIS; WU; FINNEGAN, 2005), supõe-se uma relação positiva entre Interação e Persistência Discente, conforme hipótese a seguir:

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

Tendo em vista que fatores relacionados à utilidade percebida do curso em relação a custos e investimento pessoal são importantes para explicar a persistência do estudante em um curso, supõe-se uma relação positiva entre o traço situacional Consciência de Valor e o traço superficial Persistência Discente. Sendo assim, foi estabelecida a seguinte hipótese:

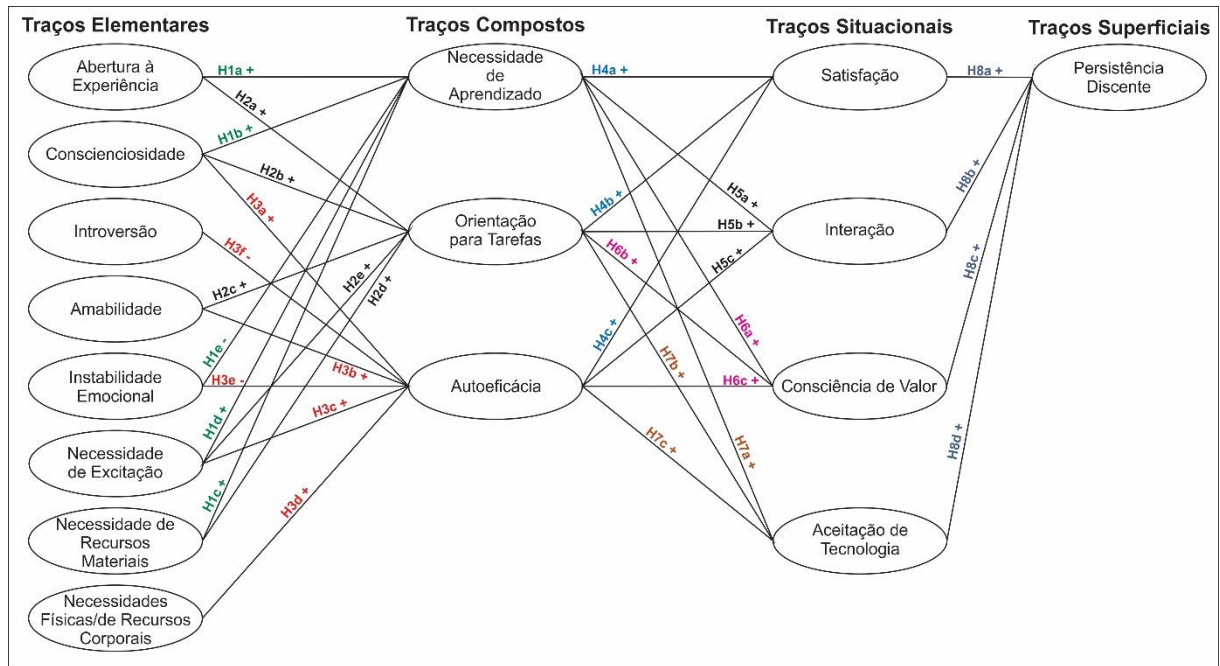
H_{8c}: Consciência de Valor é positivamente relacionada com Persistência Discente.

Devido aos cursos na modalidade a distância serem fortemente apoiados por tecnologias e sistemas de informação baseados na internet, a variável Aceitação de Tecnologia é importante para explicar a persistência discente. A aceitação ou não dessas tecnologias pode afastar o aluno da sala de aula virtual e ser um inibidor da participação em atividades propostas (JOO; LIM; KIM, 2011). Dessa forma, supõe-se uma relação positiva entre o traço situacional Aceitação de Tecnologia e o traço superficial Persistência Discente. Portanto, foi estabelecida a seguinte hipótese:

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

A Figura 12 apresenta o modelo proposto para o presente estudo com as hipóteses propostas.

Figura 12 – Modelo proposto.



Fonte: Elaboração própria (2017).

O modelo (Figura 12) será submetido à técnica estatística de Regressão Linear Múltipla para que as relações entre as variáveis analisadas sejam testadas, conforme demonstrado no Quadro 4.

Quadro 4 - Variáveis a serem analisadas por meio da Regressão Linear Múltipla.

Variável Dependente	Variáveis Independentes
Necessidade de Aprendizado	Abertura à Experiência, Conscienciosidade, Instabilidade Emocional, Necessidade de Excitação e Necessidade de Recursos Materiais
Orientação para Tarefas	Abertura à Experiência, Conscienciosidade, Amabilidade, Necessidade de Excitação e Necessidade de Recursos Materiais
Autoeficácia	Conscienciosidade, Introversão, Amabilidade, Instabilidade Emocional, Necessidade de Excitação e Necessidade Físicas/de Recursos Corporais
Satisfação	Necessidade de Aprendizado, Orientação para Tarefas e Autoeficácia

Variável Dependente	Variáveis Independentes
Interação	Necessidade de Aprendizado, Orientação para Tarefas e Autoeficácia
Consciência de Valor	Necessidade de Aprendizado, Orientação para Tarefas e Autoeficácia
Aceitação da Tecnologia	Necessidade de Aprendizado, Orientação para Tarefas e Autoeficácia
Persistência Discente	Satisfação, Interação, Consciência de Valor e Aceitação da Tecnologia

Fonte: Elaboração própria (2017).

O Quadro 5 sintetiza as hipóteses propostas na pesquisa.

Quadro 5 – Hipóteses da pesquisa.

Variável relacionada	Hipótese	Enunciado	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)

Variável relacionada	Hipótese	Enunciado	Referência
	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.	
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}	Necessidade Física/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.	

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

Fonte: Elaboração própria (2017).

3.2.1 Operacionalização das variáveis

Nesta seção, será apresentada a forma de operacionalização dos traços de personalidade utilizados no modelo de pesquisa. Para tal, foram definidas escalas obtidas na literatura sobre o Modelo 3M (LICHTENSTEIN; NETEMEYER; BURTON,

1990; MOWEN, 2000) e sobre os fenômenos de evasão e persistência discente (SHIN, 2003; DUNCAN; MCKEACHIE, 2005; JAIN, 2013; BLAZEVIC et al., 2014).

As escalas propostas por Mowen (2000) originalmente em Inglês foram traduzidas para o Português em estudos anteriores (MONTEIRO, 2006, 2010; BENTO, 2016). Para as escalas em Inglês, que ainda não foram estudadas no Brasil (SHIN, 2003; DUNCAN; MCKEACHIE, 2005; JAIN, 2013; BLAZEVIC et al., 2014), foi realizada a tradução para o Português. As escalas originais utilizadas nesta pesquisa e suas traduções podem ser observadas no Apêndice B do presente trabalho.

Para mensurar os traços de personalidade, foram utilizadas escalas forçadas, isto é, sem a opção “não sei”, que, segundo Monteiro (2006), podem trazer aspectos positivos ao estudo, ao obrigar o respondente a posicionar-se. Também foram adotadas escalas equilibradas, com ponto central de neutralidade (MALHOTRA, 2006), do tipo Likert de 11 pontos, variando de 0 a 10, tendo em vista sua aplicação em estudos já realizados sobre o Modelo 3M no Brasil (MONTEIRO, 2006; MONTEIRO; VEIGA, 2006; BENTO, 2016).

Para Monteiro (2006), a utilização de escalas de 11 pontos justifica-se pela facilidade que as pessoas no Brasil têm com o sistema decimal, reduzindo, assim, os possíveis erros de mensuração. Com a definição da escala de 11 pontos, 0 foi considerado o grau máximo de discordância, 10 o grau máximo de concordância e 5 o ponto neutro com o enunciado da questão.

As operacionalizações das variáveis de primeiro nível (traços elementares) do modelo proposto para esta pesquisa foram adaptadas de escalas validadas por Mowen (2000) e já aplicadas por Monteiro (2006; 2010) e Bento (2016).

O Quadro 6, a seguir, apresenta as escalas de mensuração dos traços elementares.

Quadro 6 – Escala de mensuração dos Traços Elementares

Variável	Indicador	Sentença	Referência
	AE1	Criativo(a)	Mowen (2000)

Variável	Indicador	Sentença	Referência
Abertura à Experiência	AE2	Sou mais original que os outros	
	AE3	Encontro soluções inovadoras para os problemas que enfrento	
	AE4	Frequentemente me sinto altamente criativo(a)	
Instabilidade Emocional	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	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	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	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	NRM1	Gosto de comprar coisas caras	Mowen (2000)
	NRM2	Gosto de ter artigos de luxo	
	NRM3	Adquirir coisas de valor é importante para mim	

Variável	Indicador	Sentença	Referência
	NRM4	Aprecio ter objetos de luxo mais do que outras pessoas	
Necessidade de Excitação	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 por experiências que têm um elemento de perigo	
	NEXC4	Prefiro coisas novas e diferentes a conhecidas e seguras	
	NEXC5	Gosto de assumir riscos nas atividades que realizo	Monteiro (2006)
Necessidades Físicas/de Recursos Corporais	NFRC1	Presto atenção em meu corpo e em minha aparência	Mowen (2000)
	NFRC2	Dedico um tempo cada dia para cuidar da minha forma física	
	NFRC3	Acho importante manter meu corpo em forma	
	NFRC4	Esforço-me para manter meu corpo saudável	

Fonte: Elaboração própria (2017).

A operacionalização dos traços de segundo nível (compostos) Necessidade de Aprendizado e Orientação para Tarefas foram adaptadas de escalas validadas por Mowen (2000) e também já aplicadas nas pesquisas de Monteiro (2006; 2010) e Bento (2016). Os Quadros 7 e 8 apresentam as escalas de mensuração dos traços compostos Necessidade de Aprendizado e Orientação para Tarefas.

Quadro 7 – Escala de mensuração da variável Necessidade de Aprendizado.

Indicador	Sentença	Referência
NA1	Gosto de aprender coisas novas mais do que outras pessoas	Mowen (2000)
NA2	Conhecimento é meu recurso mais importante	

Indicador	Sentença	Referência
NA3	Divirto-me ao obter novos conhecimentos	
NA4	Adquirir novos conhecimentos é essencial para a minha vida	

Fonte: Elaboração própria (2017).

Quadro 8 – Escala de mensuração da variável Orientação para Tarefas.

Indicador	Sentença	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	
OT4	Os meus esforços determinam meu sucesso	

Fonte: Elaboração própria (2017).

A escala para mensurar o traço composto de Autoeficácia, com foco no aprendizado, foi baseada na proposta de Duncan e McKeachie (2005). O Quadro 9, a seguir, apresenta a escala proposta.

Quadro 9 – Escala de mensuração da variável Autoeficácia.

Indicador	Sentença	Referência
AF1	Certamente, posso compreender os textos mais difíceis do meu curso de graduação EaD da UFES	Duncan e McKeachie (2005)
AF2	Tenho dúvidas se posso fazer um excelente trabalho nas tarefas e testes aplicados no meu curso de graduação EaD da UFES	
AF3	Sei que posso fazer bem meu curso de graduação EaD da UFES	
AF4	Considerando a dificuldade do meu curso, os professores e minhas habilidades, sei que possuo capacidade de completar o curso de graduação EaD da UFES	

Fonte: Elaboração própria (2017).

O resumo da operacionalização dos traços de personalidade situacionais está apresentado nos Quadros 10 a 13. A escala Satisfação, apresentada a seguir, foi proposta por Shin (2003).

Quadro 10 – Escala de mensuração da variável Satisfação.

Indicador	Sentença	Referência
S1	Estudar é uma experiência valiosa para mim	Shin (2003)
S2	Consegui aprender muito no curso de graduação EaD da UFES	
S3	Não me arrependo de ter me matriculado no curso de graduação EaD da UFES	
S4	Sinto que estou crescendo de forma contínua, devido às atividades das quais eu participei no curso de graduação EaD da UFES	
S5	Sinto que estou realizando algo importante enquanto faço/fiz o curso de graduação EaD da UFES	
S6	Gosto/Gostava de estudar no curso de graduação EaD da UFES	
S7	Vale/Valia a pena estudar no meu curso de graduação EaD da UFES	
S8	Incentivo outras pessoas a estudar nos cursos EaD	

Fonte: Elaboração própria (2017).

A escala correspondente à variável Interação foi proposta por Blazevic et al. (2014) e traduzida para esta pesquisa.

Quadro 11 – Escala de mensuração da variável Interação.

Indicador	Sentença	Referência
INT1	Em geral, procuro manter contato on-line com as pessoas	Blazevic et al. (2014)
INT2	Em geral, respondo questões de outras pessoas em fóruns de discussão on-line	
INT3	Em geral, gosto de iniciar conversas on-line	
INT4	Em geral, gosto de me envolver em discussões on-line	
INT5	Acho agradável a ideia de pertencer a um grupo de discussão on-line	

Indicador	Sentença	Referência
INT6	Gosto de participar ativamente de discussões on-line	
INT7	Gosto de interagir de forma on-line com outras pessoas	
INT8	Em geral, gosto de trocar idéias on-line com outras pessoas	

Fonte: Elaboração própria (2017).

As escalas da variável Consciência de Valor foram operacionalizadas por meio da escala proposta por Lichtenstein, Netemeyer e Burton (1990), já testada por Mowen (2000).

Quadro 12 – Escala de mensuração da variável Consciência de Valor.

Indicador	Sentença	Referência
CV1	Ao comprar um produto, sempre tento maximizar a qualidade obtida pelo valor gasto	Lichtenstein, Netemeyer e Burton (1990)
CV2	Preocupo-me muito com preços baixos, mas sou igualmente preocupado com a qualidade dos produtos	
CV3	Nas compras de supermercado, comparo preços de diferentes marcas para ter certeza de que vou obter o melhor valor	
CV4	Quando faço compras, gosto de ter certeza que estou obtendo o melhor custo-benefício	
CV5	Procuro produtos mais baratos para comprar, mas eles devem atender certas exigências de qualidade para que eu os adquira	
CV6	Quando faço compras, normalmente comparo o preço por unidade, volume ou peso das marcas que compro	
CV7	Sempre verifico preços no supermercado para ter certeza de estar obtendo o melhor valor pelo produto	

Fonte: Elaboração própria (2017).

Para operacionalização da variável Aceitação de Tecnologia, foi utilizada a escala adaptada por Jain (2013) da escala proposta por Parasuraman (2000), baseada na

Teoria de Prontidão para a Tecnologia. Os elementos que constituem a escala estão listados a seguir.

Quadro 13 – Escala de mensuração da variável Aceitação de Tecnologia.

Indicador	Sentença	Referência
AT1	O uso da internet na prestação de serviços é muito empolgante	Jain (2013)
AT2	O uso de tecnologias baseadas na Internet torna o indivíduo mais eficiente	
AT3	As pessoas me procuram para receber orientação de tecnologias on-line	
AT4	Não preciso de ajuda de outras pessoas no uso de tecnologias on-line	
AT5	Estou entre os primeiros em meu círculo de amigos a aprender utilizar tecnologias on-line	
AT6	É muito complicado utilizar tecnologias baseadas na internet	
AT7	Sinto-me estranho quando tenho dificuldade em lidar com dispositivos on-line e outras pessoas estão olhando para mim	
AT8	As tecnologias on-line não são confiáveis	
AT9	A Internet não é segura para transações monetárias	
AT10	Existe falta de privacidade nas informações enviadas pela internet	

Fonte: Elaboração própria (2017).

Por fim, a variável Persistência Discente, referente ao quarto nível (traço superficial), foi operacionalizada pela intenção do aluno em persistir no curso. A intenção de persistir pode ser definida como a possibilidade de um aluno continuar matriculado em uma instituição de ensino. A escala utilizada para essa variável foi adaptada de Shin (2003), conforme é apresentado no Quadro 14.

Quadro 14 – Escala de mensuração da variável Persistência Discente.

Indicador	Sentença	Referência
PD1	Graduar-me em um curso a distância é importante para mim	Shin (2003)
PD2	Estou confiante de que posso superar os obstáculos do curso EaD da UFES	

Indicador	Sentença	Referência
PD3	Certamente me matricularei no próximo semestre do meu curso EaD da UFES	
PD4	Concluirei o curso EaD da UFES não importa o quão difícil seja	
PD5	Eu não tenho possibilidade de continuar meus estudos no curso EaD da UFES	
PD6	Gostaria de abandonar meus estudos no curso EaD da UFES	

Fonte: Elaboração própria (2017).

3.3 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Esta pesquisa é uma etapa do Projeto de Pesquisa coordenado pela Prof.^a Dr.^a Teresa Cristina Janes Carneiro, submetido ao Edital Universal – MCT/CNPq n° 14/2014. Trata-se de um estudo quantitativo, uma vez que os dados serão medidos de forma objetiva e analisados por meio de métodos estatísticos multivariados (CRESWELL, 2010).

Foram selecionados três cursos de graduação em grau de licenciatura na modalidade EaD da UFES, para a pesquisa: Artes Visuais, Filosofia e História. O principal motivo da escolha desses cursos é que a autora desta dissertação, além de ser servidora pública lotada na SEAD, compõe a equipe da Secretaria Única que assessora os coordenadores nas demandas dos cursos de graduação a distância. O resultado da pesquisa e as recomendações, caso acatadas, contarão com o apoio administrativo da pesquisadora em sua implementação.

A pesquisa consiste em um estudo transversal, em que a coleta de dados da amostra é feita uma única vez. Foi realizado por meio de levantamentos que, conforme descrito por Malhotra (2006, p. 290), “exige alguma forma de padronização dos processos de coleta para que os dados obtidos sejam internamente consistentes e possam ser analisados de maneira uniforme e coerente”. Para tal, aplicou-se um questionário eletrônico (Apêndice A), elaborado com apoio da ferramenta *Google Forms*, a uma amostra aleatória representativa de discentes dos cursos supracitados. O questionário

foi submetido à avaliação de especialistas em métodos quantitativos e, após os devidos ajustes, aplicado à amostra selecionada.

3.4 COLETA DE DADOS

A coleta de dados ocorreu em duas etapas. A primeira etapa iniciou-se em janeiro de 2017, quando foi disponibilizada uma relação de todos os alunos matriculados no segundo semestre do ano de 2014 nos cursos de Artes Visuais, Filosofia e História na modalidade a distância. Em seguida foi verificado, no Sistema de Informação para o Ensino (SIE), a situação acadêmica de cada aluno. Buscou-se, em contatos com os Coordenadores dos Polos e Tutores Presenciais, informações adicionais sobre a situação de cada aluno: se ainda estava frequentando o polo e se estava cursando as disciplinas. Essa fase da pesquisa foi necessária, pois muitos alunos deixam de frequentar o Polo e não solicitam desistência oficial à UFES.

Para identificar a situação de cada aluno foram utilizados os seguintes termos: a) Abandono, para o aluno que deixou de frequentar o Polo e não solicitou desistência do curso à UFES; b) Cursando, para o discente que está matriculado, frequentando o Polo e cursando as disciplinas; c) Desistente, para o estudante que solicitou desistência oficial à UFES; d) Desligado, para o aluno que descumpriu o PIC; ou não conseguirá integralizar o curso no prazo máximo previsto no Projeto Pedagógico, ou sofreu sanção disciplinar que caracterize sua expulsão; e e) Trancamento, para o discente que solicitou trancamento ao Colegiado do curso.

Após a conferência da situação dos alunos, foi iniciada a segunda etapa da coleta de dados, que consistiu na aplicação de um questionário estruturado com perguntas fechadas aos alunos dos cursos selecionados. Para aplicação desse questionário, foi realizado um contato inicial com Coordenadores de Polo, Tutores Presenciais e alunos, via *e-mail* e por telefone, além de postagem no AVA, em que foi explicado o objetivo da pesquisa e feito o convite para participar da pesquisa, respondendo ao questionário.

3.4.1 Instrumento de coleta de dados

O instrumento utilizado para coletar os dados deste estudo é dividido em cinco partes (Apêndice A). Na primeira parte constam os esclarecimentos quanto ao termo de privacidade, são apresentados os objetivos da pesquisa, a pesquisadora e o tempo estimado de resposta a todas as questões. Constam, ainda, questões sobre o perfil do respondente. As demais partes correspondem à avaliação do respondente quanto aos traços de personalidade elementares, compostos, situacionais e superficial.

Antes de ser disponibilizado aos alunos, o questionário foi submetido a um pré-teste no período de 19/07/2017 a 24/07/2017, em que foi enviado um *e-mail* com o *link* de acesso para um grupo de 14 pessoas, composto por discentes, docentes e servidores técnico-administrativos da UFES. Foram coletadas 12 respostas e seus respondentes contribuíram com sugestões de ajustes e pequenas alterações.

O questionário foi construído na ferramenta *Google Forms* e os alunos o acessaram por meio de um *link* disponibilizado por *e-mail* (para discentes ativos e evadidos) e também por meio de postagem no AVA (para ativos).

A coleta de dados aconteceu no período de agosto a outubro de 2017 e, ao final desse período, foram obtidas 291 respostas.

3.4.2 Amostra

Antes da definição da amostra, deve-se levar em consideração a população, que compreende o universo do problema de pesquisa constituído de elementos com as mesmas características. A amostra é um subgrupo da população (MALHOTRA, 2006).

A população analisada neste estudo corresponde a todos os alunos dos cursos de licenciatura em Artes Visuais, Filosofia e História na modalidade a distância, que iniciaram no segundo semestre de 2014. Na introdução do presente trabalho, foi apresentada a Tabela 1 com o quantitativo dos alunos dos referidos cursos que persistiram e os que, por motivo de abandono, desistência ou desligamento, evadiram. O total é de 960 alunos, sendo que 539 estão cursando, 415 evadiram e 6 trancaram

o curso. A Tabela 2 a seguir mostra o universo da pesquisa estratificado por curso e situação do aluno.

Tabela 2 – Universo estratificado por curso e situação do aluno.

Curso	Quantitativos			Percentuais	
	Cursando	Evadidos	TOTAL	Cursando	Evadidos
Artes Visuais	172	138	310	55,5%	44,5%
Filosofia	179	135	314	57,0%	43,0%
História	188	142	330	57,0%	43,0%
TOTAL	539	415	954	56,5%	43,5%

Fonte: NTI/UFES (2017).

Optou-se por excluir os alunos com matrícula trancada, uma vez que eles não são considerados nem ativos e nem evadidos do curso. Portanto, o universo da pesquisa que era de 960 passou para 954 alunos.

Considerando que seria inviável aplicar o questionário proposto a todos os alunos, devido ao tempo para a realização da pesquisa, optou-se pela definição de uma amostra. Para tal, foi utilizada a amostragem aleatória sem reposição, que, conforme Malhotra (2006), quando um elemento é selecionado para ser incluído na amostra, não pode ser selecionado novamente. Optou-se. Também, por uma amostragem estratificada, na qual a população será dividida em estratos (MALHOTRA, 2006), isto é, os alunos serão divididos pelos cursos e por sua situação, cursando ou evadido.

Para definição do tamanho da amostra, buscou-se selecionar uma amostra no mínimo dez vezes maior que o número de indicadores da variável com maior número de indicadores mensuráveis, conforme sugerido por Chin; Marcolin e Newsted (2003). Sendo assim, tem-se a amostra de no mínimo 100 respondentes (10 indicadores da variável Aceitação de Tecnologia vezes 10 casos por indicador, conforme seção 3.2.1 – Operacionalização das variáveis). A amostra efetiva da pesquisa foi de 260 respondentes válidos.

A Tabela 3 a seguir mostra a amostra selecionada para aplicação do questionário com a quantidade de respondentes em cada curso e por situação do aluno.

Tabela 3 – Amostra selecionada.

Curso	Cursando	Evadidos	TOTAL
Artes Visuais	85	7	92
Filosofia	62	7	69
História	91	8	99
TOTAL	238	22	260

Fonte: Elaboração própria (2017).

3.5 TRATAMENTO DOS DADOS

Antes de iniciar o tratamento dos dados, foi necessário verificar se havia alguma questão sem resposta. No questionário da presente pesquisa não havia questões sem respostas, pois o participante era obrigado a responder todas as questões para finalizar o questionário.

Além da verificação de dados ausentes, foi necessário também verificar os padrões de resposta. O objetivo dessa ação é identificar se houve algum participante que marcou respostas iguais em muitas questões ou que assinalou de forma muito discrepante questões muito semelhantes. Não foram identificados esses casos.

Os dados obtidos por meio do questionário foram tratados no *Microsoft Excel*. Inicialmente procedeu-se à inversão das respostas referentes às perguntas negativas (III.6, IV.24, IV.28, IV.31, IV.32, IV.33, V.5 e V.6). No questionário aplicado, algumas perguntas foram formuladas de forma negativa para evitar que o aluno marcasse respostas iguais em todas as questões. Trata-se de uma estratégia de pesquisa, que inverte questões, para forçar o respondente a não seguir um padrão de resposta.

Após a inversão das respostas, cada questão foi agrupada de acordo com seu traço (variável) correspondente, de modo que fosse possível calcular a média dos valores

encontrados no questionário. Após o cálculo, foi possível obter a média de um total de 16 variáveis, sendo 8 correspondentes aos traços elementares, 3 aos traços compostos, 4 aos traços situacionais e 1 ao traço superficial, que é o traço principal desta pesquisa, o de Persistência Discente.

Tendo em vista que alguns alunos responderam mais de uma vez o questionário, para que as respostas duplicadas não influenciassem nos resultados da pesquisa, optou-se por excluir esses dados, considerando a última resposta como válida. Sendo assim, foram excluídas 31 respostas do questionário e, portanto, ao final do tratamento, foram identificadas 260 respostas válidas.

3.6 CRITÉRIO PARA ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados foram analisados por meio da aplicação da técnica estatística de Regressão Linear Múltipla para identificação dos traços de personalidade relacionados à persistência discente nos cursos estudados.

O modelo de Regressão Linear Múltipla é um método que analisa duas ou mais variáveis independentes na previsão de uma variável dependente (TRIOLA, 2013; HAIR et al., 2009). De acordo com Hair et al. (2009, p. 162), “a análise de regressão é uma técnica de dependência simples e direta que pode fornecer previsão e explicação ao pesquisador”. O objetivo da análise de regressão múltipla é prever os valores de uma variável dependente por meio dos valores já conhecidos de variáveis independentes.

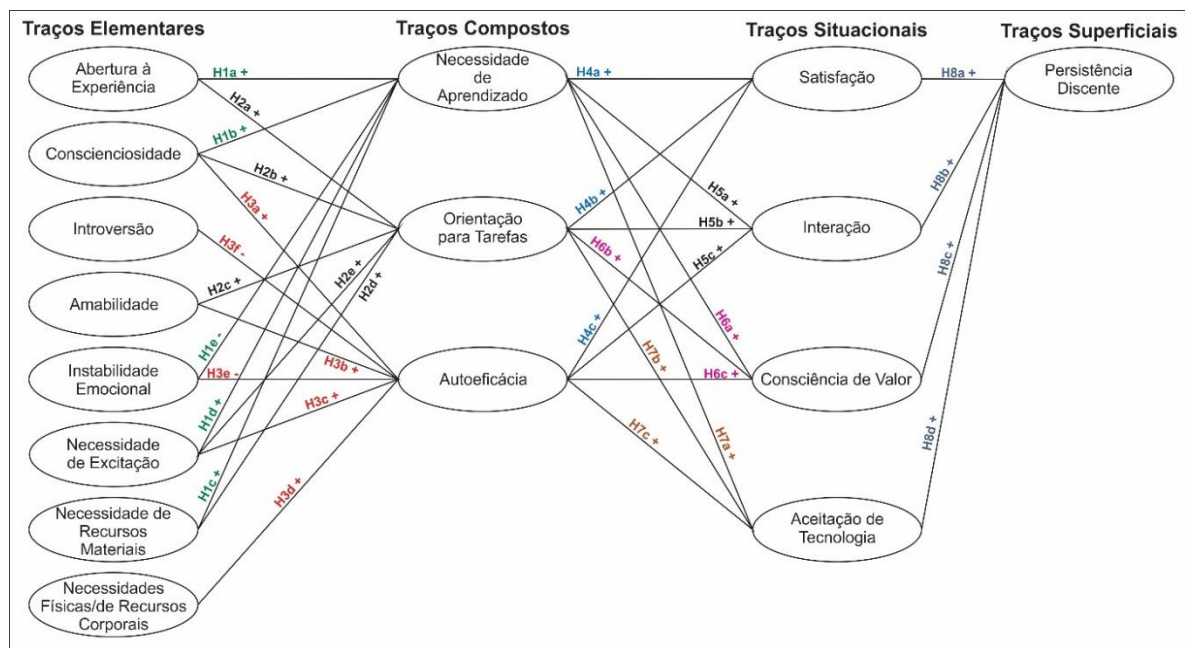
A escolha da técnica de Regressão Múltipla mostra-se adequada uma vez que a presente pesquisa tem como objetivo testar as diversas relações entre os traços de personalidade (variáveis dependentes e independentes) dispostos no Modelo 3M de Mowen (2000).

Sendo assim, as regressões desta pesquisa foram divididas em três fases. A primeira testou as hipóteses de associação entre os traços compostos e os traços elementares. A segunda fase testou as hipóteses entre os traços situacionais e os traços compostos

e a terceira fase testou as hipóteses de associação do traço superficial de Persistência Discente e os traços situacionais.

Conforme pode ser observado na Figura 12 da seção 3.2 – Hipóteses da pesquisa, novamente apresentada, as regressões que foram executadas para testar as hipóteses propostas estão no Quadro 15.

Figura 12 – Modelo proposto



Fonte: Elaboração própria (2017).

Quadro 15 – Regressões múltiplas a serem executadas para o teste de hipóteses.

Variável Dependente	Variáveis Independentes
Necessidade de Aprendizado	Abertura à Experiência, Conscienciosidade, Instabilidade Emocional, Necessidade de Excitação e Necessidade de Recursos Materiais
Orientação para Tarefas	Abertura à Experiência, Conscienciosidade, Amabilidade, Necessidade de Excitação e Necessidade de Recursos Materiais
Autoeficácia	Conscienciosidade, Introversão, Amabilidade, Instabilidade Emocional, Necessidade de Excitação e Necessidade Físicas/de Recursos Corporais

Variável Dependente	Variáveis Independentes
Satisfação	Necessidade de Aprendizado, Orientação para Tarefas e Autoeficácia
Interação	Necessidade de Aprendizado, Orientação para Tarefas e Autoeficácia
Consciência de Valor	Necessidade de Aprendizado, Orientação para Tarefas e Autoeficácia
Aceitação da Tecnologia	Necessidade de Aprendizado, Orientação para Tarefas e Autoeficácia
Persistência Discente	Satisfação, Interação, Consciência de Valor e Aceitação da Tecnologia

Fonte: Elaboração própria (2017).

Os dados deste trabalho foram analisados por meio do *software Statistical Package for the Social Science (SPSS)* (versão 21) e foi considerado o nível de significância de 5% ($p\text{-valor} < 0,05$).

A análise dos dados consistiu em duas etapas. Na primeira, foi feita uma análise descritiva do perfil dos alunos que responderam ao questionário. Na segunda etapa, procedeu-se à regressão linear múltipla, conforme hipóteses propostas na pesquisa.

Na regressão múltipla, optou-se pela utilização do método *Backward* (ou Retroceder). Hair et al. (2009) afirmam que, nesse método, as variáveis independentes são inseridas no *software* e, então, calcula-se a contribuição de cada uma para a previsão, verificando o nível de significância. Eliminam-se as variáveis que não oferecem uma contribuição significativa.

Na Seção 4, a seguir, serão apresentadas a análise dos dados e os resultados da pesquisa.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esta seção apresentará a análise dos dados e os resultados da pesquisa.

4.1 PERFIL DOS RESPONDENTES

Após a aplicação do questionário, a pesquisa obteve 260 respostas válidas. A seguir, serão apresentadas as características descritivas dos respondentes:

Com relação ao gênero, pela Tabela 4 é possível identificar que há mais respondentes do sexo feminino. Foram 171 respostas, que correspondem a 65,8% da amostra. Os respondentes do sexo masculino representaram 34,2% da amostra, com um total de 89 respostas.

Tabela 4 – Gênero dos respondentes na amostra.

	Frequência	Percentual
Feminino	171	65,8
Masculino	89	34,2
TOTAL	260	100,0

Fonte: Elaboração própria (2017).

A maioria dos respondentes, 35%, está entre 30 e 39 anos (n=91), seguido pela faixa etária de 40 a 49 anos, com 31,2% (n=81). Já a faixa etária de 18 a 29 representa 23,1% (n=60). Foram identificados também 24 respondentes entre 50 e 59 anos, que correspondem à 9,2%. Por fim, registrou-se somente 4 respondentes com a faixa etária de 60 anos ou mais (1,5%), conforme pode-se observar na Tabela 5 a seguir.

Tabela 5 – Idade dos respondentes na amostra.

	Frequência	Percentual
18 a 29 anos	60	23,1
30 a 39 anos	91	35,0

	Frequência	Percentual
40 a 49 anos	81	31,2
50 a 59 anos	24	9,2
60 anos ou mais	4	1,5
TOTAL	260	100,0

Fonte: Elaboração própria (2017).

A Tabela 6 representa o estado civil dos respondentes. Grande parte são casados ou estão em uma união estável (n=167; 64,2%), seguido pelos solteiros, com 75 respondentes (28,8%). 6,2% são divorciados ou separados, que correspondem a 16 respondentes. Por fim, foram registrados somente 2 respondentes viúvos, com 0,8%.

Tabela 6 – Estado civil dos respondentes na amostra.

	Frequência	Percentual
Casado (a) / União estável	167	64,2
Divorciado (a) / Separado (a)	16	6,2
Solteiro (a)	75	28,8
Viúvo (a)	2	0,8
TOTAL	260	100,0

Fonte: Elaboração própria (2017).

Com relação à renda familiar mensal, a Tabela 7 a seguir mostra que a maior parte dos respondentes (n=129; 49,6%) está enquadrado na faixa de renda entre R\$ 1.021 e R\$ 2.040,00. Em seguida, estão aqueles com renda entre R\$ 2.041,00 e R\$ 5.100,00 (n=103; 39,6%). Os que se declararam com renda entre R\$ 5.101,00 e R\$ 10.200,00 correspondem à 8,8% da amostra (n=23) e somente 1,9% dos respondentes (n=5) declararam possuir renda familiar mensal acima de R\$ 10.201,00.

Tabela 7 – Renda familiar mensal dos respondentes na amostra.

	Frequência	Percentual
Acima de R\$ 10.201,00	5	1,9
Entre R\$ 1.021 e R\$ 2.040,00	129	49,6
Entre R\$ 2.041,00 e R\$ 5.100,00	103	39,6
Entre R\$ 5.101,00 e R\$ 10.200,00	23	8,8
TOTAL	260	100,0

Fonte: Elaboração própria (2017).

Partindo para descrição relacionada às características acadêmicas dos respondentes, a maioria é do curso de História (n=99; 38,1%), seguida pelos do curso de Artes Visuais (n=92; 35,4%) e pelos do curso de Filosofia (n=69; 26,5%). A Tabela 8 mostra o quantitativo de respostas por curso e os percentuais.

Tabela 8 – Curso dos respondentes na amostra.

	Frequência	Percentual
Artes Visuais	92	35,4
Filosofia	69	26,5
História	99	38,1
TOTAL	260	100,0

Fonte: Elaboração própria (2017).

Com relação à situação do respondente no curso, a Tabela 9 mostra que 238 respondentes (91,5%) correspondem àqueles alunos que estão matriculados, frequentando o polo e cursando as disciplinas, seguidos de 16 (6,2%) que são alunos que abandonaram o curso - não frequentam mais o polo e não solicitaram desistência oficial à UFES. Somente 1,9% (n=5) são alunos que solicitam desistência oficial à UFES e apenas 1 respondente (0,4%) afirmou estar desligado da Universidade.

Tabela 9 – Situação no curso dos respondentes na amostra.

	Frequência	Percentual
Abandonou	16	6,2
Cursando	238	91,5
Desistente	5	1,9
Desligado	1	0,4
TOTAL	260	100,0

Fonte: Elaboração própria (2017).

A Tabela 10, a seguir, estabelece uma relação entre o quantitativo de respostas por curso e polo. No curso de Artes Visuais, o polo com maior número de respondentes foi o de Cachoeiro de Itapemirim, com 16 respostas, e o polo com menor número de respondentes foi o de Lúna, com apenas 3. No curso de Filosofia, a maioria das respostas está concentrada no polo de Aracruz (n=14). É possível observar também que os polos de Castelo, Mantenedópolis e Santa Teresa obtiveram somente 3 respostas cada. Por fim, no curso de História, o polo com o maior número de respostas foi o de Ecoporanga, com 19 respondentes, e o polo com menor número de respostas foi o de Montanha, com apenas 2. Devido à ausência dos cursos em alguns polos, nesses não foram registradas respostas.

Tabela 10 – Quantitativo de respostas por curso e polo.

Polo	Artes Visuais	Filosofia	História	TOTAL
Afonso Cláudio	7	5	4	16
Aracruz	6	14	4	24
Cachoeiro de Itapemirim	16	6	13	35
Castelo	0	3	4	7
Colatina	6	0	0	6
Domingos Martins	10	6	0	16
Ecoporanga	0	0	19	19

Polo	Artes Visuais	Filosofia	História	TOTAL
Itapemirim	10	9	12	31
Iúna	3	0	7	10
Linhares	7	0	7	14
Mantenópolis	0	3	0	3
Mimoso do Sul	0	4	0	4
Montanha	0	5	2	7
Pinheiros	8	6	14	28
Piúma	7	0	8	15
Santa Teresa	4	3	5	12
Vargem Alta	8	0	0	8
Venda Nova do Imigrante	0	5	0	5
TOTAL	92	69	99	260

Fonte: Elaboração própria (2017).

4.2 REGRESSÃO LINEAR MÚLTIPLA

A análise dos dados foi realizada por meio da aplicação da Regressão Linear Múltipla, buscando identificar os traços de personalidade relacionados à persistência discente nos cursos estudados. A escolha da Regressão Múltipla mostra-se adequada nesta pesquisa, pois testará as relações entre os traços de personalidade do Modelo 3M de Mowen (2000) e auxiliará na identificação dos traços mais relevantes para explicar o comportamento de persistência discente.

De acordo com Hair et al. (2009) e Field (2009), para prever uma variável dependente utilizando duas ou mais variáveis independentes, a regressão múltipla apresenta a seguinte equação:

$$Y_i = (b_0 + b_1X_1 + b_2X_2 + \dots + b_nX_n) + \varepsilon_i$$

Onde Y é a variável de saída (resultado), b_1 é o coeficiente da primeira variável independente (X_1), b_2 é o coeficiente da segunda variável independente (X_2), b_n é o coeficiente da n -ésima variável independente (X_n) e ε_i é a diferença entre o valor previsto e o observado de Y para o i -ésimo participante (FIELD, 2009).

Para análise foi utilizado o método *Backward* (ou Retroceder), em que as variáveis independentes são inseridas no *software* e, então, é calculada a contribuição de cada uma para a previsão da variável dependente, a partir do nível de significância. As variáveis que não oferecem contribuição significativa são eliminadas do processo (HAIR et al., 2009).

Nesta seção, serão apresentados os resultados da análise das variáveis.

4.2.1 Análise das variáveis

Por meio dos resultados obtidos no questionário aplicado aos alunos, foram analisadas as 16 variáveis listadas no Quadro 16 a seguir.

Quadro 16 – Variáveis analisadas no modelo de pesquisa proposto.

Dimensão	Variável	Sigla
Traços Elementares	Abertura à Experiência	AE
	Instabilidade Emocional	IE
	Conscienciosidade	C
	Introversão	I
	Amabilidade	A
	Necessidade de Recursos Materiais	NRM
	Necessidade de Excitação	NEXC
	Necessidades Físicas/de Recursos Corporais	NFRC
Traços Compostos	Necessidade de Aprendizado	NA
	Orientação para Tarefas	OT
	Autoeficácia	AF

Dimensão	Variável	Sigla
Traços Situacionais	Satisfação	S
	Interação	INT
	Consciência de Valor	CV
	Aceitação de Tecnologia	AT
Traço Superficial	Persistência Discente	PD

Fonte: Elaboração própria (2017).

Para análise das variáveis, foram considerados os valores dos coeficientes de determinação (R^2), beta (β) e do nível de significância (p-valor). Pelo coeficiente de determinação é possível assumir que, quanto maior o valor do R^2 , mais explicativo é o modelo e melhor a variável independente explica a variável dependente (HAIR et al., 2009). Como exemplo, caso regressão tenha como R^2 o valor 0,414, significa que ela explica 41,4% dos casos.

Pelo coeficiente beta é possível realizar uma comparação direta entre coeficientes quanto ao seu poder de explicação da variável dependente (HAIR et al., 2009). O valor do β informa sobre a importância de cada variável. Quanto maior o valor absoluto, maior é a influência da variável no modelo (FIELD, 2009).

O nível de significância representa a “probabilidade que o pesquisador deseja aceitar de que o coeficiente estimado seja classificado como diferente de zero quando realmente não é” (HAIR et al., 2009, p. 152). Neste estudo, foi considerado o nível de significância de 5%, isto é, a variável será relevante quando apresentar p-valor menor que 0,05. Quanto menor o p-valor, mais relevante é a variável independente, ou seja, melhor explica a variável dependente.

Por meio dos valores de R^2 , β e p-valor foi possível verificar a relevância dos traços de personalidade e confirmar ou rejeitar as hipóteses de associação entre cada um deles.

Inicialmente, foi executada a análise da variável dependente Necessidade de Aprendizado, que tinha como variável independente: Abertura à Experiência,

Conscienciosidade, Instabilidade Emocional, Necessidade de Excitação e Necessidade de Recursos Materiais. Nesta análise, foi identificado que as variáveis independentes mais significativas no estudo foram Abertura à Experiência, Conscienciosidade e Necessidade de Excitação, devido aos valores do coeficiente beta ($\beta = 0,322$; $\beta = 0,127$; $\beta = 0,142$) e do nível de significância (p-valor = 0,000; p-valor = 0,032; p-valor = 0,025). As variáveis restantes (Instabilidade Emocional e Necessidade de Recursos Materiais) foram excluídas do processo, pois não influenciaram de maneira significativa na variável Necessidade de Aprendizado, já que apresentaram p-valor acima de 5%.

Todas as relações entre as variáveis estão demonstradas na Tabela 11 a seguir. As variáveis em negrito e com sinal de asterisco (*) no p-valor correspondem àquelas mais significativas no estudo (p-valor < 0,05). Os valores das variáveis restantes foram excluídos do processo, pois não exerceram influência significativa, e por isso não estão apresentados na tabela a seguir.

Tabela 11 – Análise dos dados com regressão múltipla para todos os cursos.

Variável Dependente / Hipótese	Variáveis Independentes	β	p-valor
Necessidade de Aprendizado			
R ²	0,178		
H _{1a}	Abertura à Experiência	0,322	0,000*
H _{1b}	Conscienciosidade	0,127	0,032*
H _{1c}	Necessidade de Recursos Materiais	-0,101	0,088**
H _{1d}	Necessidade de Excitação	0,142	0,025*
H _{1e}	Instabilidade Emocional		

Variável Dependente / Hipótese	Variáveis Independentes	β	p-valor
Orientação para Tarefas			
R ²	0,289		
H _{2a}	Abertura à Experiência	0,195	0,001*
H _{2b}	Conscienciosidade	0,418	0,000*
H _{2c}	Amabilidade	0,104	0,064**
H _{2d}	Necessidade de Recursos Materiais		
H _{2e}	Necessidade de Excitação		
Autoeficácia			
R ²	0,073		
H _{3a}	Conscienciosidade	0,242	0,000*
H _{3b}	Amabilidade		
H _{3c}	Necessidade de Excitação		
H _{3d}	Necessidades Físicas/de Recursos Corporais		
H _{3e}	Instabilidade Emocional	-0,167	0,007*
H _{3f}	Introversão		
Satisfação			
R ²	0,207		
H _{4a}	Necessidade de Aprendizado	0,153	0,015*
H _{4b}	Orientação para Tarefas		
H _{4c}	Autoeficácia	0,366	0,000*
Interação			
R ²	0,048		
H _{5a}	Necessidade de Aprendizado		
H _{5b}	Orientação para Tarefas	0,220	0,000*
H _{5c}	Autoeficácia		

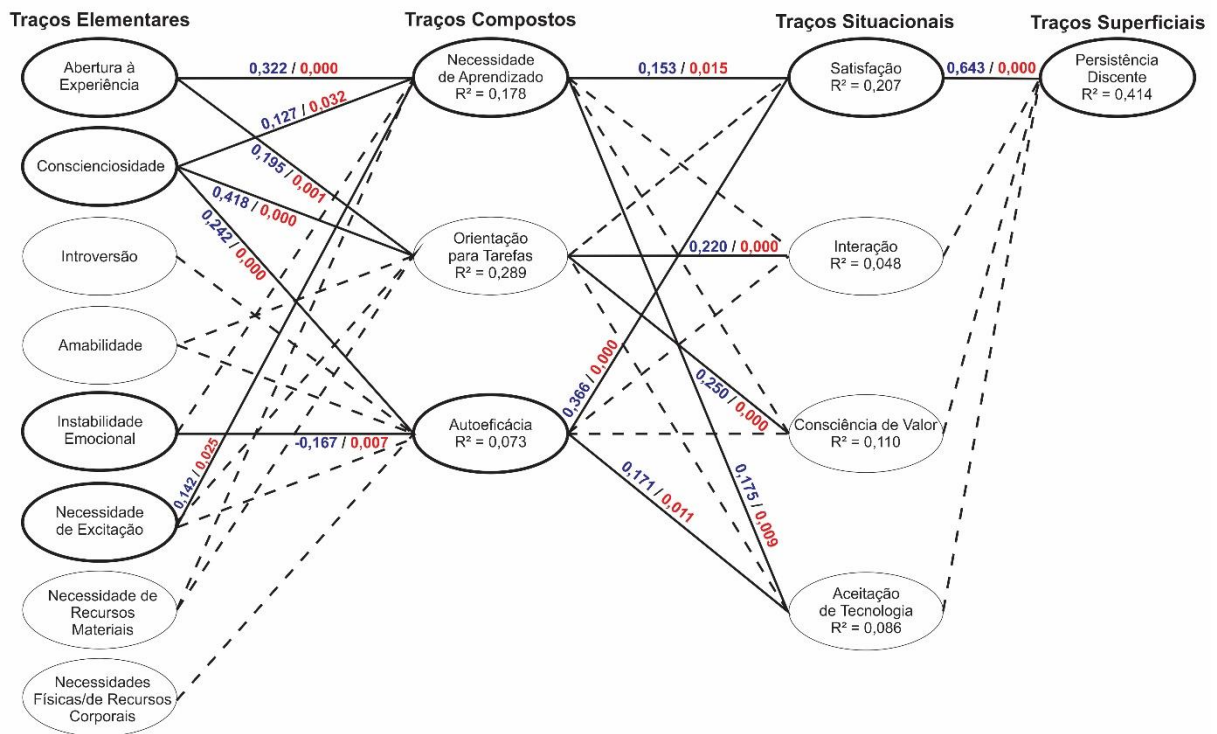
Variável Dependente / Hipótese	Variáveis Independentes	β	p-valor
Consciência de Valor			
R ²	0,110		
H _{6a}	Necessidade de Aprendizado	0,122	0,085**
H _{6b}	Orientação para Tarefas	0,250	0,000*
H _{6c}	Autoeficácia		
Aceitação de Tecnologia			
R ²	0,086		
H _{7a}	Necessidade de Aprendizado	0,175	0,009*
H _{7b}	Orientação para Tarefas		
H _{7c}	Autoeficácia	0,171	0,011*
Persistência Discente			
R ²	0,414		
H _{8a}	Satisfação	0,643	0,000*
H _{8b}	Interação		
H _{8c}	Consciência de Valor		
H _{8d}	Aceitação de Tecnologia		

* p-valor < 0,05 ** p-valor > 0,05

Fonte: Elaboração própria (2017)

A Figura 13 apresenta um resumo dos resultados obtidos por meio da análise da regressão múltipla. Nela, o coeficiente beta aparece em azul e o nível de significância, em vermelho. As linhas contínuas, por sua vez, representam as variáveis de maior relevância e as tracejadas mostram as variáveis com relação não significativa.

Figura 13 – Resumo do resultado da análise de todos os cursos.



Fonte: Elaboração própria (2017).

Pela análise de todos os cursos, verificou-se que os traços de personalidade elementares que mais afetam os traços compostos são os de Abertura à Experiência, Conscienciosidade, Instabilidade Emocional e Necessidade de Excitação. Em seguida, os traços de personalidade compostos que mais afetam os traços situacionais são os da Necessidade de Aprendizado e Autoeficácia. O traço situacional que mais afeta no traço superficial de Persistência Discente é o da Satisfação.

Portanto, considerando as 32 hipóteses formuladas na pesquisa, apresentadas na seção 3.2, foi possível verificar que 14 foram confirmadas e 18 rejeitadas.

O Quadro 17 apresenta um resumo do resultado das hipóteses testadas neste estudo.

Quadro 17 – Resumo do resultado das hipóteses testadas.

Hipótese	Enunciado	Resultado
H_{1a}	Abertura à Experiência é positivamente relacionada com Necessidade de Aprendizado.	Confirmada
H_{1b}	Conscienciosidade é positivamente relacionada com Necessidade de Aprendizado.	Confirmada
H_{1c}	Necessidade de Recursos Materiais é positivamente relacionada com Necessidade de Aprendizado	Rejeitada
H_{1d}	Necessidade de Excitação é positivamente relacionada com Necessidade de Aprendizado.	Confirmada
H_{1e}	Instabilidade Emocional é negativamente relacionada com Necessidade de Aprendizado.	Rejeitada
H_{2a}	Abertura à Experiência é positivamente relacionada com Orientação para Tarefas.	Confirmada
H_{2b}	Conscienciosidade é positivamente relacionada com Orientação para Tarefas.	Confirmada
H_{2c}	Amabilidade é positivamente relacionada com Orientação para Tarefas.	Rejeitada
H_{2d}	Necessidade de Recursos Materiais é positivamente relacionada com Orientação para Tarefas.	Rejeitada
H_{2e}	Necessidade de Excitação é positivamente relacionada com Orientação para Tarefas.	Rejeitada
H_{3a}	Conscienciosidade é positivamente relacionada com Autoeficácia.	Confirmada
H_{3b}	Amabilidade é positivamente relacionada com Autoeficácia.	Rejeitada
H_{3c}	Necessidade de Excitação é positivamente relacionada com Autoeficácia.	Rejeitada
H_{3d}	Necessidades Físicas/de Recursos Corporais é positivamente relacionada com Autoeficácia.	Rejeitada
H_{3e}	Instabilidade Emocional é negativamente relacionada com Autoeficácia.	Confirmada
H_{3f}	Introversão é negativamente relacionada com Autoeficácia.	Rejeitada
H_{4a}	Necessidade de Aprendizado é positivamente relacionada com Satisfação.	Confirmada

Hipótese	Enunciado	Resultado
H_{4b}	Orientação para Tarefas é positivamente relacionada com Satisfação.	Rejeitada
H_{4c}	Autoeficácia é positivamente relacionada com Satisfação.	Confirmada
H_{5a}	Necessidade de Aprendizado é positivamente relacionada com Interação.	Rejeitada
H_{5b}	Orientação para Tarefas é positivamente relacionada com Interação.	Confirmada
H_{5c}	Autoeficácia é positivamente relacionada com Interação.	Rejeitada
H_{6a}	Necessidade de Aprendizado é positivamente relacionada com Consciência de Valor.	Rejeitada
H_{6b}	Orientação para Tarefas é positivamente relacionada com Consciência de Valor.	Confirmada
H_{6c}	Autoeficácia é positivamente relacionada com Consciência de Valor.	Rejeitada
H_{7a}	Necessidade de Aprendizado é positivamente relacionada com Aceitação de Tecnologia.	Confirmada
H_{7b}	Orientação para Tarefas é positivamente relacionada com Aceitação de Tecnologia.	Rejeitada
H_{7c}	Autoeficácia é positivamente relacionada com Aceitação de Tecnologia.	Confirmada
H_{8a}	Satisfação é positivamente relacionada com Persistência Discente.	Confirmada
H_{8b}	Interação é positivamente relacionada com Persistência Discente.	Rejeitada
H_{8c}	Consciência de Valor é positivamente relacionada com Persistência Discente.	Rejeitada
H_{8d}	Aceitação de Tecnologia é positivamente relacionada com Persistência Discente.	Rejeitada

Fonte: Elaboração própria (2017).

Para complementar o estudo, optou-se por fazer uma segunda análise por regressão múltipla, excluindo os dados dos 22 alunos evadidos (16 que abandonaram, 5 desistentes e 1 desligado). Nessa análise, verificou-se que os traços de personalidade elementares que mais afetam os traços compostos são os de Abertura à Experiência, Conscienciosidade e Instabilidade Emocional, diferente da análise abrangendo todas as situações (cursando e evadidos), em que o traço elementar Necessidade de

Excitação também influenciou nos traços compostos. Ainda nessa segunda análise, os traços de personalidade compostos que mais afetam os traços situacionais são os de Necessidade de Aprendizado e Autoeficácia. Já o traço situacional que mais afeta o traço superficial de Persistência Discente é o da Satisfação.

Foram feitas também análises por curso de graduação. A Tabela 12, a seguir, apresenta as relações entre os traços de personalidade por cada curso de graduação. A título de comparação, foi incluída a análise de todos os cursos. As variáveis em negrito correspondem àquelas mais significativas (p -valor $< 0,05$). Os valores das variáveis restantes foram excluídos do processo, pois não exerceram influência significativa. Sendo assim, eles não foram incluídos na tabela.

Variáveis Dependentes / Hipóteses	Variáveis Independentes	Todos os cursos		Artes Visuais		Filosofia		História	
		β	p-valor	β	p-valor	β	p-valor	β	p-valor
Autoeficácia									
H _{3a}	Conscienciosidade	0,242	0,000*	0,210	0,048*	0,476	0,000*	0,214	0,033*
H _{3b}	Amabilidade								
H _{3c}	Necessidade de Excitação			0,259	0,014*				
H _{3d}	Necessidades Físicas/de Recursos Corporais								
H _{3e}	Instabilidade Emocional	-0,167	0,007*	-0,282	0,009*				
H _{3f}	Introversão					-0,235	0,058**		
Satisfação									
H _{4a}	Necessidade de Aprendizado	0,153	0,015*	0,231	0,031*				
H _{4b}	Orientação para Tarefas								
H _{4c}	Autoeficácia	0,366	0,000*	0,347	0,001*	0,475	0,000*	0,382	0,000*
Interação									
H _{5a}	Necessidade de Aprendizado								
H _{5b}	Orientação para Tarefas	0,220	0,000*					0,332	0,001*
H _{5c}	Autoeficácia			0,234	0,020*				

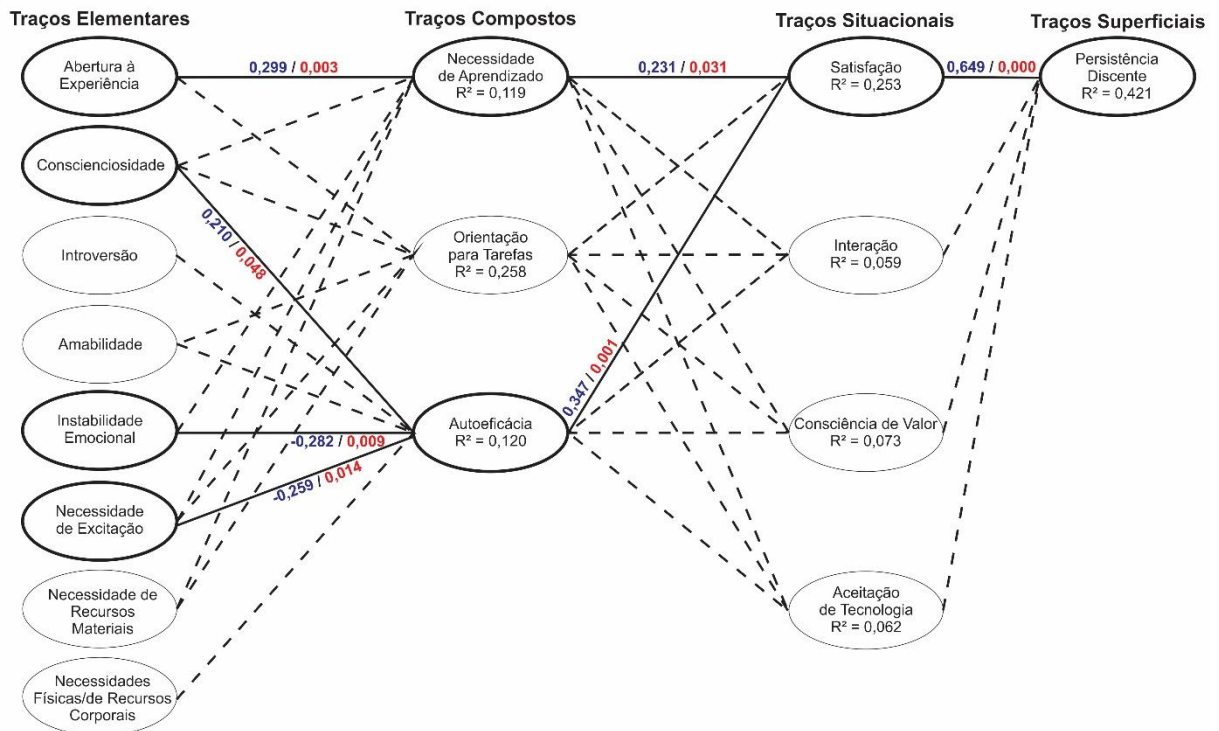
Variáveis Dependentes / Hipóteses	Variáveis Independentes	Todos os cursos		Artes Visuais		Filosofia		História	
		β	p-valor	β	p-valor	β	p-valor	β	p-valor
Consciência de Valor									
H _{6a}	Necessidade de Aprendizado	0,122	0,085**	0,270	0,009*			0,227	0,046*
H _{6b}	Orientação para Tarefas	0,250	0,000*			0,432	0,000*	0,200	0,078**
H _{6c}	Autoeficácia								
Aceitação de Tecnologia									
H _{7a}	Necessidade de Aprendizado	0,175	0,009*			0,309	0,010*	0,223	0,036*
H _{7b}	Orientação para Tarefas								
H _{7c}	Autoeficácia	0,171	0,011*	0,249	0,017*			0,181	0,087**
Persistência Discente									
H _{8a}	Satisfação	0,643	0,000*	0,649	0,000*	0,606	0,000*	0,710	0,000*
H _{8b}	Interação								
H _{8c}	Consciência de Valor								
H _{8d}	Aceitação de Tecnologia								

* p-valor < 0,05 **p-valor > 0,05

Fonte: Elaboração própria (2017).

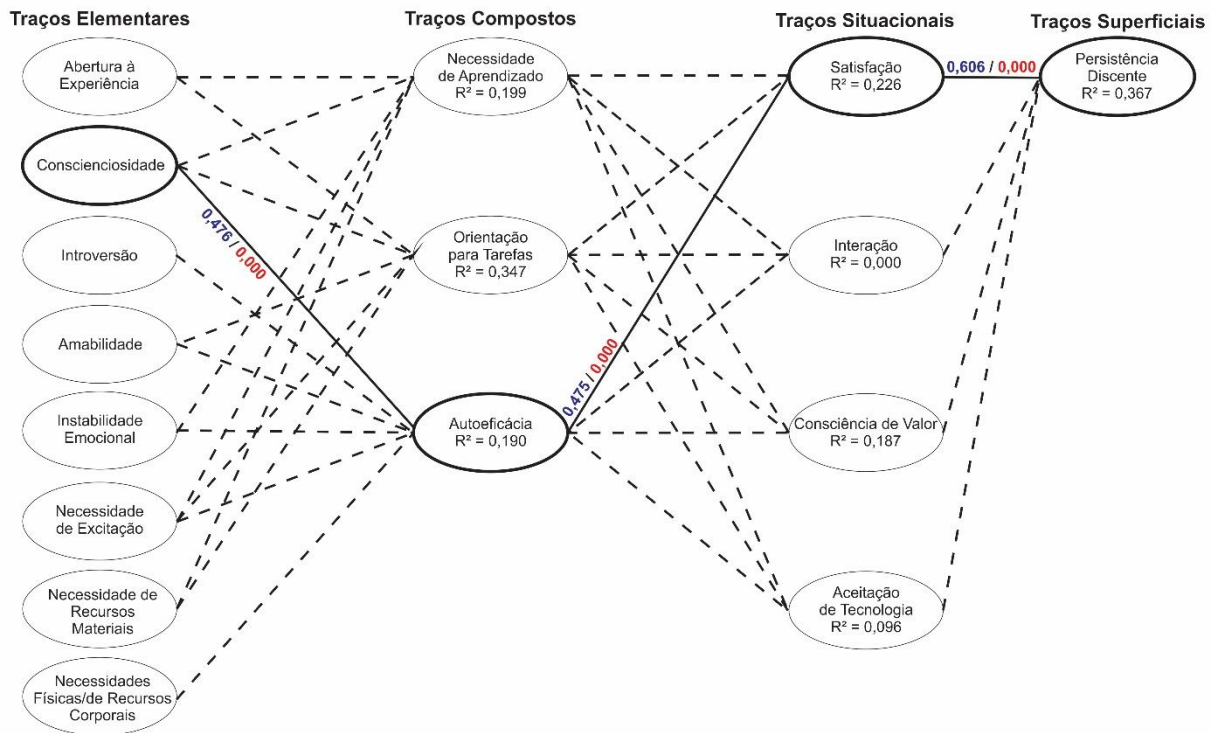
As Figuras 14 a 16, a seguir, apresentam as relações verificadas em cada curso de graduação. Nelas constam o coeficiente beta (β) em azul e o nível de significância (p-valor) em vermelho. As linhas contínuas, por seu turno, representam as variáveis de maior relevância e as tracejadas, mostram as variáveis com relação não significativa.

Figura 14 – Resumo do resultado da análise do curso de Artes Visuais.



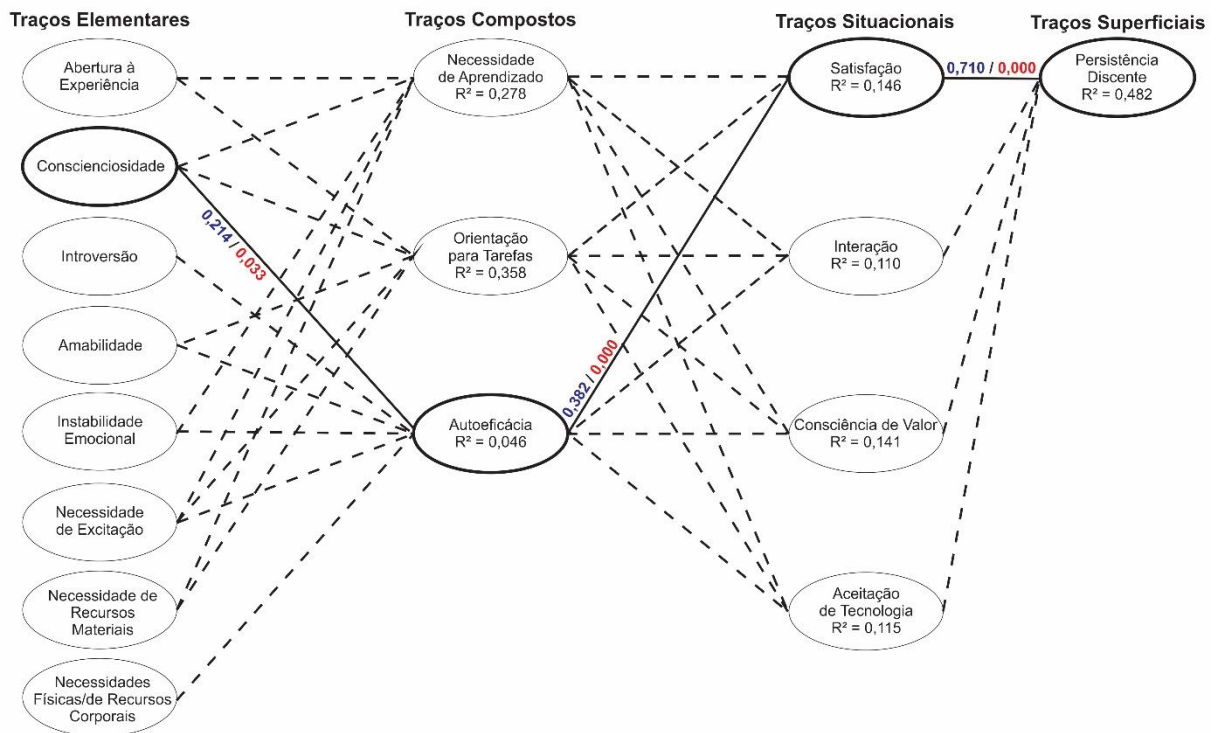
Fonte: Elaboração própria (2017).

Figura 15 – Resumo do resultado da análise do curso de Filosofia.



Fonte: Elaboração própria (2017).

Figura 16 – Resumo do resultado da análise do curso de História.



Fonte: Elaboração própria (2017).

4.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados do estudo demonstraram que os traços de personalidade do Modelo 3M auxiliam no entendimento dos fatores antecedentes do comportamento de persistência de alunos em cursos superiores na modalidade a distância. Os traços de personalidade influenciam hierarquicamente, dos traços do primeiro nível, aqueles mais abstratos, até o traço de quarto nível, aquele mais superficial, contribuindo para explicar o comportamento de persistência.

Conforme hipóteses estabelecidas e confirmadas no presente estudo, o traço superficial de Persistência Discente é influenciado pelo traço situacional Satisfação, explicando 41,4% do modelo. A hipótese formulada foi a seguinte: “*Satisfação é positivamente relacionada com Persistência Discente*”, sendo confirmada, visto que as taxas de persistência dos alunos de cursos na modalidade a distância estão fortemente associadas à capacidade dos cursos em satisfazer as necessidades desses alunos.

Entre os traços situacionais e superficiais, três variáveis foram rejeitadas e não apresentaram relações significativas com a Persistência Discente, sendo: Interação, Consciência de Valor e Aceitação da Tecnologia.

A análise por regressão múltipla demonstrou, também, que os traços situacionais são influenciados pelos traços compostos. Os traços compostos que mais afetam o traço situacional Satisfação são os de Necessidade de Aprendizado e Autoeficácia.

No traço situacional Satisfação, as hipóteses formuladas e confirmadas foram “*Necessidade de Aprendizado é positivamente relacionada com Satisfação*” e “*Autoeficácia é positivamente relacionada com Satisfação*”. Ambas estão de acordo com os apontamentos de Shin (2003), que afirma que, por meio da satisfação com o curso, os estudantes da modalidade a distância buscam atingir o objetivo principal, que é a finalização do curso superior. Caso suas expectativas em relação à sua formação estiverem sendo atendidas, o estudante sentir-se-á satisfeito com o curso.

A relação significativa e positiva entre Necessidade de Aprendizado e Satisfação e Autoeficácia e Satisfação se confirmam, pois, se o aluno na modalidade a distância

estiver satisfeito com o curso, conseqüentemente, engajar-se-á nas atividades acadêmicas e terá capacidade de executar as atividades propostas. O aluno que frequenta o curso por necessidade de buscar novos conhecimentos tende a se sentir mais satisfeito com o curso.

Estudantes com altos níveis de autoeficácia imputam, a si mesmos e aos esforços individuais, a responsabilidade por resultados e dificuldades encontradas ao longo do curso e se esforçam para superá-las. Confirmou-se que a cada superação, retroalimentam a satisfação por estar no curso e por vencer desafios. Em cursos na modalidade a distância, em que uma parcela considerável dos esforços de aprendizagem é realizada de forma “distante” dos demais alunos, professores e tutores, a autoeficácia ganha maior importância ao afetar a satisfação e a persistência.

Entre os traços compostos e situacionais, a variável Orientação para Tarefas não apresentou relação significativa com a variável Satisfação, diferente dos resultados encontrados por Shin (2003).

Por fim, confirmou-se que os traços compostos são influenciados pelos traços elementares. Os traços de personalidade elementares que mais afetam os traços compostos são os de Abertura à Experiência, Conscienciosidade, Instabilidade Emocional e Necessidade de Excitação.

Quanto ao traço Necessidade de Aprendizado, a primeira hipótese formulada foi *“Abertura Experiência é positivamente relacionada com Necessidade de Aprendizado”*. Essa hipótese foi confirmada, uma vez que pessoas com alto grau de abertura à experiência, que são aquelas que expressam ideias originais e usam a imaginação para desempenhar as tarefas, têm maior tendência a se engajarem em atividades que requerem esforço cognitivo.

No ambiente educacional, esse traço se explica pelo fato dos indivíduos inovadores buscarem um curso de graduação com a finalidade de aprimorarem seus conhecimentos, para no futuro exercerem uma profissão, especialmente cursos na modalidade a distância que podem ser considerados inovadores nas perspectivas de cursos de longa duração.

A segunda hipótese relacionada ao traço Necessidade de Aprendizado foi *“Conscienciosidade é positivamente relacionada com Necessidade de Aprendizado”*. A confirmação dessa hipótese se justifica devido ao fato de que indivíduos com o traço da Conscienciosidade possuem competência, organização, eficiência em tarefas, autodisciplina, raciocínio analítico (McCRAE; COSTA, 1997) e, conseqüentemente, tendência de se engajarem e apreciarem desafios intelectuais (MOWEN, 2000).

A terceira hipótese confirmada relacionada com o traço Necessidade de Aprendizado foi a seguinte: *“Necessidade de Excitação é positivamente relacionada com Necessidade de Aprendizado”*. A hipótese está de acordo com os resultados encontrados por Mowen (2000) em seus estudos, no quais verificou relações positivas entre o traço elementar Necessidade de Excitação e o traço composto Necessidade de Aprendizado.

Uma possível explicação para a forte significância desse traço seria a de que alunos que estudam em cursos de graduação a distância possuem estímulos e excitação para se engajarem em desafios intelectuais. Devido à metodologia dos cursos, com poucas aulas expositivas e maior necessidade de esforço pessoal na compreensão de conceitos novos, pessoas que buscam excitação encontram cenário favorável nos cursos ofertados nessa modalidade.

Ainda no que se refere às relações entre os traços elementares e compostos, a análise mostrou associações significativas entre os traços elementares Conscienciosidade e Instabilidade Emocional e o traço composto Autoeficácia. As hipóteses formuladas foram: *“Conscienciosidade é positivamente relacionada com Autoeficácia”* e *“Instabilidade Emocional é negativamente relacionada com Autoeficácia”*, sendo confirmadas, de acordo com os resultados encontrados por Mowen (2000) em sua metanálise.

O resultado da relação positiva entre o traço Conscienciosidade e o traço Autoeficácia se justifica pelo fato de que o aluno da educação a distância deve ser organizado, sistemático e eficiente na execução das atividades propostas no curso. Já a negatividade entre o traço elementar da Instabilidade Emocional e o traço composto da Autoeficácia se fundamenta em virtude de alguns estudantes apresentarem

comportamento temperamental, influenciando de forma negativa em sua capacidade de organizar e executar ações requeridas no curso.

Quanto à relação entre os traços elementares e compostos, a hipótese de relação positiva entre Necessidade de Recursos Materiais e Necessidade de Aprendizado foi refutada, contrapondo os resultados encontrados por Mowen (2000) em sua metanálise. Basso (2008), em sua pesquisa, também não encontrou relação significativa entre esses traços. Para o autor a necessidade de recursos materiais não parece ter impacto na formação do traço necessidade de aprendizado. A hipótese de relação negativa entre o traço da Instabilidade Emocional e o traço Necessidade de Aprendizado também foi refutada, pois não apresentou resultados significativos, contrapondo os resultados encontrados por Mowen (2000).

Introversão, Amabilidade, Necessidade de Excitação e Necessidade Física/de Recursos Corporais também não apresentaram resultados significativos com Autoeficácia, diferente dos resultados apontados por Mowen (2000).

Com o objetivo de complementar o estudo, além de uma análise dos traços de todos os cursos em conjunto, foram executadas também análises por curso de graduação. A seguir serão discutidos os resultados por curso.

1) Artes Visuais

No curso de Artes Visuais, o traço superficial Persistência Discente é afetado diretamente pelo traço situacional Satisfação, assim como na análise geral dos cursos, comprovando que a persistência ou o abandono do aluno em um curso na modalidade EaD está relacionada à capacidade do curso em satisfazer as necessidades desse aluno.

O traço situacional Satisfação, por sua vez, é afetado principalmente pelos traços compostos Necessidade de Aprendizado e Autoeficácia, assim como demonstrado na análise geral dos cursos. Por fim, os traços elementares que mais influenciaram na formação dos traços compostos foram Abertura à Experiência, Conscienciosidade, Instabilidade Emocional e Necessidade de Excitação, confirmando os resultados encontrados por Mowen (2000) e Monteiro (2006).

2) Filosofia

Na análise dos traços de personalidade no curso de Filosofia, houve confirmação da relação relevante entre o traço superficial Persistência Discente e o traço situacional Satisfação, assim como nas análises geral e do curso de Artes Visuais.

O traço composto mais relevante na formação do traço situacional Satisfação foi o da Autoeficácia, assim como na análise geral dos cursos e em específico do curso de Artes Visuais, confirmando os resultados do estudo de Shin (2003). Diferente das análises anteriores, não foi encontrada relação significativa entre o traço composto Necessidade de Aprendizado e o traço situacional Satisfação. Uma possível explicação para esse resultado poderia ser a de que, apesar do aluno do curso de Filosofia ter uma tendência a buscar conhecimento, esse traço não o faz se sentir plenamente satisfeito com o curso. Outros traços são mais significantes para satisfação.

O traço composto Autoeficácia é influenciado de forma significativa pelo traço elementar Conscienciosidade, assim como na análise geral e na análise do curso de Artes Visuais. Não foram encontradas relações significativas entre o traço elementar Instabilidade Emocional e o traço composto Autoeficácia e o traço elementar Necessidade de Excitação com a Autoeficácia, como nas análises do conjunto dos cursos e do curso de Artes Visuais.

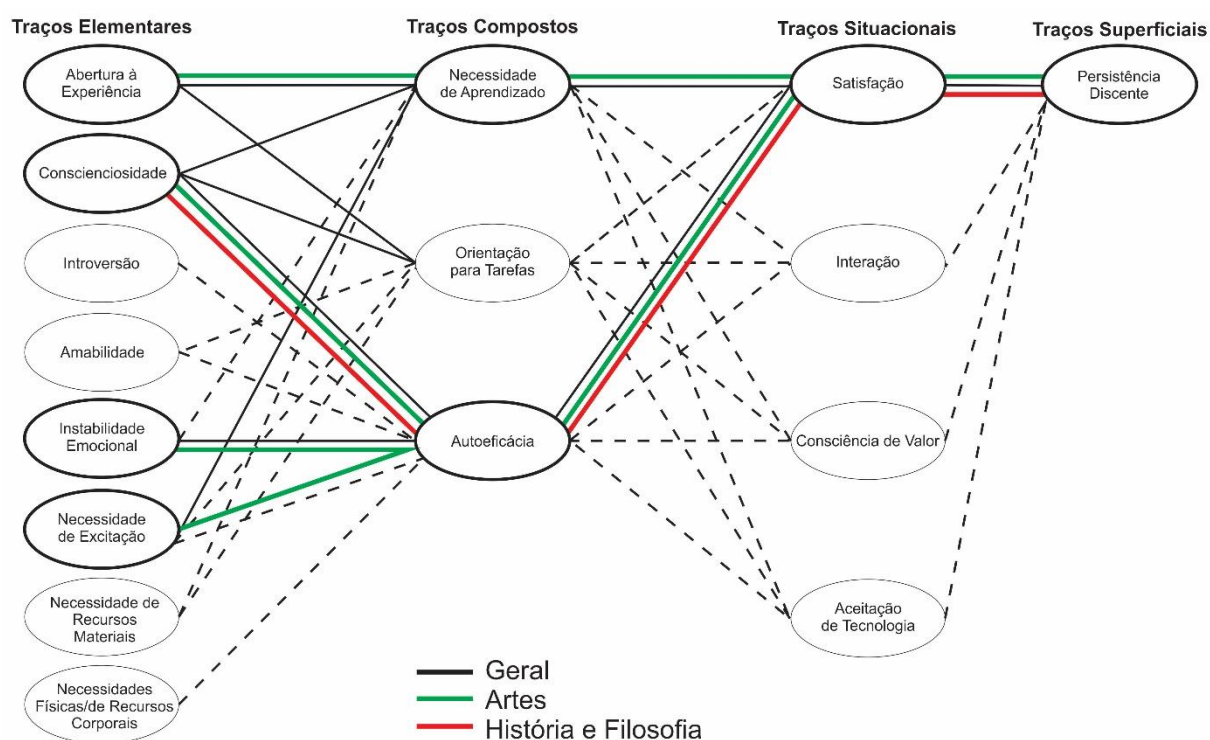
3) História

Na análise dos traços de personalidade no curso de História, foi possível verificar que, assim como nas análises geral e dos cursos de Artes Visuais e Filosofia, foi confirmada a relação significativa entre o traço superficial Persistência Discente e o traço situacional Satisfação. O traço composto Autoeficácia confirmou relação com o traço situacional Satisfação, assim como na análise de todos os cursos e na específica dos cursos de Artes Visuais e Filosofia. Da mesma forma que no curso de Filosofia, não foi confirmada relação significativa entre o traço composto Necessidade de Aprendizado e o traço situacional Satisfação.

Foi demonstrada relação significativa entre o traço elementar Conscienciosidade e o traço composto Autoeficácia, assim como nas análises anteriores. Da mesma forma que no curso de Filosofia, não foram encontradas relações entre os traços elementares da Instabilidade Emocional e Necessidade de Excitação com a Autoeficácia, como foram encontradas na análise de todos os cursos e somente no curso de Artes Visuais.

Sintetizando, a Figura 17, a seguir, demonstra os traços de personalidade mais relevantes na análise conjunta e nas análises dos cursos separadamente.

Figura 17 – Síntese dos traços de personalidade mais relevantes.



Fonte: Elaboração própria (2017).

5 CONCLUSÃO

A persistência discente, objeto deste estudo, está associada à evasão e foi definida ao longo do trabalho como um comportamento que está relacionado com a possibilidade de o aluno continuar matriculado no curso. A importância do estudo da persistência decorre da gravidade dos efeitos da evasão sobre a vida do estudante e sobre as IES.

As pesquisas realizadas para elaborar o Referencial Teórico deste trabalho demonstraram que a decisão de persistir ou abandonar os estudos está diretamente relacionada à personalidade e à motivação do estudante. Sendo assim, decidiu-se estudar o tema da persistência sob a ótica do Modelo Metateórico de Motivação e Personalidade (Modelo 3M), desenvolvido por Mowen (2000), que afirma que a personalidade pode ser identificada por meio de quatro traços: os elementares, os compostos, os situacionais e os superficiais.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa foi propor orientações para formulação de um guia voltado para coordenadores de curso, com a finalidade de identificar os traços de personalidade que afetam o comportamento de persistência discente. Para atingi-lo, foram traçados os seguintes objetivos específicos: (1) testar o Modelo 3M para o comportamento de persistência discente; e (2) investigar quais traços de personalidade afetam hierarquicamente o comportamento de persistência dos alunos dos cursos de graduação na modalidade a distância da UFES.

Esta pesquisa alcançou os objetivos propostos. Demonstrou que os traços de personalidade afetam o comportamento de persistência de alunos de cursos de graduação na modalidade distância, por meio do modelo desenvolvido por Mowen (2000). Para tanto, foi realizado um levantamento, por meio de questionário eletrônico, e analisados os resultados obtidos com os alunos dos cursos de Artes Visuais, Filosofia e História ofertados pela SEADS. A proposição de orientações para formulação do guia encontra-se na seção 5.1, a seguir.

Conforme o resultado da pesquisa, 14 das 32 hipóteses testadas foram confirmadas, mostrando que os traços de personalidade influenciam na persistência discente e

auxiliam no entendimento dos fatores antecedentes do comportamento de persistência de alunos em cursos superiores na modalidade a distância. O Modelo 3M proposto por Mowen (2000) mostrou-se aplicável ao estudo, uma vez que exerce influência de forma hierárquica, dos traços mais abstratos até o traço mais superficial, contribuindo para explicar o comportamento de persistência.

Das relações entre os traços de personalidade elementares com os traços compostos, não apresentaram relações significativas: os traços elementares Necessidade de Recursos Materiais e Instabilidade Emocional com o traço composto Necessidade de Aprendizado; os traços elementares Amabilidade, Necessidade de Recursos Materiais e Necessidade de Excitação com o traço composto Orientação para Tarefas; e os traços elementares Amabilidade, Necessidade de Excitação, Necessidades Físicas/de Recursos Corporais e Introversão com o traço composto da Autoeficácia. Sendo assim, as hipóteses H_{1c}, H_{1e}, H_{2c}, H_{2d}, H_{2e}, H_{3b}, H_{3c}, H_{3d} e H_{3f} foram rejeitadas. As outras sete relações estabelecidas entre traços elementares e traços compostos demonstraram significância, confirmando a relação hierárquica entre os traços.

A relação entre os traços compostos e situacionais também se mostrou significativa. Não apresentaram significância: o traço Orientação para Tarefas com Satisfação; Necessidade de Aprendizado com Interação; Autoeficácia com Interação; Necessidade de Aprendizado com Consciência de Valor; Autoeficácia com Consciência de Valor; e, por fim, Orientação para Tarefas com Aceitação de Tecnologia. Sendo assim, as hipóteses H_{4b}, H_{5a}, H_{5c}, H_{6a}, H_{6c} e H_{7b} foram rejeitadas. Necessidade de Aprendizado apresentou relações positivas com Satisfação (H_{4a}) e com Aceitação de Tecnologia (H_{7a}); Autoeficácia apresentou relações positivas com Satisfação (H_{4c}) e Aceitação de Tecnologia (H_{7c}); Orientação para Tarefas se confirmou positivamente relacionada com Interação e Consciência de Valor, confirmando as hipóteses H_{5b} e H_{6b}.

Entre os traços situacionais, o traço Satisfação mostrou-se o principal influenciador do comportamento de persistência discente, confirmando a hipótese H_{8a}. As relações entre os traços situacionais Interação, Consciência de Valor e Aceitação de Tecnologia com o traço superficial Persistência Discente não se mostraram significativas, não suportando, portanto, as hipóteses H_{8b}, H_{8c} e H_{8d}.

Sintetizando os resultados apresentados, os traços de personalidade elementares que mais afetaram os traços compostos foram Abertura à Experiência, Conscienciosidade, Instabilidade Emocional e Necessidade de Excitação. Os traços de personalidade compostos que mais influenciaram nos traços situacionais foram Necessidade de Aprendizado e Autoeficácia. E o traço situacional que mais afetou o traço superficial de Persistência Discente foi o da Satisfação.

Foram também realizadas análises específicas por curso de graduação. As principais diferenças foram com relação aos traços elementares. No curso de Artes Visuais, os traços elementares Abertura à Experiência, Conscienciosidade, Instabilidade Emocional e Necessidade de Excitação foram os que mais afetaram os traços compostos. Já nos cursos de Filosofia e História, o traço elementar Conscienciosidade foi o mais relevante para explicar a relação com os traços compostos.

No curso de Artes Visuais, os traços compostos que mais demonstraram significância com os traços situacionais foram Necessidade de Aprendizado e Autoeficácia. Nos cursos de Filosofia e História, o traço composto mais significativo foi Autoeficácia. Em todos os cursos, o traço situacional que mais afetou o traço superficial de Persistência Discente foi o da Satisfação, confirmando que os índices de persistência dos alunos de cursos na modalidade a distância estão fortemente relacionados à capacidade dos cursos em satisfazer às necessidades desses alunos.

Considerando que o modelo testado se mostrou eficaz na identificação dos traços de personalidade dos alunos que persistem nos cursos EaD, a seção a seguir apresentará o produto decorrente da pesquisa.

5.1 RECOMENDAÇÕES PRÁTICAS

Ações com o objetivo de mapear as características dos alunos podem ser válidas, à medida que permitirá identificar, no início do curso, os alunos que possuem traços com maior probabilidade de abandono e, no final do curso, se os alunos cujos traços apontavam para a persistência no curso concluíram seus cursos e se os que indicavam o abandono realmente abandonaram-no.

Para ser possível identificar os traços dos alunos, sugere-se a criação de um guia com o objetivo de orientar coordenadores de cursos sobre a aplicação do Modelo 3M no curso sob sua responsabilidade. Apresenta-se como possibilidade de ferramenta de gestão para os cursos na modalidade EaD e abordará: a) a fundamentação do Modelo 3M desenvolvido por Mowen (2000), adaptado para o comportamento da persistência discente; b) o questionário a ser aplicado aos alunos; e c) o método que deverá ser utilizado para analisar os dados, nesse caso, a Regressão Linear Múltipla.

A primeira parte do guia consistirá na fundamentação do Modelo 3M desenvolvido por Mowen (2000). Serão apresentados cada um dos traços que compõem o modelo. No primeiro nível, os oito traços elementares: Abertura à Experiência; Conscienciosidade; Introversão; Amabilidade; Instabilidade Emocional; Necessidade de Recursos Materiais; Necessidade de Excitação e Necessidades Físicas/de Recursos Corporais. No segundo nível, três dos seis traços compostos: Necessidade de Aprendizado, Orientação para Tarefas e Autoeficácia. Em seguida, no terceiro nível, os traços situacionais da Satisfação, Interação, Consciência de Valor e Aceitação de Tecnologia. E, por fim, o principal traço, o traço superficial da Persistência Discente no contexto da EaD.

A segunda parte abordará o questionário a ser aplicado aos alunos, o qual conterá questões sobre o perfil do respondente e a sua avaliação quanto aos traços de personalidade. Esse questionário deverá ser aplicado no início e no final do curso. Por meio da aplicação no início do curso, será possível identificar aqueles alunos que possuem traços de personalidade voltados para o abandono e, a partir do resultado, formular ações para evitar que a desistência se confirme.

Já a aplicação no final do curso, permitirá constatar se os discentes cujos traços indicavam para a persistência realmente finalizaram seus cursos e se os que apontavam para o abandono efetivamente abandonaram-nos. A aplicação do questionário deverá ser realizada em cada curso ofertado, de maneira individualizada, uma vez que cada qual possui perfis diferentes de público, podendo gerar, como resultado, diferentes traços de personalidade.

A terceira parte, por fim, consistirá em orientações para a análise dos dados coletados, feita por meio do método estatístico Regressão Linear Múltipla. As regressões

testarão as relações entre os traços compostos e os elementares; entre os traços situacionais e os compostos; e, por último, entre o traço superficial de Persistência Discente e os traços situacionais, permitindo identificar os traços de personalidade que mais explicam a persistência e a evasão discente no curso. Essas análises deverão ser realizadas com o auxílio do *Microsoft Excel* e do *software SPSS*.

Por meio dos resultados das análises dos traços que afetam hierarquicamente o comportamento de persistência dos alunos dos cursos de graduação na modalidade a distância da UFES, será possível a implementação, pelos coordenadores de cursos, de ações de acompanhamento dos alunos, garantindo, assim, a permanência.

5.2 LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Uma das limitações do presente trabalho foi a quantidade reduzida de respostas de alunos evadidos. De um total de 260, apenas 22 alunos evadidos (8,5%) responderam ao questionário. Esse número reduzido de respostas justifica-se pelo fato de que o questionário foi publicado primeiramente no AVA, ambiente que não é mais acessado por esses alunos. Apesar do questionário ter sido também enviado por *e-mail* a todos os alunos, a quantidade de respostas dos evadidos não foi satisfatória. Sugere-se analisar outros meios de comunicação com esses alunos, possibilitando um maior número de respostas em futuras pesquisas.

Outra limitação foi a impossibilidade de aplicar o questionário aos alunos desde o início do curso, uma vez que as turmas foram iniciadas em 2014. O ideal seria aplicar o questionário no momento em que os alunos ingressam, durante e após a conclusão do curso. Isso possibilitaria uma comparação consistente daquele aluno que persistiu até o final com aquele que desistiu, além da identificação da influência da personalidade no comportamento de persistência no início, durante e no final do curso.

Para pesquisas futuras, sugere-se, também, a aplicação do Modelo 3M na investigação da persistência de alunos dos cursos de especialização ofertados pela SEAD, com o objetivo de verificar quais traços de personalidade influenciam a persistência de alunos de cursos de pós-graduação e comparar com os resultados obtidos na graduação.

Por fim, sugere-se, ainda, o estudo dos outros traços de personalidade que também afetam, mas não de maneira direta, o comportamento de persistência discente. O traço Satisfação (traço situacional) mostrou ser o influenciador direto na persistência discente (traço superficial). Entretanto, os traços Abertura à Experiência; Conscienciosidade; Instabilidade Emocional; Necessidade de Excitação (traços elementares); Necessidade de Aprendizado e Autoeficácia (traços compostos), também mostraram influenciar na persistência discente. Ações institucionais baseadas em tais traços também podem ser válidas.

REFERÊNCIAS

ABBAD, G. S.; CARVALHO, R. S.; ZERBINI, T. Evasão em curso via internet: explorando variáveis explicativas. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 5, n. 2, 2006.

ASTIN, A. W. Student involvement: a developmental theory for higher education. **Journal of College Student Personnel**, v. 25, n. 4, p. 297-308, 1984.

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

BARCELOS JR., A. **Retenção discente nos cursos de graduação do Centro Universitário do Norte do Espírito Santo implantados a partir do REUNI**. 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

BASSO, K. **Personalidade e lealdade: uma aplicação do Modelo Meta-teórico de Motivação e Personalidade (Modelo 3M)**. 2008. 174 f. Dissertação (Mestrado em Administração e Negócios) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

BEAN, J. P. Dropout and turnover: the synthesis and test of a causal model of student attrition. **Research in Higher Education**, v. 12, n. 2, p. 155-187, 1980.

_____; METZNER, B. S. A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. **Review of Educational Research**, v. 55, n. 4, p. 485-540, 1985.

BENTO, F. C. **Papel moderador do tipo de produto na relação entre traços de personalidade e comportamento de compra on-line: uma aplicação do Modelo Hierárquico de Mowen**. 2016. 166 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

BLAZEVIC, V. et al. Gosip in cyberspace: conceptualization and scale development for general online social interaction propensity. **Journal of Interactive Marketing**, v. 28, n. 2, p. 87-100, 2014.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006. **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: 07 mai. 2017.

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **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: 07 mai. 2017.

_____. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. **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: 10 mai. 2017.

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.; NORA, A.; CASTAÑEDA, M. B. The role of finances in the persistence process: a structural model. **Journal of Higher Education**, v. 33, n. 5, p. 571-593, 1992.

_____. College persistence: structural equation modeling test of an integrated model of student retention. **Journal of Higher Education**, v. 64, n. 2, p. 123-139, 1993.

CARNEIRO, T. C. J.; SILVA, M. A.; BIZARRIA, F. P. A. Fatores que afetam a permanência dos discentes em cursos de graduação a distância: um estudo na UNILAB. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 11., 2014, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128009.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

CARVER, C. S.; SCHEIER, M. F. Origins and functions of positive and negative affect: a control-process view. **Psychological Review**, v. 97, n. 1, p. 19–35, 1990.

CHAPMAN, D. W.; PASCARELLA, E.T. Predictors of academic and social integration of college students. **Research in Higher Education**. v. 19, n. 3, p. 295-322, 1983.

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 and an electronic-mail emotion/adoption 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.

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.

DUNCAN, T. G.; MCKEACHIE, W. J. The making of the motivated strategies for learning questionnaire. **Educational psychologist**, v. 40, n. 2, p. 117-128, 2005.

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

GOMES, M. J. et al. Evasão acadêmica no Ensino Superior: estudo na área da saúde. **Revista Brasileira de Pesquisa em Saúde**, Vitória, n. 12, p. 6-13, 2010.

HAIR, J. F. et al. **Análise multivariada de dados**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HERSHEY, D. A.; MOWEN, J. C. Psychological determinants of financial preparedness for retirement. **The Gerontologist**, v. 40, n. 6, p. 687-697, 2000.

HESS, F. M. et al. **Diplomas and dropouts: which colleges actually graduate their students (and which don't)**. Washington DC: American Enterprise Institute, 2009. Disponível em: <<http://www.aei.org/files/2009/06/03/DiplomasandDropoutsfinal.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação superior 2014**. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 07 mai. 2017.

_____. **Censo da educação superior 2014: notas estatísticas**. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2017.

_____. **Resumo técnico: censo da educação superior 2014**. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2014/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2014.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2017.

JAIN, P. Technology readiness index: measuring railway employees readiness to embrace online technology. **Journal of Marketing & Communication**, v. 8, n. 4, p. 52-56, 2013.

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.

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.

MARTINEZ, M. High attrition rates in e-learning: Challenges, predictors, and solutions. **The E-Learning Developers' Journal**, v. 14, n. 1, p. 1-9, 2003.

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. **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.

_____. **Estratégias de segmentação de consumidores ecologicamente conscientes**: uma abordagem fundamentada no Modelo 3M de Motivação e Personalidade. 2010. 239 f. Tese (Doutorado em Administração) - Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

_____; VEIGA, R. T. Personalidade e consumo: uma avaliação empírica do modelo metateórico de motivação e personalidade. In: ENCONTRO DA ANPAD, 30., 2006, Salvador. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/enanpad/2006/dwn/enanpad2006-mkta-1266.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

MORRIS, L. V.; WU, S. S.; FINNEGAN, C.L. Predicting retention in online general education courses. **The American Journal of Distance Education**, v. 19, n. 1, p. 23-36, 2005.

MORTENSEN, T. G. Measurements of persistence. IN: SEIDMAN, A. (Org.). **College student retention**. The ACE Series of Higher Education, 2. ed. Rowman & Littlefield, 2012.

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

_____; MINOR, M. S. **Comportamento do consumidor**. 1. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2003.

_____; HARRIS, E. G.; BONE, S. A. Personality traits and fear response to print advertisements: theory and an empirical study. **Psychology & Marketing**, v. 21, n. 11, p. 927-943, 2004.

_____; SUJAN, H. Volunteer behavior: a hierarchical model approach for investigating its trait and functional motive antecedents. **Journal of Consumer Psychology**, v. 15, n. 2, p. 170-182, 2005.

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.

NOGUEIRA, F. País perde R\$ 9 bilhões com evasão no ensino superior, diz pesquisador. **Portal G1 Educação**, São Paulo, 07 fev. 2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/02/pais-perde-r-9-bilhoes-com-evasao-no-ensino-superior-diz-pesquisador.html>>. Acesso em: 09 mai. 2017.

NORA, A. Determinants of retention among Chicano college students: a structural model. **Research in Higher Education**. v. 26, n. 1, p. 31-59. 1987.

PARKER, A. A study of variables that predict dropout from distance education. **International journal of educational technology**, v. 1, n. 2, p. 1-10, 1999.

PASCARELLA, E. T. Student-faculty informal contact and college outcomes. **Review of Educational Research**, v. 50, n. 4, p. 545-595. 1980.

_____; 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.

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

PAUNONEN, S. V. Hierarchical organization of personality and prediction of behavior. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 74, n. 2, p. 538–556, 1998.

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

PERVIN, L. A. **Personalidade**: teoria, avaliação e pesquisa. 1. ed. São Paulo: EPU, 1978.

PETRIS, W. G. C. **Fatores que afetam a persistência dos discentes em cursos superiores na modalidade a distância**. 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

ROSS, L. R.; POWELL, R. Relationships between gender and success in distance education courses: a preliminary investigation. **Research in Distance Education**, v. 2, n. 2, p.10-11, 1990.

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. **Internet and Higher Education**, v. 6, n. 1, p.1-16, 2003.

SALES, P. A. O. **Evasão em cursos a distância**: motivos relacionados às características do curso, do aluno e do contexto de estudo. 2009. 176 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Psicologia Social do Trabalho e das Organizações) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

_____; ABBAD, G.; RODRIGUES, J. L. Variáveis preditivas de evasão e persistência em treinamentos a distância. In.: ENCONTRO DA ANPAD, 35., 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, 2011, p. 1-16.

SALES JR., J. S. **Uma análise estatística dos fatores de evasão e permanência de estudantes de graduação presencial da UFES**. 2013. 111 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

SCHLOSSER, C. A.; ANDERSON, M. L. **Distance education**: review of the literature. Washington: Association for Educational Communications and Technology, 1994.

SEIDMAN, A. **College student retention: formula for student success**. American Council on Education, Westport: Praeger, 2005.

SHIN, N. Transactional presence as a critical predictor of success in distance learning. **Distance Education**, v. 24, n. 1, p. 69-86, 2003.

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

_____. Dropouts from higher education: toward an empirical model. **Interchange**, v. 2, n. 3, p. 38-62. 1971.

SUN, T.; WU, G. Traits, predictors, and consequences of Facebook self-presentation. **Social Science Computer Review**, v. 30, n. 4, p. 419-433, 2012.

SWAIL, W. S. The art of student retention: a handbook for practitioners and administrators. In: Educational Policy Institute. Texas Higher Education Coordinating Board 20th Annual Recruitment and Retention Conference, 20., 2004, Austin. **Anais Eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.educationalpolicy.org/pdf/ART.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

TERENZINI, P. T.; PASCARELLA, E. T. Twenty years of research on college students: Lessons for future research. **Research in Higher Education**, v. 32, n. 1, p. 83-92, 1991.

TERRA, G. N. **A retenção em cursos do Centro de Ciências Agrárias da UFES: uma análise da percepção da comunidade universitária**. 2015. 162 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of attrition. **Review of Educational Research**, v. 45, n. 1, p. 89-125, 1975.

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

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

_____. Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence. **Journal of Higher Education**, v. 68, n. 6, p. 599-623, 1997.

_____. 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.

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

TRIOLA, M. F. **Introdução à estatística: atualização da tecnologia**. 11. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (Brasil). **Resolução nº 04/2000 – CUn, de 20 de janeiro de 2000**. Disponível em: <http://www.daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_04_2000.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2017.

_____. **Resolução nº 08/2014 – CUn, de 10 de abril de 2014**. 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: 08 mai. 2017.

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

VARGAS; M. R. M.; LIMA, S. M. V. Barreiras à implantação de programas de educação e treinamento a distância. In: Congresso Internacional de Educação a Distância, 11., 2004, Salvador. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/html/092-TC-C3.htm>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

VELOSO, T. C. M. A.; ALMEIDA, E. P. A. de. Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá – um processo de exclusão. **Série-Estudos-Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 13, p. 133-148, 2002.

WORKMAN, J. J.; STENARD, R. A. Student support services for distance learners. **Deosnews**, v. 6, n. 3, p. 1-11, 1996.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

A seguir será apresentado o questionário a ser aplicado aos alunos dos cursos de licenciatura em Artes Visuais, Filosofia e História 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 em Artes Visuais, Filosofia e História 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 na formulação de um guia voltado para os coordenadores de cursos na modalidade a distância, com a finalidade de identificar 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 liviatlemos@gmail.com.

Atenciosamente,

Lívia Teixeira Lemos

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:

Artes Visuais Filosofia História

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:

- Abandonou – 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

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.

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

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.

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 Totalmente		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 on-line 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 internet 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 on-line	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 produtos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
IV.8	O uso de tecnologias baseadas na internet 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 on-line	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 on-line	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 on-line	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 on-line	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 on-line	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 on-line	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 on-line	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 internet	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 on-line 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 on-line 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 on-line com outras pessoas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
IV.31	As tecnologias on-line não são confiáveis	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
IV.32	A internet 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 internet	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				
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
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

As escalas utilizadas para mensurar as variáveis desta pesquisa serão apresentadas nesta seção.

A primeira coluna dos quadros contém a variável (traço); a segunda, o indicador; a terceira, a redação original; a quarta, a tradução dessa redação para o português; a quinta refere-se à pergunta do questionário em que a variável foi empregada; a sexta traz a fonte original e, por fim, a sétima coluna apresenta o pesquisador que realizou a tradução.

a) Traços Elementares

Quadro 18 – Escala de mensuração dos Traços Elementares.

Variável	Indicador	Original	Sentença	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		

Variável	Indicador	Original	Sentença	Questão	Referência	Tradução
	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>	Introvertido(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	Sentença	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		

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

Fonte: Elaboração própria (2017).

b) Traços Compostos

Quadro 19 – Escala de mensuração da variável Necessidade de Aprendizado.

Indicador	Original	Sentença	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: Elaboração própria (2017).

Quadro 20 – Escala de mensuração da variável Orientação para Tarefas.

Indicador	Original	Sentença	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: Elaboração própria (2017).

Quadro 21 – Escala de mensuração da variável Autoeficácia.

Indicador	Original	Sentença	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)	Elaboração própria (2017)

Indicador	Original	Sentença	Questão	Referência	Tradução
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: Elaboração própria (2017).

c) Traços Situacionais

Quadro 22 – Escala de mensuração da variável Satisfação.

Indicador	Original	Sentença	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		
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		

Indicador	Original	Sentença	Questão	Referência	Tradução
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: Elaboração própria (2017).

Quadro 23 – Escala de mensuração da variável Interação.

Indicador	Original	Sentença	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 on-line 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 on-line	IV.6		
INT3	<i>In general, I am someone who enjoys initiating a dialog online.</i>	Em geral, gosto de iniciar conversas on-line	IV.10		
INT4	<i>In general, I like to get involved in online discussions.</i>	Em geral, gosto de me envolver em discussões on-line	IV.14		

Indicador	Original	Sentença	Questão	Referência	Tradução
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 on-line	IV.18		
INT6	<i>I am someone who likes actively participating in online discussions.</i>	Gosto de participar ativamente de discussões on-line	IV.22		
INT7	<i>I am someone who likes interaction with like-minded others online.</i>	Gosto de interagir de forma on-line 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 on-line com outras pessoas	IV.30		

Fonte: Elaboração própria (2017).

Quadro 24 – Escala de mensuração da variável Consciência de Valor.

Indicador	Original	Sentença	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)

Indicador	Original	Sentença	Questão	Referência	Tradução
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	IV.23		

Indicador	Original	Sentença	Questão	Referência	Tradução
		unidade, volume ou peso das marcas que compro			
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: Elaboração própria (2017).

Quadro 25 – Escala de mensuração da variável Aceitação de Tecnologia.

Indicador	Original	Sentença	Questão	Referência	Tradução
AT1	<i>Use of internet in providing services is very exciting.</i>	O uso da internet na prestação de serviços é muito empolgante	IV.4	Jain (2013)	Elaboração própria (2017)
AT2	<i>Use of internet based technologies makes you more efficient.</i>	O uso de tecnologias baseadas na Internet torna o indivíduo mais eficiente	IV.8		

Indicador	Original	Sentença	Questão	Referência	Tradução
AT3	<i>Other people come to you for guidance on online technologies.</i>	As pessoas me procuram para receber orientação de tecnologias on-line	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 on-line	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 on-line	IV.20		
AT6	<i>It is very complicated to use internet based technologies.</i>	É muito complicado utilizar tecnologias baseadas na internet	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 on-line e outras pessoas estão olhando para mim	IV.28		
AT8	<i>Online technologies are not reliable.</i>	As tecnologias on-line não são confiáveis	IV.31		
AT9	<i>Internet is not safe for monetary transactions.</i>	A Internet não é segura para transações monetárias	IV.32		

Indicador	Original	Sentença	Questão	Referência	Tradução
AT10	<i>Lack of privacy of information sent through internet.</i>	Existe falta de privacidade nas informações enviadas pela internet	IV.33		

Fonte: Elaboração própria (2017).

d) Traços Superficiais

Quadro 26 – Escala de mensuração da variável Persistência Discente.

Indicador	Original	Sentença	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)
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		

Indicador	Original	Sentença	Questão	Referência	Tradução
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: Elaboração própria (2017).

APÊNDICE C – CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

A carta, a seguir, foi apresentada aos Coordenadores dos cursos de licenciatura em Artes Visuais, Filosofia e História na modalidade a distância da UFES, com o objetivo de solicitar autorização para coleta de dados junto aos alunos.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Solicitamos aos Coordenadores dos Cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Filosofia e História, na modalidade a distância da UFES, autorização para realização de coleta de dados com alunos ativos e evadidos dos referidos cursos.

A pesquisa intitulada "Relação entre Traços de Personalidade e Comportamento de Persistência Discente em Cursos de Graduação na Modalidade a Distância" está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública da UFES e prevê a aplicação de um questionário para a coleta de dados.

Por se tratar de um assunto pessoal, garantiremos o sigilo das informações coletadas, preservando, assim, a privacidade do aluno.

Vitória, 19 de julho de 2017.

 Livia Teixeira Lemos Aluna	<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;">TERESA</td> <td style="width: 50%;">Aprovado de forma</td> </tr> <tr> <td>CRISTINA</td> <td>digital por TERESA</td> </tr> <tr> <td>JANES</td> <td>CRISTINA JANES</td> </tr> <tr> <td>CARNEIRO</td> <td>CARNEIRO</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Data: 2017.07.19</td> </tr> <tr> <td></td> <td>18:31:44 -03'00'</td> </tr> </table> Profa. Dra. Teresa Cristina Janes Carneiro Orientadora	TERESA	Aprovado de forma	CRISTINA	digital por TERESA	JANES	CRISTINA JANES	CARNEIRO	CARNEIRO		Data: 2017.07.19		18:31:44 -03'00'
TERESA	Aprovado de forma												
CRISTINA	digital por TERESA												
JANES	CRISTINA JANES												
CARNEIRO	CARNEIRO												
	Data: 2017.07.19												
	18:31:44 -03'00'												

De acordo, em 19/07/2017.

 Gera do Antonio Soares Curso de Licenciatura em História B/D Coordenador SIAPE: 297026	<p style="text-align: center;"><i>De acordo, em 20/07/2017</i></p> <p style="text-align: center;"><i>De acordo</i></p>  Andreia Chary Lima Curso de Licenciatura em Artes Visuais - EAD Coordenadora - SIAPE: 1572483
--	---