



**ADESÃO E PERMANÊNCIA DISCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
INVESTIGAÇÃO DE MOTIVOS E ANÁLISE DE PREDITORES
SOCIODEMOGRÁFICOS, MOTIVACIONAIS E DE PERSONALIDADE
PARA O DESEMPENHO NA MODALIDADE**

Patricia Jantsch Fiuza

Tese de Doutorado apresentada como exigência parcial
do Curso de Doutorado em Psicologia
Sob Orientação do
Prof. Dr. Jorge Castellá Sarriera

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Março, 2012**

Dedicatória

Aos meu pais, irmãos e sobrinhos.

Ao Júlio e especialmente ao meu amado filho Arthur
pelo sentido que deram à minha vida e toda alegria de viver.

AGRADECIMENTOS

Ao orientador Prof. Dr. Jorge Castellá Sarriera que me aceitou e oportunizou pesquisar junto ao seu grupo de pesquisa (Grupo de Pesquisa em Psicologia Comunitária - GPPC) sempre confiando e exigindo na medida certa.

A todos os membros do GPPC pela vivência e ambiente de pesquisa proporcionado. Em especial à Ângela que tão bem me recepcionou em meu primeiro dia no doutorado. Obrigada por me fazer pertencer. À Lívia que trabalhou junto em vários momentos, contribuindo e ensinando sempre. Ao Daniel pelos vários momentos de conversa, obrigada por me ouvir. À Anelise, à Eveline, à Fabi, ao Thiago, enfim aos vários colegas que participaram do grupo neste tempo que também estive presente. Obrigada!

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul pela oportunidade de realização do Doutorado. Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia pelo suporte e acolhimento, aos professores do Curso por dividirem seus conhecimentos e à secretaria pelo apoio e atenção sempre que precisei.

Aos professores que participaram da minha banca de qualificação, Profa. Denise Ruschel Bandeira, Prof. Roberto Moraes Cruz, Profa. Tânia Beatriz Iwaszko Marques e Profa. Rosane Aragon de Nevado, pela leitura comprometida e contribuições que fizeram para o aprimoramento deste estudo.

Aos professores da minha banca de defesa, à Profa. Denise Ruschel Bandeira, relatora zelosa e exigente, obrigada pelas preciosas observações, à Profa. Tânia Beatriz Iwaszko Marques, que com suas indagações e questionamentos contribuiu desde a qualificação do projeto à escritura final da tese e à Profa. Mara Lúcia Fernandes Carneiro, pelo seu olhar criterioso e pela valiosa colaboração. Obrigada por aceitarem fazer parte deste momento especial participando ativamente para o refinamento desta tese.

À Universidade do Extremo Sul Catarinense pelo apoio durante a realização da pesquisa. Em especial à equipe do SEAD por me proporcionar um ambiente de trabalho agradável e inspirador. À Elisa pelo apoio recebido, à Graziela pela amizade e por compartilhar a experiência do doutorado e à Cleusa e Bianca pelo companheirismo. Também às colegas

Valéria, Juliana, Valquíria e Daniela. Amigas e colegas de trabalho, muito obrigada por tudo.

Aos membros do Grupo de Pesquisa Educação a Distância na Graduação (GPEaD) - UNESC, pelo ambiente de pesquisa, pelo apoio e compreensão durante o período do doutorado.

Ao Carlos Henrique Nunes e toda equipe da BFP que disponibilizaram a versão preliminar utilizada neste estudo.

Ao prof. Thierry Karsenti e sua equipe, em especial à Stéphane, que cordialmente nos atenderam e disponibilizaram a versão da EMITICE utilizada neste estudo.

À Gisele, ao Alex e ao Ramon por terem me acolhido em Porto Alegre.

Aos meus pais que sempre me incentivaram a estudar e acreditaram no meu potencial.

Ao meu amado Júlio que esteve sempre ao meu lado nos momentos fáceis e difíceis, bons e maus, tristes e alegres. Nas infindáveis idas e vindas à Porto Alegre. Obrigada por me encorajar e estar sempre a minha espera com conforto e compreensão.

Aos alunos de cursos a distância, em especial àqueles que colaboraram e participaram desta pesquisa.

A todos os que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

À Deus pela vida e oportunidades que me concedeu.

*Eu fico
Com a pureza
Da resposta das crianças
É a vida, é bonita
E é bonita...*

*Viver!
E não ter a vergonha
De ser feliz
Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser
Um eterno aprendiz...*

*Ah meu Deus!
Eu sei, eu sei
Que a vida devia ser
Bem melhor e será
Mas isso não impede
Que eu repita
É bonita, é bonita
E é bonita...*

*E a vida!
E a vida o que é?
Diga lá, meu irmão
Ela é a batida
De um coração
Ela é uma doce ilusão
Hê! Hô!...*

*E a vida
Ela é maravilha
Ou é sofrimento?
Ela é alegria
Ou lamento?
O que é? O que é?
Meu irmão...*

*Há quem fale
Que a vida da gente
É um nada no mundo
É uma gota, é um tempo
Que nem dá um segundo...*

*Há quem fale
Que é um divino
Mistério profundo
É o sopro do criador
Numa atitude repleta de amor...*

*Você diz que é luta e prazer
Ele diz que a vida é viver
Ela diz que melhor é morrer
Pois amada não é
E o verbo é sofrer...*

*Eu só sei que confio na moça
E na moça eu ponho a força da fé
Somos nós que fazemos a vida
Como der, ou puder, ou quiser...*

*Sempre desejada
Por mais que esteja errada
Ninguém quer a morte
Só saúde e sorte...*

*E a pergunta roda
E a cabeça agita
Eu fico com a pureza
Da resposta das crianças
É a vida, é bonita
E é bonita...*

O Que É, O Que É?
Gonzaguinha

SUMÁRIO

Lista de Tabelas	9
Lista de Figuras.....	11
Lista de Abreviaturas e Siglas	12
CAPÍTULO I	15
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO II.....	22
ARTIGO 1 - Refletindo sobre Evasão, Adesão e Permanência em Cursos na Modalidade de Educação a Distância	22
INTRODUÇÃO	22
Educação a distância: conceitos, legislação e evolução histórica.....	23
Alguns desafios na Educação a Distância.....	25
Evasão e Educação a Distância.....	28
Adesão e permanência na Educação a Distância	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS.....	41
CAPÍTULO III.....	47
ARTIGO 2 - Educação a Distância: tradução, adaptação e validação da escala de motivação EMITICE.....	47
RESUMO.....	47
ABSTRACT.....	48
INTRODUÇÃO	49
Objetivo	53
MÉTODO	53
Fase 1: Tradução da escala EMITICE por especialistas e adaptação da escala à realidade cultural brasileira e teste piloto.....	53
Procedimentos.....	54
Fase 2: Teste de campo e validação da Escala EMITICE	55
Participantes.....	55
Instrumentos.....	55

RESULTADOS	56
Correlações entre os itens	56
Análise Fatorial Confirmatória	59
DISCUSSÃO	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS.....	64
CAPÍTULO IV	67
ARTIGO 3 - Motivos para adesão e permanência discente em cursos na modalidade de educação a distância.....	67
Resumo	67
Abstract.....	68
Resumen.....	68
INTRODUÇÃO	69
Adesão, permanência, persistência e evasão	70
MÉTODO	76
Participantes.....	76
Instrumento	77
Análise de dados	78
RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS.....	88
CAPÍTULO V.....	91
ARTIGO 4 - Preditores de Desempenho na Educação a Distância: Relações entre Motivação, Personalidade e Variáveis Sociodemográficas	91
Resumo	91
Abstract.....	92
INTRODUÇÃO	92
Educação a Distância no Brasil	95
Adesão, Permanência, Persistência e Evasão	96
Personalidade e Motivação	97
MÉTODO	102
Participantes.....	103
RESULTADOS	104

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES.....	113
REFERÊNCIAS.....	115
CAPÍTULO VI	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS.....	127
ANEXO A - EMITICE.....	132
ANEXO B - TERMO DE CONCORDÂNCIA INSTITUCIONAL.....	134
ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ESTUDO 1	135
ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ESTUDO 2.....	136
ANEXO E - BATERIA FATORIAL DE PERSONALIDADE.....	137
ANEXO F - FICHA DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS.....	142
ANEXO G - CARTA DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO INSTITUTO DE PSICOLOGIA	145

Lista de Tabelas

CAPÍTULO II - ARTIGO 1

Tabela 1 Conceitos e Definições em EaD.....	23
Tabela 2 Definição de evasão e amplitude do conceito.....	31
Tabela 3 Resumo de alguns estudos e fatores relacionados à adesão e à permanência.	33

CAPÍTULO III - ARTIGO 2

Tabela 1 Frequências e percentuais da amostra por gênero e escolaridade.....	55
Tabela 2 Correlações dos itens da EMITICE.....	58
Tabela 3 Cargas fatoriais padronizadas da escala EMITICE para amostra.....	61

CAPÍTULO IV - ARTIGO 3

Tabela 1 Frequências e Percentuais da Amostra por Gênero, Escolaridade, Estado Civil, Situação Laboral e Situação Familiar.....	77
Tabela 2 Categorias e Termos Associados aos Motivos da Escolha pelo Curso a Distância.....	80
Tabela 3 Incidência das Categorias para os Motivos da Escolha pelo Curso a Distância.....	81
Tabela 4 Categorias e Termos Associados às Atividades que Contribuíram para a Permanência.....	84
Tabela 5 Incidência das Categorias de Atividades que Contribuíram para a Permanência.....	85

CAPÍTULO V - ARTIGO 4

Tabela 1 Resumo simplificado do entendimento atual dos cinco fatores.....	99
Tabela 2 Médias, Desvios-padrão e Consistência Interna das Facetas de Personalidade da BFP.....	105
Tabela 3 Análise de componentes principais com rotação varimax da EMITICE.....	105
Tabela 4 Correlações entre o Desempenho no EAD e Fatores de Motivação, Facetas de Personalidade e Variáveis Psicossociais.....	106
Tabela 5 Frequência da variável desempenho ao EAD.....	107
Tabela 6 Associação entre as Variáveis Psicossociais e o Desempenho na EAD.....	108

Tabela 7 Comparação das médias das variáveis preditoras do desempenho em EAD..	109
Tabela 8 Variáveis de Personalidade, Motivação e Psicossociais Preditoras do Desempenho no EAD pela Estimação <i>Enter</i>	110
Tabela 9 Variáveis Preditoras do Desempenho no EAD pela Estimação <i>Forward Conditional</i>	112

Lista de Figuras

CAPÍTULO III - ARTIGO 2

Figura 1. Taxonomia da Motivação Humana na Teoria da Autodeterminação.....51

Figura 2. Análise Fatorial Confirmatória da EMITICE com cargas padronizadas.....60

CAPÍTULO IV - ARTIGO 3

Figura 1. Dimensionamento das categorias relativas à permanência.....85

Lista de Abreviaturas e Siglas

- EaD – Educação a Distância
- TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação
- IES – Instituições de Ensino Superior
- MEC – Ministério da Educação
- LED – Laboratório de Ensino a Distância
- UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
- UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense
- SEAD – Setor de Educação a Distância
- EMITICE – *Echelle de motivation lor de l'intégration des technologies de l'information et des communications dans l'enseignement*
- EMITICE – Escala de Avaliação de Fatores de Motivação com Relação à Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação ao Ensino
- BFP – Bateria Fatorial de Personalidade
- CGF – Cinco Grandes Fatores
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- CEP-PSICO – Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- ABRAED – Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância
- SEBRAE – Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
- CFP – Conselho Federal de Psicologia
- AFC – Análise Fatorial Confirmatória
- CFI – *Comparative Fit Index de Bentler*
- RMSEA – *Root Mean Square Error of Approximation*
- UFPR – Universidade Federal do Paraná
- UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- UNB – Universidade de Brasília
- UNIASSELVI – Centro Universitário Leonardo da Vinci
- UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí
- ULBRA – Universidade Luterana do Brasil
- SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*
- UAB – Universidade Aberta do Brasil

Resumo: O objetivo deste estudo foi investigar os fatores de personalidade, de motivação e dados sociodemográficos que interferem na adesão e permanência dos estudantes em cursos na modalidade de Educação a Distância. A investigação destes temas teve o propósito de preencher as lacunas existentes entre a EaD e suas interfaces com a Psicologia. No transcorrer da pesquisa foram percorridas algumas etapas diretamente relacionadas aos objetivos específicos, para tanto, a pesquisa foi didaticamente dividida em dois estudos. Estudo 1 para tradução, adaptação transcultural e validação da escala EMITICE no Brasil que realizou-se em duas fases: (1) tradução, adaptação e teste piloto (N=91), (2) teste de campo e validação (N=466) em alunos de cursos a distância, idades entre 18 a 61 anos (M=34,48; DP=9,56), 171 homens (36,7%) e 295 mulheres (63,3%), de todo o Brasil. Análise fatorial confirmatória dos 5 fatores apresentou boa adequação ao modelo e boa consistência interna para a amostra ($\alpha = 0,84$). Os resultados são apresentados no artigo 2. O estudo 2 foi dividido em três fases: (1) estudo de cunho bibliográfico sobre a temática adesão, permanência, persistência e evasão na EaD, que está apresentado no artigo 1, (2) estudo exploratório com abordagem dos dados numa perspectiva mista (quali-quantitativa) sobre os motivos da adesão e permanência nessa modalidade. A amostra constituiu-se por 600 sujeitos, com idades entre 18 a 61 anos (M = 32,39; DP = 9,25), 216 homens (36,0%) e 384 mulheres (64%). Os resultados permitiram a categorização de 13 itens para os motivos de adesão e 13 itens para permanência, que, por sua vez, foram organizados em 3 dimensões: questões pessoais ou endógenas ao aluno; questões acadêmicas ou exógenas ao aluno e questões contextuais relacionadas ao que envolve tanto o aluno quanto o curso, apresentados no artigo 3, (3) estudo quantitativo correlacional que objetivou analisar as relações entre motivação, personalidade, variáveis psicossociais e desempenho na EaD, com a mesma amostra da fase 1. Utilizaram-se os instrumentos: BFP, EMITICE e questionário sócio-demográfico. Realizaram-se análises multivariadas e a partir das análises estatísticas os resultados apontam alguns fatores preditores que aumentam a chance de ter um bom desempenho na EaD. Destaca-se que a renda familiar e o empenho, uma faceta do fator Realização contribuem, sendo a habilidade com tecnologia a variável que mais interfere, aumentando em 97% o desempenho na EaD como pode ser lido no artigo 4.

Palavras-chave: adesão, permanência, evasão, motivação, preditores; educação a distância.

Abstract: The purpose of this study was to explore factors of personality, motivation and social demographic data that interfere with the student adherence and retention in the Distance Education Courses. The investigation of these topics was focused on filling the gaps which exist between the DE and their interfaces using Psychology. During the research, some stages were passed directly related to specific objectives, therefore the research was didactically divided into two studies. Study 1 for translation, cultural adaptation and validation of the scale EMITICE in Brazil that took place in two phases: (1) translation, adaptation and pilot testing (N = 91), (2) field test and validation (N = 466) in the distance education students, ranging in ages from 18 to 61 years (M = 34.48, SD = 9.56), 171 men (36.7%) and 295 women (63.3%), throughout Brazil. Confirmatory factor analysis of the five factors showed a good model adequacy and good internal consistency for the sample ($\alpha = .84$). The results are presented in article 2. The study 2 was divided into three phases: (1) a bibliographical study on adherence, retention, persistence and dropout in DE, which is presented in article 1 (2) an exploratory study that approaches the data in a mixed outlook (qualitative and quantitative) concerning the matters of adherence and permanence in this modality. The sample was composed by 600 people, aged between 18 and 61 years (M = 32.39, SD = 9.25), 216 men (36.0%) and 384 women (64%). The results allowed the categorization of 13 items for reasons of adherence and 13 items of permanence, which were organized into three dimensions: personal or endogenous issues in students; academic issues or exogenous in students and contextual issues related to involving both the student and the course presented in Article 3, (3) correlational quantitative study aimed to analyze the relationship between motivation, personality, psychosocial variables and performance in DE, with the same sample of phase 1. BFP, EMITICE and demographic questionnaire were the used instruments. Multivariate analyzes were performed, and from the multivariate statistical analysis, the results show some predictor factors that increase the chance of having a good performance in distance education. It is noteworthy that the family income and its commitment, a facet of the Achievement factor contribute, being the ability with technology the variable that most affects, increasing performance of students by 97% in DE as can be read in Article 4.

Keywords: adhesion, retention, dropout, motivation, predictors, distance education.

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância - EaD é uma modalidade que vem crescendo muito nos últimos anos. A globalização econômica, social, cultural, política e - por que não dizer? - educacional, e as inovações e avanços tecnológicos têm criado uma necessidade acelerada por mais conhecimentos (Castells, 2002). Esse cenário de avanços na Educação e nas Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC tem impulsionado a EaD pelas possibilidades oferecidas por esta modalidade, seja no sentido de fornecer condições para a inclusão de públicos, outrora excluídos, à educação formal e informal, seja pelas facilidades que oferece em relação à logística de deslocamento, flexibilidade de horários, valor dos cursos, tecnologias utilizadas entre outras características inerentes. Assim, se configuram como desafios para as universidades tornar os currículos mais flexíveis, como a integração de atividades pedagógicas presenciais com atividades a distância de forma inovadora. Para Moran, Araújo Filho e Sidericoudes (2005), o sistema bi-modal ou semipresencial é muito promissor para o ensino superior, combinando o melhor da presença física com a distância.

Paralelo a isto, surgiu a preocupação com as questões de legislação, ou seja, legalização das iniciativas visando à garantia da qualidade do processo completo, desde o planejamento, implantação e operacionalização desta modalidade de ensino nas Instituições de Ensino Superior – IES por parte do Ministério da Educação - MEC. O aumento da oferta desses cursos, nas últimas décadas, fomentou a realização de muitas pesquisas na área por mestrados e doutorandos de vários cursos de pós-graduação do país, o que incentivou também a criação de grupos de estudo e de práticas nesta modalidade.

Segundo Vianney (2006), as pesquisas e publicações editoriais na EaD, de 1996 até 2006, podem ser classificadas em três eixos assim especificados. Primeiro eixo constitui-se na publicação de obras coletivas com registros de implementação de laboratórios e núcleos de educação a distância em instituições de ensino superior. O segundo eixo comporta a publicação de teses de doutorado e de dissertações de mestrado ou de obras originais com ênfase em proposições metodológicas ou de tecnologia da informação aplicadas à EaD. E o terceiro eixo reúne coletâneas com ensaios sobre a emergência da educação superior a distância no Brasil a partir de 1996 e

sobre a pertinência ou não da aplicação e do uso de novas TIC na educação a distância.

A partir de então, com a oferta cada vez maior de cursos a distância, começa a aparecer a preocupação com estratégias para aumentar a demanda de alunos e, conseqüentemente, com a permanência, retenção e evasão. Toczek, Teixeira, Souza e Caiado (2008) definem a evasão como o desligamento ou abandono do aluno da instituição de ensino, que pode ser compreendido como um processo individual, mas pode também constituir-se em fenômeno coletivo.

Já para Santos, Tomotake, Oliveira Neto, Cazarini, Araújo e Oliveira (2008, p. 2), a evasão corresponde “à desistência definitiva do estudante em qualquer etapa do curso e a mesma pode ser considerada como um fator freqüente em cursos a distância”. Para os autores, deve-se considerar para o sucesso de um curso os seguintes fatores: “uma definição clara do programa, a utilização correta do material didático, o uso correto de meios apropriados que facilitem a interatividade entre professores e alunos e entre os alunos, e a capacitação dos professores”. Além disso, eles também acreditam que a evasão pode ser influenciada por necessidades individuais e regionais e pela avaliação do curso.

Essa preocupação é reforçada pelos problemas específicos da EaD em relação aos recursos e TIC, somados aos problemas já conhecidos nos cursos presenciais, em especial, a falta de informações sobre o perfil de entrada dos participantes quanto às suas características motivacionais, cognitivas, demográficas e profissionais, hábitos e estratégias de aprendizagem, o que resulta em um modelo de curso voltado para perfis genéricos, imprecisos e hipotéticos de clientela, entre outros problemas técnicos (Abbad et. al., 2006).

Entender a Educação a Distância e as nuances em relação aos fatores que contribuem para a evasão, adesão e permanência dos estudantes nos cursos é relevante, tanto cientificamente quanto do ponto de vista social, político e econômico, se for considerado que esta é a estratégia do governo brasileiro, na última década, visando à interiorização, à democratização e à universalização do acesso à educação. Já é conhecido que a evasão no ensino superior, em especial na modalidade EaD, é uma situação influenciada por vários fatores e, por ser multivariada, dominar suas causas talvez não seja suficiente para combatê-la. Paralelamente, investigar e trabalhar os aspectos positivos presentes na educação a distância, ou seja, aqueles que fazem os alunos aderirem, permanecerem e concluírem um curso nesta modalidade pode ser fundamental para a visualização de novas alternativas no combate à evasão.

Outras definições precisam ser destacadas nesse espectro de eventos, entre elas: adesão (*adhesion*), que para a autora da tese está relacionada à escolha do curso na modalidade e deve ser entendida de forma complementar ao conceito de permanência, que pressupõe a conclusão do curso pelo estudante, evasão (*attrition*) que corresponde ao declínio no número de estudantes a partir do começo ao fim do curso, retenção/permanência (*retention*) como a continuada participação dos estudantes em um evento de aprendizagem para conclusão, e persistência (*persistence*) como resultado de decisões dos alunos para continuar a sua participação no evento de aprendizagem em análise (Berge & Huang, 2004). A persistência também apresenta-se de natureza multivariada e pode ser definida como um sinônimo para o progresso do aluno ou então como a bem-sucedida conclusão do curso (Kemp, 2001). Em seus estudos de doutoramento, Kemp (2001) ressalta os comportamentos resilientes, os eventos de vida, e os compromissos externos como sendo importantes para a decisão de persistir em um curso à distância. E apesar da resiliência não ser tema de muitos estudos no contexto da EaD, sua pesquisa mostrou ser a resiliência um dos principais fatores que afetam os comportamentos de persistência e de evasão na modalidade.

Assim, recentemente surgem algumas iniciativas nas quais os estudos se voltam a como os estudantes podem ser encorajados a persistir nos estudos, ou seja, já se vislumbram pesquisas que enfatizam a prevenção da evasão e a permanência dos mesmos nos sistemas de ensino e que buscam formas de como estimular os estudantes para que permaneçam e concluam seus cursos (Freitas, 2009).

A partir desse contexto, de poucas investigações e publicações científicas que envolvam aspectos da ciência psicológica na ou em relação à EaD. E também, do mestrado, desenvolvido em 2002, que investigou a motivação dos alunos nesta modalidade, juntamente à vivência como pesquisadora e monitora de cursos de mestrado virtual do Laboratório de Ensino a Distância – LED da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, no período compreendido entre 1998 e 2003. E desde 2003 como docente na Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas e junto ao Setor de Educação a Distância – SEAD, surgiu o interesse de realizar um trabalho tendo como tema a pesquisa e o estudo aprofundado dos fatores psicológicos envolvidos no estudo na modalidade a distância. Esse interesse relaciona-se com minha trajetória profissional enquanto psicóloga de formação e estudiosa da educação a distância por opção, além de estar intimamente relacionado com minha atuação atual na UNESC.

Dessa forma, para fins desta pesquisa de doutorado, buscando contribuir com a área da EaD e os estudos científicos na área da psicologia, optei por realizar uma tese de doutorado que investigasse os fatores de personalidade, de motivação e dados sociodemográficos que interferem na adesão e permanência dos estudantes em cursos na modalidade de Educação a Distância. A investigação destes temas tem o propósito de preencher as lacunas existentes entre a EaD e suas interfaces com a psicologia. Mais especificamente, o trabalho consistiu em traduzir, adaptar e validar a escala EMITICE – (*Echelle de motivation lor de l'intégration des technologies de l'information et des communications dans l'enseignement*) para uso no Brasil; relacionar os motivos de adesão e permanência à EaD; identificar os fatores psicológicos de personalidade e motivação nos estudantes e relacionar com seu desempenho na EaD; e identificar os preditores de desempenho e adesão na EaD.

A pesquisa foi dividida em duas etapas que se complementam. A primeira etapa quantitativa foi dedicada à tradução, adaptação transcultural e verificação das propriedades psicométricas da Escala de Avaliação de Fatores de Motivação com Relação à Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação ao Ensino, a EMITICE. A EMITICE já foi utilizada em pesquisas na Universidade de Montreal (Karsenti, 2008) e não havia versão traduzida da escala para a língua portuguesa.

A segunda etapa foi caracterizada por um estudo misto (quali-quantitativo) de natureza correlacional e com análise de conteúdo das respostas dos alunos, onde foram investigados se os fatores de personalidade, de motivação, dados sociodemográficos e de desempenho interferem na adesão dos estudantes em cursos na modalidade de Educação a Distância. Para isso, utilizaram-se dois instrumentos de avaliação psicológica: a BFP - Bateria Fatorial de Personalidade e a EMITICE. A BFP é uma escala baseada no modelo dos Cinco Grandes Fatores (CGF), numa versão moderna da Teoria do Traço, e descreve dimensões humanas básicas de forma consistente e replicável, ou seja, constitui-se em um instrumento objetivo de avaliação da personalidade (Hutz, Nunes, Silveira, Serra, Anton & Wiczorek, 1998) e que na sua formulação atual propõe fatores denominados extroversão, socialização, realização, neuroticismo e abertura para novas experiências (Nunes & Hutz, 2007). Os dados sociodemográficos e de desempenho foram coletados por meio do questionário sociodemográfico.

Para a condução das duas etapas da pesquisa foram realizados contatos via e-mail e telefone com as pessoas encarregadas pelos cursos ou setor responsável pela

educação a distância em várias universidades localizadas na região sul do Brasil. No primeiro estudo, para o projeto piloto, optou-se por trabalhar apenas com duas instituições, uma privada e uma pública. Já para a segunda fase do estudo 1 e o estudo 2 expandiu-se o público-alvo para outras IES do Brasil.

Após o primeiro contato com os responsáveis na instituição de ensino era enviado, via e-mail, o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido institucional e informações sobre a pesquisa, tais como, objetivos, instrumentos e procedimentos éticos. Com o recebimento do aceite da instituição em participar, via assinatura no TCLE institucional, era encaminhado, novamente, para o responsável um e-mail padrão com informações da pesquisa para os acadêmicos convidando-os a participar da pesquisa. Na maioria dos casos o envio dos e-mails aos acadêmicos foi realizado internamente nas instituições, o que interferiu na autonomia da pesquisadora no processo de contato e incentivo à participação na pesquisa, bem como, com relação à heterogeneidade da amostra, dessa forma, apesar de ter sido contatado o mesmo número de IES públicas e privadas em diferentes estados, a amostra acabou se constituindo em sua maioria por alunos de cursos em universidades públicas. Também se verificou uma grande diversidade em relação à fase ou etapa do curso, existindo participantes que recém iniciaram o curso a distância, estando portanto na primeira fase, enquanto outros já estavam finalizando seus estudos.

Outro aspecto que merece destaque está relacionado com os cursos oferecidos na modalidade, pois como a maior parte dos participantes foi oriundo de instituições federais, também se verificou um grande número de estudantes de cursos de licenciatura, fruto das políticas do governo brasileiro de incentivar cursos nesta modalidade para professores em exercício, porém sem habilitação. Essas características na amostragem são relevantes e precisam ser consideradas na análise nos resultados encontrados. Questões relacionadas ao modelo pedagógico dos cursos, que se sabe serem importantes características, não foram consideradas neste estudo que buscou focar nas questões individuais, pessoais, portanto, de cunho mais psicológico, mas devem ser melhor analisadas em estudos futuros.

O trabalho que se segue é o resultado dessa pesquisa de doutorado e está composto por esta introdução, seguida por quatro artigos, as considerações finais, as referências e os anexos. O artigo inicial compreende a revisão da literatura sobre EaD, adesão, permanência, persistência e evasão na modalidade. A partir dessa revisão o artigo propõe reflexões acerca das definições e nomenclaturas utilizadas. Por fim, o

estudo apresenta aspectos institucionais (fatores internos ao curso), características pessoais (fatores externos ao curso) e sua interferência na permanência, adesão ou não em um curso realizado na modalidade a distância.

O segundo artigo é resultado do estudo 1 do doutorado que envolveu a tradução, adaptação transcultural e verificação das propriedades psicométricas da Escala de Avaliação de Fatores de Motivação com Relação à Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação ao Ensino, a EMITICE. A escala busca investigar aspectos relacionados à mudança de motivação dos estudantes e professores em relação ao processo ensino e aprendizagem e parece atender uma área ainda não explorada de avaliação, tanto no ensino presencial quanto a distância. A EMITICE se mostrou um instrumento que mensura o constructo a que se propõe. As análises realizadas indicaram que a escala possui qualidades psicométricas adequadas, confirmando os cinco fatores que também foram encontrados na literatura.

O terceiro e o quarto artigos são resultados do estudo 2 do doutorado. O terceiro artigo apresenta um estudo de cunho exploratório com abordagem mista. Os resultados permitiram a categorização de 13 itens para os motivos de adesão e 13 itens para permanência, que, por sua vez, foram organizados em 3 dimensões: questões pessoais ou endógenas ao aluno; questões acadêmicas ou exógenas ao aluno e questões contextuais relacionadas ao que envolve tanto o aluno quanto o curso.

O quarto e último artigo se constitui por um estudo quantitativo de natureza correlacional que investigou se os fatores de personalidade, de motivação, dados sociodemográficos e de desempenho interferem na adesão e permanência dos estudantes em cursos na modalidade de Educação a Distância. Foram utilizados dois instrumentos de avaliação psicológica: a BFP - Bateria Fatorial de Personalidade e a EMITICE. Realizaram-se análises de associação entre as variáveis psicossociais, motivação e personalidade com Desempenho na EaD, utilizando correlações de *Pearson*, testes de Qui-quadrado e *t* de *Student*. Por fim, conduziram-se análises de regressão logística binária. A partir de análises estatísticas de regressão logística binária foram obtidas as variáveis preditoras que mais se relacionaram ao desfecho e que aumentam a chance de ter um bom desempenho na EaD e conseqüentemente contribuam para a permanência dos alunos na modalidade

Por fim, foram elaboradas as considerações finais que integram os principais achados dos quatro artigos e discute os objetivos alcançados. Também são apresentadas nesse capítulo as limitações e indicações para trabalhos futuros. Nos anexos encontram-

se os instrumentos de pesquisa utilizados, o questionário sociodemográfico, os TCLE institucionais e dos sujeitos para os dois estudos e a carta de aprovação do CEP-PSICO – Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia. Espera-se com esse trabalho fomentar a discussão e reflexão sobre a temática Educação a Distância e suas interfaces com a psicologia.

CAPÍTULO II

ARTIGO 1

Refletindo sobre Evasão, Adesão e Permanência em Cursos na Modalidade de Educação a Distância¹

Patricia Jantsch Fiuza
Jorge Castellá Sarriera
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

INTRODUÇÃO

A economia globalizada e os avanços tecnológicos aumentaram a necessidade por novos e mais conhecimentos e isso, no que tange à educação, tem levado a Educação a Distância (EaD) ao centro das atenções pela possibilidade que esta representa no sentido de fornecer condições para a inclusão de públicos outrora excluídos à educação formal e informal. No entanto, é necessário que se tenha mecanismos para garantir qualidade ao processo completo, desde o planejamento, implantação e operacionalização desta modalidade de ensino.

Nas experiências relatadas cientificamente no Brasil percebe-se que ainda persiste a carência de estudos com enfoque nos aspectos psicológicos da aprendizagem mediada pela tecnologia e suas repercussões na vida dos indivíduos e conseqüentemente na sociedade (ABBAD, CARVALHO e ZERBINI, 2006; CRUZ, 2001; FIUZA, 2002; FREITAS, 2009; MATUZAWA, 2001; MORAES, 2004; ROSSI, 2008; VIANNEY, 2006). Altas taxas de evasão e desistência, dificuldade e resistência no uso das tecnologias, criação de novos espaços de aprendizagem, desconhecimento da influência das características psicológicas dos indivíduos, entre outras, são algumas das situações relatadas que precisam ser mais profundamente investigadas e estudadas, tanto em pesquisas nacionais quanto internacionais (ABBAD et. al., 2006; ARETIO, 2001; PALLOFF e PRATT, 2004).

¹ Este artigo é um capítulo do livro *Tecnologias e inovações nas práticas pedagógicas: experiências e trajetórias*. São Paulo: Paco Editorial (in press) organizado por Elisa Netto Zanette, Graziela Fátima Giacomazzo e Patricia Jantsch Fiuza do Grupo de Pesquisa Educação a Distância na Graduação da UNESC. Sua formatação e referências seguem as normas da ABNT.

Considerando que a Educação a Distância tem sido a estratégia do governo brasileiro visando à democratização do acesso à educação, entender as nuances que interferem nessa modalidade de educação, em específico, em relação aos fatores que contribuem para a evasão, adesão e permanência dos estudantes parece relevante, tanto cientificamente quanto do ponto de vista social, político e econômico.

Pesquisas sistemáticas na área permitiriam o acompanhamento em relação à qualidade e eficácia dos projetos de EaD em vigor, para não se restringir à educação de massa ou a projetos sem qualidade, que visam somente à rentabilidade financeira que este novo mercado oferece. Além disso, as experiências indicam que se deve dar atenção especial aos envolvidos no processo, tanto à equipe gestora do projeto, quanto à equipe docente e discente.

Educação a distância: conceitos, legislação e evolução histórica

Para contextualizar melhor o cenário da Educação a Distância na atualidade destacam-se na tabela 1 algumas definições e conceitos para o termo, segundo os principais autores da área.

Tabela 1: Conceitos e Definições em EaD

Autor (Ano)	Conceitos e Definições de EaD
Aretio (1994, p. 50)	Sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que pode ser massivo e que substitui a interação pessoal, na sala de aula, de professor e aluno, como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização e tutoria que propiciam a aprendizagem independente e flexível dos alunos.
Nunes (1996, p. 01)	A EAD é um recurso de incalculável importância como modo apropriado para atender a grandes contingentes de alunos de forma mais efetiva que outras modalidades e sem riscos de reduzir a qualidade dos serviços oferecidos em decorrência da ampliação da clientela atendida
Holmberg (apud BELLONI, 2000)	O termo educação a distância cobre as distintas formas de estudo em todos os níveis que não estão sob a contínua e imediata supervisão dos tutores presentes com seus alunos em salas de aula ou nos mesmos lugares, mas que não obstante beneficiam-se do planejamento, da orientação e do ensino oferecidos por uma organização tutorial.
Preti (1996, p. 27)	A EAD é, pois, uma alternativa pedagógica de grande alcance e que deve utilizar e incorporar as novas tecnologias como meio para alcançar os objetivos das práticas educativas implementadas, tendo sempre em vista as concepções de homem e sociedade assumidas e considerando as necessidades das populações a que se pretende servir [...] Deve ser compreendida como uma prática educativa situada e mediatizada, uma modalidade de se fazer educação, de se democratizar o conhecimento. É, portanto, uma alternativa pedagógica que se coloca hoje ao educador que tem uma prática fundamentada em uma racionalidade ética, solidária e compromissada com as mudanças sociais.
Llamas (apud LANDIM, 1999, p. 29)	[...] uma estratégia educativa baseada na aplicação da tecnologia à aprendizagem, sem limitação do lugar, tempo, ocupação ou idade dos alunos. Implica novos papéis para os alunos e para os professores, novas atitudes e novos enfoques metodológicos.
Sarramona	[...] metodologia de ensino em que as tarefas acontecem em um contexto distinto das

(apud LANDIM, 1999, p. 30)	discentes, de modo que estas são, em relação às primeiras, diferentes no tempo, no espaço ou em ambas as dimensões ao mesmo tempo.
Catapan (2008, p. 144)	Didaticamente falando, a EaD é uma modalidade de ensino que contempla os mesmos elementos fundamentais da modalidade presencial: concepção pedagógica, conteúdo específico, metodologia e avaliação. Porém, pelo modo como se estabelece a mediação pedagógica, diferencia-se da presencial. Na modalidade EaD, normalmente, professores e estudantes estão em lugares e tempos diversos, e os encontros presenciais são raros. Conseqüentemente, a mediação requer inúmeros meios de comunicação: impresso, informatizados <i>on-line</i> ou não, telefone, videoconferência, rádio.

Fonte: Adaptado de Fiuza (2002)

São vários os conceitos para EaD na literatura, no entanto, ressalta-se a definição oficial, contida no decreto n. 5.622 de 19/12/2005, do Ministério da Educação – MEC, que regulamenta a EaD no Brasil, que caracteriza a educação a distância como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005, p. 1).

O conceito adotado na legislação brasileira vai ao encontro da definição de Moore e Kearsley (1996; 2007, p. 2), no qual a educação a distância é “um aprendizado planejado que geralmente ocorre em local diferente do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação mediada por tecnologias bem como disposições organizacionais e administrativas especiais.”.

Vale destacar que, ao contrário do que muitos pensam, a EaD não é recente, nem novidade no mundo da educação e das políticas públicas para a educação. No entanto, os avanços em relação à EaD são posteriores à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB de 1996, com a regulamentação do art. 80 em 1998 e a edição do Decreto Presidencial 2.494/1998. Paralelo à questão legal, os avanços tecnológicos com relação às tecnologias digitais de comunicação e informação, em especial à internet, aumentaram as possibilidades e experiências de universidades com o uso da EaD no Brasil.

Os dados estatísticos levantados pelo Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância – ABRAED de 2006 mostram uma significativa evolução nos números da EaD na última década. Provavelmente em função da legislação mais apropriada e da adesão maior do público-alvo, o ano de 2005 representou um crescimento repentino na oferta de cursos a distância no país. Segundo a referida

pesquisa, a EaD passou de 56 novos cursos em 2004 para 321 novos cursos oferecidos em 2005, significando um aumento de 473%, muito acima do crescimento que já vinha sendo apresentado nos anos anteriores (desde 2002, todos os anos mostraram crescimento nesse número de cursos novos).

Já os dados do Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (AbraEAD), em sua edição 2008, destacam que mais de 2,5 milhões de brasileiros estudaram em cursos com metodologias a distância no ano de 2007, número que corresponde a um estudante a distância para cada 73 estudantes presenciais. A pesquisa inclui não só os alunos em cursos de instituições credenciadas pelo sistema de ensino, mas também projetos de importância regional ou nacional de iniciativa privada ou do terceiro setor. O censo ead.br (2010) também apresenta um crescimento de 90% no lançamento de cursos, e este crescimento deve-se aos novos cursos na área de pós-graduação e extensão, pois os níveis de graduação permaneceram estáveis.

A evolução da EaD, no que tange aos recursos que utiliza para mediar o processo ensino e aprendizagem, pode ser classificada em gerações, de acordo com as tecnologias utilizadas: primeira geração material impresso e correspondência, segunda geração televisão, rádio e vídeo; terceira geração videoconferência e o computador em rede - *internet* e *e-mail*, ou seja, comunicação de dupla via; quarta geração, acesso a bibliotecas virtuais e bancos de dados; e a quinta geração surge a partir da inclusão de agentes inteligentes e de sistemas de respostas automáticas, indicando o uso intensivo de computadores robustos e de redes eficientes (MOORE e KEARSLEY, 1996, 2007; RODRIGUES, 2007). Este cenário de evolução das tecnologias tem influenciado paralelamente o avanço da legislação e normatização das práticas em EaD no Brasil.

Alguns desafios na Educação a Distância

Neste início de século, questões essenciais como o acesso à informação e ao conhecimento, o respeito às diferenças étnicas e culturais e a preservação de uma postura ética colocam-se como desafios (MORAES, 2004). Um exemplo disso é a possibilidade de comunicação imediata, *on-line*, que faz com que a informação chegue ao mesmo tempo, no mundo todo, permitindo maior rapidez nos processos de mudança,

sejam eles políticos, econômicos, educacionais ou sociais. E essas facilidades das tecnologias trazem também repercussões no comportamento das pessoas.

A demanda por conhecimento se intensificou com a economia globalizada e os avanços tecnológicos alcançados e a EaD, como modalidade de educação, tem se apresentado como uma alternativa para o ensino convencional não só no Brasil, mas no mundo todo. A educação aberta e a distância está aparecendo cada vez mais, no contexto das sociedades contemporâneas, como uma modalidade adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças mundiais (BELLONI, 1999).

Conforme Abbad et. al. (2006), o problema atual não é mais a localização e a disponibilização de informações relevantes, como ocorria até os idos de 1990, mas a sua transformação em conhecimento útil e aproveitável em curto espaço de tempo. A sociedade em mudança exige que a educação escolarizada também mude, transformando as práticas pedagógicas em função da revolução tecnológica e digital, das mudanças no mundo do trabalho e os estudos de gênero e dos movimentos sociais e políticos entre outros. No entanto, esse contexto de mudanças na educação não tem sido fácil, em especial para os professores que se veem, muitas vezes, despreparados para o novo cenário em que se vislumbram os desafios e as mudanças sociais delineados para o futuro (CUNHA, 2005).

As dificuldades encontradas pelos professores também estão presentes na vida dos estudantes, mas estes, em geral, são mais novos e abertos ao uso das tecnologias nas práticas educativas, ademais, são também “nativos” da era tecnológica, ou seja, já nasceram em meio ao mundo digital, sendo a tecnologia digital algo natural. Destaca-se a facilidade com que os adolescentes e jovens se relacionam com todos os recursos disponíveis atualmente: videogames, computadores, *notebooks*, *netbooks*, *tablets*, celulares cada vez mais sofisticados, *internet* e todas as opções de redes sociais (*facebook*, *twitter*, *orkut*, *etc*), entre outros. A sala de aula tradicional, na mais evoluída visão que podemos fazer dela, não é suficiente para dar conta da diversidade de informações e recursos da vida moderna.

Para Moran, Araújo Filho e Sidericoudes (2005), um dos principais desafios atuais das universidades é tornar mais flexível o currículo de cada curso. Dentre as possibilidades existentes nesta flexibilização está a integração de atividades pedagógicas presenciais com atividades a distância de forma inovadora. Para os autores, o sistema bimodal ou semipresencial se mostra o mais promissor para o ensino superior,

pois permite combinar o melhor da presença física com situações em que a distância pode ser mais útil, na relação custo-benefício.

O estudo individualizado, independente e flexível que também aparece como uma das características fundamentais da EaD, também é um desafio que precisa ser acompanhado de perto para evitar-se a sensação de isolamento muito presente neste tipo de ensino e que, muitas vezes, é relatado como razão à evasão deste. É importante considerar Litwin (2001) quando afirma que a virtualidade permite encontros cada vez mais efetivos que possibilitam de fato a educação, por meio da mediatização das relações entre docentes e estudantes. Logo, estar distante do professor não significa a mesma coisa que um professor distante.

A percepção da distância física/geográfica não deve atrapalhar o aprendizado do aluno, muito menos a percepção da distância psicológica que, para Steil (2005), lida com a necessidade e os desafios humanos de intimidade e proximidade. Isso implica novos papéis para os estudantes e para os professores, novas atitudes e enfoques metodológicos (LLAMAS apud LANDIM, 1999). Um sistema diferenciado dos padrões usuais de práticas comunicativas e informacionais poderá se desenvolver quando alavancar discussões, sob um enfoque crítico, acerca de suas relações com o ensino e aprendizagem e dos novos papéis neste processo (GOUVÊA e OLIVEIRA, 2006, p. 119).

Segundo Palloff e Pratt (2004), os cursos e programas on-line não foram feitos para todo mundo. As autoras citam algumas qualidades como necessárias para o perfil do aluno virtual de sucesso: acesso a um computador e uma conexão de alta velocidade e saber usá-los; mente aberta e compartilhamento de detalhes sobre sua vida, trabalho e outras experiências educacionais; não se sentir prejudicado pela ausência de sinais auditivos ou visuais no processo de comunicação; desejar dedicar uma quantidade significativa do seu tempo semanal a seus estudos e não ver o curso como “a maneira mais leve e fácil” de obter créditos ou um diploma; ser ou passar a serem pessoas que pensam criticamente; ser capaz de refletir; e, finalmente, acreditar que a aprendizagem de alta qualidade pode acontecer em qualquer lugar e a qualquer momento.

Para Catapan (2008), em EaD, a aprendizagem não depende apenas da interferência imediata do professor, mas essencialmente de como as situações de aprendizagem são apresentadas aos estudantes, e como estes se inserem nesta mediação, como organizam seus espaços, seus tempos e seus procedimentos de estudos. Os resultados de uma pesquisa aplicada para identificar a motivação de estudantes em

cursos *on-line* na Universidade de Montreal indicou, inicialmente, as tecnologias como motivo para a queda de motivação e presença de atitudes negativas dos mesmos, mas as análises realizadas no decorrer da pesquisa mostram claramente que o maior problema encontrado foi a falta de autonomia dos estudantes, o que provocava a queda de motivação dos mesmos (KARSENTI, 2008).

É fundamental destacar, também, algumas características necessárias ao professor que precisa ajudar os alunos a entender o papel importante que desempenham no processo de aprendizagem. Precisa também ser capaz de perceber as mudanças no nível de participação nas aulas *on-line*, dificuldades em começar o curso, expressão inadequada de emoções, especialmente raiva e frustração e condução de discussões de maneira inadequada (PALLOFF e PRATT, 2004). Outra questão que merece destaque enquanto desafio na modalidade EaD é a evasão que será discutida a seguir.

Evasão e Educação a Distância

De acordo com Carr (2000 apud PALLOFF e PRATT, 2004) o abandono nos cursos *on-line* é de cerca de 50% dos alunos matriculados nos Estados Unidos, números que são parecidos em outros países do mundo e no Brasil. Ainda para este autor, as razões para o abandono dos cursos são a demografia, a qualidade da aula e da disciplina do curso, fatores socioeconômicos, falta de habilidades, ou simples apatia.

Pesquisa realizada por Almeida (2008), em um curso de pós-graduação a distância em Esporte Escolar da Universidade de Brasília, apresenta taxa de 45% de desistência. De acordo com o contexto de motivos para desistência, os resultados da análise apresentada por Almeida (2008) contemplaram cinco categorias-síntese estabelecidas a posteriori: fatores situacionais, falta de apoio acadêmico, problemas com a tecnologia, falta de apoio administrativo e sobrecarga de trabalho. Outro trabalho sobre evasão no Brasil realizado por Almeida e Ildete (2008) apresenta o estudo em um curso de capacitação a distância oferecido gratuitamente pelo Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – SEBRAE Nacional - e que constatou 41,3% de desistência. Os dados coletados na etapa de sondagem foram analisados à luz das categorias: problemas com a tutoria; problemas pessoais; e problemas com o curso.

Para Toczec et al. (2008), os índices de evasão podem ser afetados por outros fatores que são: a qualidade do curso, o prestígio da instituição, o conceito da escola e a

metodologia de ensino. Assim, segundo os autores, um ensino de qualidade implica incentivar o aluno a estudar com afinco, ou seja, a qualidade gera dificuldade ao aluno e dificuldade pode gerar evasão. Uma instituição que deseja manter um índice de evasão baixo deve buscar o equilíbrio ou pode acabar, indiretamente, reduzindo a qualidade do curso.

Já Fávero e Franco (2006) destacam uma diferença significativa de evasão em cursos certificados pelo MEC, em torno de 21% quando comparados a cursos com certificação própria que sobem para 62%, sendo que a evasão em cursos totalmente a distância é de 30%. Estudo de Abbad, et al. (2008) apontou menor evasão entre alunos de cursos a distância que relatam comportamentos e atitudes mais favoráveis aos cursos e maior evasão entre os alunos que relatam dificuldades financeiras para custear o curso.

Em estudo realizado sobre a desistência e o fracasso educacional de estudantes, segundo Freitas (2009), destacam-se aspectos relacionados à complexidade da vida pessoal, familiar, financeira e laboral. Além de instituições que não atendem as necessidades dos estudantes deixando-os evadir.

Conforme Walter e Abbad (2008), recentes revisões de literatura indicam poucos estudos avaliando cursos a distância e, mais especificamente, evasão. Segundo Toczec et al. (2008), o Brasil tem poucos estudos sistemáticos e dados nacionais sobre a evasão no ensino superior, e praticamente nenhum dado em relação à evasão no ensino a distância. No entanto, alguns estudos (ABBAD, et. al., 2006; ALMEIDA, 2007; ARETIO, 2001; FÁVERO e FRANCO, 2006; PALLOFF e PRATT, 2004; SHIN e KIM, 1999; XENOS et al., 2002) demonstram que os índices de evasão são muito grandes, em torno de 50%, tanto em cursos a distância no Brasil como no mundo.

As dificuldades de retenção de alunos, ou seja, as taxas de abandono, têm preocupado e desafiado historicamente os sistemas educacionais e parece ser especialmente grave na EaD. Segundo Tinto (1982 apud BERGE e HUANG, 2004), “Historicamente, o percentual de estudantes que abandonam a educação superior tradicional tem se mantido constante, entre 40-45% durante os últimos 100 anos”. Há, portanto, controvérsias com relação às taxas de abandono no contexto de aprendizagem *online*, pois, para alguns autores parece ser maior (CARR, 2000; DIAZ, 2002; FRANKOLA, 2001 apud BERGE e HUANG, 2004), enquanto que para outros não. Dados apresentados por Baroni (2010) mostram que a evasão na modalidade a distância é menor do que a do ensino presencial. Enquanto 18,5% dos alunos que ingressam nos cursos a distância não concluem a graduação, o índice da desistência nos programas

presenciais das instituições privadas é de 19,1%. (Disponível em: <http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2010/09/02/623085/vaso-em-ead-e-do-em-cursos-presenciais.html>>).

Pesquisa realizada por Abbad, et. al., (2006), que buscou avaliar a produção de conhecimentos sobre a eficácia de cursos a distância mediados pelas Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC, mostrou poucos estudos sistemáticos sobre evasão, apesar deste se configurar como um dos principais problemas e pontos de interrogação da área. De acordo com os autores, pouco se sabe sobre as razões que levam os participantes a abandonar os cursos antes de concluí-los. “Segundo Xenos et al. (2002) e Shin e Kim (1999), na Ásia os índices de evasão em cursos a distância chegam a atingir 50%, enquanto na Europa está em torno de 20% a 30%” (ABBAD, et. al., 2006, p. 5).

O censo EaD.br, divulgado em 2010, revela um índice médio de evasão no Brasil, somadas todas as instituições e segmentos, 129 ao todo, de 18,5% na EaD. No setor público a evasão é 4% maior que no setor privado, totalizando 21%. Os motivos mais citados para a evasão segundo a pesquisa são: a falta de dinheiro e de tempo (indicados por mais da metade dos alunos pesquisados) e os problemas relacionados ao desconhecimento do método ou seu estranhamento, que foi citado por um terço das instituições.

De acordo com Abbad, Carvalho e Zerbini (2006), ainda são poucos os instrumentos válidos de medida de evasão. Nesse sentido, Zerbini e Abbad (2008), também destacam que ainda são raros na psicologia instrucional e organizacional estudos sistemáticos sobre construção e validação de instrumentos avaliativos. Soma-se a esta realidade o fato dos estudos e pesquisas sobre evasão e permanência nos cursos a distância serem, na maior parte das vezes, realizados por pesquisadores da área da educação. Agregar os conhecimentos e as contribuições produzidos na área da avaliação psicológica às necessidades da Educação a Distância é uma forma de acompanhar os avanços, inovações e dificuldades encontradas nestas áreas e atender as demandas da sociedade científica, que carece de dados e mais estudos nestes assuntos.

Vianney (2006), em seu estudo sobre as representações sociais da EaD, em especial na educação superior, afirma que: não se encontram nas publicações que consolidam as pesquisas realizadas no tema educação a distância no Brasil, desde a LDB de 1996 e até o ano de 2006, registros acerca de estudos sobre o como a EaD é percebida e conceituada pela sociedade brasileira.

Para Abbad et. al. (2006), além dos problemas específicos da EaD em relação aos recursos e TIC, há ainda os problemas dos cursos presenciais, em especial, a falta de informações sobre o perfil de entrada dos participantes quanto às suas características motivacionais, cognitivas, demográficas e profissionais, hábitos e estratégias de aprendizagem, o que resulta em um modelo de curso voltado para perfis genéricos, imprecisos e hipotéticos de clientela, entre outros problemas técnicos.

[...] a evasão na EaD é uma realidade cada vez mais ostensiva, pois apresenta números alarmantes de alunos desistentes, o que conduz à necessidade de um diagnóstico da evasão em EaD, destacadamente quando se trata de evasão em cursos ofertados por instituições de ensino superior públicas, haja vista que o fator econômico em termos de pagamento de mensalidades não existe neste contexto e mesmo assim possui altas taxas de evasão (SANTOS et al., 2008, p. 2).

De acordo com Fávero e Franco (2006), estudos indicam que a evasão é maior em cursos a distância que presenciais, sendo a evasão definida como a desistência do curso, incluindo os estudantes que, após terem se matriculado, nunca se apresentaram ou se manifestaram de alguma forma para os colegas e mediadores do curso, em qualquer momento. Para Vargas (2007 apud ALMEIDA, 2008), é preciso levar em consideração qual o critério de evasão adotado pelo autor para definir a não persistência ou o conceito de evasão cuja amplitude pode variar em razão dos critérios selecionados para categorizar a entrada e saída dos alunos dos eventos instrucionais. Destaca-se a síntese e análise de algumas definições que a autora faz sobre a evasão encontradas na literatura.

Tabela 2: Definição de evasão e amplitude do conceito

Autores	Definição	Amplitude do conceito
Utiyama e Borba (2003)	Evasão é entendida como a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo.	Ampla. Não foi estabelecido nenhum critério de tempo no curso para a saída do aluno.
Maia e Meireles (2005)	Evasão consiste em alunos que não completam cursos ou programas de estudo, podendo ser considerada como evasão aqueles alunos que se matriculam e desistem antes mesmo de iniciar o curso.	Especifica que mesmo os alunos que nunca começaram o curso devem ser considerados no cálculo das taxas de evasão.
Abbad, Carvalho e Zerbini (2005)	Evasão refere-se à desistência definitiva do aluno em qualquer etapa do curso.	Não deixa claro se evasão se aplicaria apenas aos alunos que chegaram a iniciar o curso ou se abrangeria também àqueles que apenas se matricularam e nunca iniciaram o curso.

Fonte: Vargas (2007 apud ALMEIDA, 2008, p. 2)

Para Coelho (2002), as principais suposições sobre a evasão nos cursos a distância são:

- a falta da tradicional relação face a face entre professor e alunos, pois neste tipo de relacionamento julga-se haver maior interação e respostas afetivas entre os envolvidos no processo educacional;
- insuficiente domínio técnico do uso do computador, principalmente da Internet, ou seja, a inabilidade em lidar com as novas tecnologias cria dificuldades em acompanhar as atividades propostas pelos cursos a distância como: receber e enviar e-mail, participar de *chats*, de grupos de discussão, fazer *links* sugeridos, etc.;
- ausência de reciprocidade da comunicação, ou seja, dificuldades em expor ideias numa comunicação escrita a distância, inviabilizando a interatividade;
- a falta de um agrupamento de pessoas numa instituição física, construída socialmente e destinada, muitas vezes, à transmissão de saberes, assim como ocorre no ensino presencial tradicional, faz com que o aluno de EaD não se sinta incluído em um sistema educacional.

A tabela 3 apresenta um resumo de alguns estudos sobre evasão que merecem destaque.

Tabela 3: Resumo de alguns estudos e fatores relacionados à adesão e à permanência

Autores	Tipo de estudo	Fatores Destacados	Modalidade Pesquisada	Resultados
Favero e Franco (2006)	Estudo de Caso. Abordagem qualitativa e quantitativa.	Evasão	EaD	O estudo indica que o problema da evasão é uma realidade em quase todas as instituições que oferecem cursos na modalidade a distância e mostrou a necessidade de diálogo entre os atores, para que permaneçam num curso desta modalidade. Ao se sentirem parte do processo, ao perceberem que não estão sozinhos e que estão aprendendo, os educandos permanecem fazendo parte até o final. Eles se motivam e continuam, não evadindo. Destaca que ao se desenvolver um curso é importante que o diálogo também seja levado em conta, por permitir um crescimento no aprendizado e uma menor evasão dos educandos.
Abbad, Carvalho e Zerbini (2006)	Pesquisa de natureza exploratória e de campo	Evasão em curso de Capacitação	EaD	Os resultados mostram que os alunos não concluintes são aqueles que tendem a não utilizar os recursos eletrônicos de interação (mural de notícias, <i>chats</i> , troca de mensagens eletrônicas). São discutidas a necessidade de inclusão de variáveis motivacionais, cognitivas e contextuais, bem como suas possíveis interações em modelos multivariados explicativos de evasão. As variáveis relativas à interação do participante com os recursos eletrônicos do curso mostraram-se importantes variáveis explicativas do perfil que diferencia concluintes de não concluintes de um curso mediado pela Internet. A baixa frequência de interação social dos não concluintes com tutores e colegas pode ter sido um dos fatores que levaram aos resultados encontrados na pesquisa. Assim, o uso de ferramentas eletrônicas de interação exerce um papel muito importante na retenção do aluno na EaD.
Frydenberg (2007).	Estudo comparativo	Persistência em curso de Capacitação	Presencial e EaD	O estudo apresenta dados de dois anos sobre persistência e abandono. A taxa de persistência em cursos on-line foi de 79% e para os presenciais foi semelhante com 84%. Os dados para as duas modalidades de curso foram separados por tempo do pedido de retirada: 1) antes de começar, 2) durante a semana inicial, e 3) ao longo do curso. Houve uma diferença significativa entre os pedidos nos cursos on-line e presencial para desistências durante a semana inicial. Não houve diferença significativa entre as taxas após o início do curso, levando à conclusão de que é improvável que as diferenças nas modalidades seja um dos principais fatores que influenciam na decisão do aluno a evadir. O estudo também não revelou diferenças de satisfação dos alunos entre as modalidades em relação ao fato do curso presencial possuir um instrutor fisicamente próximo, pois parece que a presença do tutor foi capaz de atenuar a falta de interação "olho no olho". As razões dadas para pedir a retirada de uma classe são bastante semelhantes, porém a grande percentagem de "transferência" entre os alunos on-line precisa ser melhor investigada, principalmente para saber se a transferência é para outro curso on-line ou para um presencial. Em quarto lugar o estudo detectou que algo acontece durante a "Semana de Orientação" das classes online, pois a taxa de perda de alunos durante esse período de tempo é o dobro das aulas presenciais, o que levou a algumas considerações sobre a plataforma do curso online, a

				qualidade ou quantidade de conteúdo, ou poderia ser uma questão de expectativas do estudante, visto que eram alunos oriundos do ensino presencial.
Rossi (2008)	Pesquisa de campo explicativa e aplicada	Evasão	EaD	O trabalho buscou identificar fatores que levaram os alunos de um curso a se evadirem. Foi realizado em 4 etapas: (1) revalidação estatística da escala de Estratégias de Aprendizagem elaborada por Zerbini (2007); (2) identificação da influência das estratégias de aprendizagem utilizadas em treinamento a distância na evasão; (3) verificação da relação entre características individuais e evasão, utilizando as variáveis: tempo de Banco, faixa etária, gênero, cargo, região de localização, situação dos alunos (evadidos ou cursandos) e semestre de início da graduação; (4) identificação do principal motivo que levou os alunos a desistirem do curso. A amostra constituiu-se por 239 funcionários do Banco do Brasil que permanecem no Curso e 156 alunos evadidos. O instrumento era composto de 28 questões que avaliam a frequência de utilização das estratégias. Os resultados indicaram que a escala é estatisticamente válida e confiável e composta por cinco fatores que explicam 68,5% da variância das respostas aos itens: Repetição e organização; Controle da emoção; Interação por meio da Tecnologia; Elaboração e Controle da motivação. Os resultados do Teste T revelaram que os participantes que permanecem no curso utilizaram com mais frequência as estratégias. Os resultados dos testes do Qui-quadrado demonstraram que mulheres e alunos da região nordeste têm tendência a menor evasão. A análise qualitativa indicou que variáveis relacionadas ao contexto em que o indivíduo está inserido, a problemas pessoais e ao desenho do treinamento também influenciam na permanência ou não no curso.
Freitas (2009)	Revisão de literatura	Evasão e Persistência	Presencial e EaD	O artigo sintetiza várias teorias sobre a evasão e em suas conclusões indica a necessidade das instituições de implementar serviço de apoio ao estudante para prevenir evasão e ter sucesso educacional.
Santos e Neto (2009)	Pesquisa de Campo. Análise qualitativa (análise de conteúdo).	Evasão e sua prevenção no E.S.	EaD	Verificou que a maioria dos fatores para evasão são de origem EXTERNA ao curso, ou seja, pessoais como: falta de tempo ou má gestão dele, priorização de outras atividades, falta de habilidade para EaD, problemas de saúde e não adequação ao modelo. Os fatores INTERNOS levantados são relacionados à falta de acompanhamento do professor-tutor e falta de apoio/incentivo institucional. Propõe algumas estratégias na Dimensão Institucional para diminuição das taxas de evasão devido a fatores internos e externos.
Brauer, Abbad e Zerbini (2009)	Pesquisa de campo	Motivos de evasão em curso de Capacitação	EaD	O estudo resultou na construção de uma escala de avaliação de Barreiras Pessoais à conclusão do Curso composta de 17 itens que visa a avaliar o quanto cada barreira descrita nos itens contribuiu para que o participante se evadisse do curso.
Bardagi e Hutz (2009)	Pesquisa de Campo. Análise qualitativa (análise de conteúdo).	Evasão no E.S.	Presencial	O estudo mostra a evasão como consequência de múltiplos fatores e identificou o processo de escolha inicial do curso, quando pobre e baseado em informações estereotipadas e inconsistentes como facilitador potencial da evasão. Os resultados apontam também a necessidade de estratégias que favoreçam a atividade exploratória e de serviços de apoio ao estudante universitário.
Comarella (2009)	É uma pesquisa	Evasão no E.S.	EaD	Na análise dos dados, o fator mais recorrente foi falta de tempo para dedicar ao curso, mencionada por 68,93% dos estudantes e por 26,72% dos tutores. Esse fator está associado aos interesses pessoais do

	exploratória e descritiva com abordagem quantitativa e qualitativa.			estudante, tais como o trabalho e a família, o que evidencia a dificuldade do estudante em conciliar suas atividades diárias com o curso de graduação. Também foi mencionado pelos estudantes e tutores como fator de evasão a crença de que cursos a distância requerem menos esforços, dificuldades em participar das atividades no pólo e dificuldades com os recursos utilizados no curso, entre outros.
Almeida (2010)	Estudo exploratório e descritivo	Evasão em curso de Especialização	EaD	O trabalho buscou investigar os fatores que influenciaram a desistência de alunos em dois cursos de especialização a que, juntos, contabilizaram 1.113 desistências. Desse total, 228 alunos responderam a pesquisa. O instrumento “Comportamentos e Atitudes do Aluno em Relação a Cursos a Distância” de Walter-Moura (2006) foi adaptado e validado nesse estudo. Os dados foram coletados por meio eletrônico, postal e telefone. Na análise fatorial dos dados, foram identificados três fatores com seus respectivos alfas – FATOR 1: Planejamento e Suporte Social ao Estudo ($\alpha = 0,81$); FATOR 2: Dificuldades de Adaptação ao Estudo a Distância ($\alpha = 0,77$); FATOR 3: Condições de Estudo ($\alpha = 0,90$). Portanto, o instrumento possui uma boa estrutura empírica e se constitui em uma ferramenta bastante útil para pesquisar variáveis comportamentais e atitudinais dos alunos desistentes.
Jorge et al (2010)	Quantitativo	Percentual de evasão no E.S.	EaD	Constatou que o maior número de ingressantes é do gênero feminino, sendo também a maior incidência de evasão. A idade de ingressantes e evadidos está entre os 18 e 30 anos. 82,98% dos alunos evadidos chegaram a realizar pelo menos um acesso ao AVA. Destaca também que o período de maior índice de evasão é nos primeiros meses dos cursos.

Fonte: Elaborado pelos autores

A literatura não é consistente com relação aos principais fatores relacionados à evasão. Alguns autores (ABBAD, CARVALHO e ZERBINI, 2006;. FRYDENBERG, 2007; COMARELLA, 2009) enfocam as questões relacionadas às tecnologias e seu uso como fatores primordiais na desistência de um curso a distância, enquanto outros destacam fatores pessoais para o abandono (FAVERO e FRANCO, 2006; ROSSI, 2008; SANTOS e NETO, 2009; COMARELLA, 2009; ALMEIDA, 2010). Há também estudos que destacam os fatores de apoio social (FAVERO e FRANCO, 2006; ALMEIDA, 2010), culminando com a indicação da criação de serviços de apoio ao aluno (FREITAS, 2009; BARDAGI e HUTZ, 2009). No entanto, são poucos os estudos que conseguem abarcar os multifatores que favorecem o bom desempenho dos alunos de cursos a distância.

Adesão e permanência na Educação a Distância

Recentemente, há uma tendência, de acordo com Freitas (2009), para que os estudos se voltem a investigar como os estudantes podem ser encorajados a persistir na vida escolar, passando-se a enfatizar a prevenção da evasão e a permanência, ou seja, pesquisando como estimular para que os estudantes permaneçam no sistema de ensino com sucesso. No entanto, ainda não há uma definição de qual termo seria o mais adequado, pois encontra-se na literatura os termos: adesão, aderência, permanência e persistência.

Adesão, do latim *adhaesione*, significa, do ponto de vista etimológico, junção, união, aprovação, acordo, manifestação de solidariedade, apoio; pressupõe relação e vínculo (SILVEIRA e RIBEIRO, 2005). Conceitualmente, adesão é o: ato, processo ou efeito de aderir; ação de ligar-se fisicamente, e de modo estreito, a alguma coisa e ainda como a aceitação dos princípios de (uma ideia, uma doutrina, um modo de vida etc.); apoio, aprovação, reconhecimento, aceitação ou admiração por (alguma coisa).

Nas pesquisas da área da saúde, o termo adesão é bastante utilizado e reflete a compreensão que os autores possuem sobre o papel dos atores no processo. Os termos mais utilizados *adherence* e *compliance*, no inglês, têm significados diferentes. O termo *compliance* pode ser traduzido como obediência e pressupõe um papel passivo, e *adherence*, ou aderência como o termo utilizado para identificar uma escolha livre das pessoas de adotarem ou não certa recomendação (LEITE e VASCONCELLOS, 2003)

Já o termo *adherence* (ou *adhesion*), também na área da saúde, procura ressaltar a perspectiva do paciente, como um ser capaz de uma decisão mais consciente e responsável por seu tratamento (GONÇALVES et al, 1999). Assim, na educação, parece oportuno adotar o termo adesão, com o sentido de *adherence*, onde o papel do estudante a distância aparece como ativo. No entanto, somente o termo aderir dá a entender que o sujeito escolheu aquela modalidade de curso. Atualmente muitos artigos relatam a maior adesão à EaD impulsionados pela maior oferta desta modalidade nos últimos anos como foi destacado pelos censos brasileiros apresentados. Nesse sentido, propõe-se unir o conceito de adesão ao termo permanência pois parece complementar a ideia trazida neste estudo, onde, ao invés de estudar a evasão e seus multifatores, propõe-se o estudo da adesão, ou seja, a escolha do curso na modalidade EaD e a permanência do estudante

no curso até sua conclusão, o que alguns autores também chamam de retenção ou sucesso escolar.

Persistência na educação a distância é um fenômeno complexo influenciado por uma multiplicidade de variáveis. Ao longo de suas vidas os estudantes encontram uma série de eventos de vida ou estressores, e assumem uma variedade de papéis, um dos quais é o de aluno. Existem variações individuais nas respostas das pessoas ao estresse e adversidade; alguns indivíduos enfrentam com sucesso, enquanto outros reagem negativamente. Aqueles que lidam bem são capazes de superar a sua vulnerabilidade, ou o seu risco, por causa de mecanismos de proteção operando em momentos decisivos em suas vidas que os ajudam a ser resilientes (KEMP, 2001).

A literatura descreve a resiliência como uma qualidade que caracteriza os indivíduos que, embora expostos a um estresse e adversidade significativos em suas vidas, não sucumbem às falhas educacionais e de vida previsto para eles (KEMP, 2001). Assim, a resiliência é uma competência humana que leva o sujeito a confrontar-se, subjugar e sair mudado ou fortalecido pelas experiências vivenciadas.

Kemp (2001) define persistência como um sinônimo para o progresso do aluno, se referindo ao comportamento em que os alunos continuam a fazer progressos em um programa ou curso, permanecendo continuamente inscritos. Ele define, então a persistência como a bem-sucedida conclusão do curso (GIBSON, 1990 apud KEMP, 2001). Ainda segundo o autor, uma série de modelos teóricos de persistência e abandono surgiu para fornecer explicação e previsão desses fenômenos e o único ponto de concordância é a natureza multivariada da persistência. Assim, as variáveis postuladas incluem aspectos relacionados ao aluno (como plano de fundo ou características predisponentes), às circunstâncias individuais do aluno (por exemplo, mudanças na vida), e comprometimento organizacional ou institucional

Já Berge e Huang (2004) apontam que a definição de "retenção"² é complexa e problemática, por isso um grande número de pesquisas apresentam resultados inconclusivos e muitas vezes contraditórios. Esses autores optam pelas definições de

² Neste trabalho assume-se a retenção como sinônimo de permanência.

evasão (*attrition*), retenção/permanência (*retention*) e persistência (*persistence*) da seguinte forma:

- Retenção/Permanência é a continuada participação dos estudantes em um evento de aprendizagem para conclusão, que no ensino superior poderia ser um curso, programa, disciplina ou sistema.
- Evasão é um declínio no número de estudantes a partir do começo ao fim do curso, programa, ou sistema em análise.
- Persistência é o resultado de decisões dos alunos para continuar a sua participação no evento de aprendizagem em análise.

A definição de retenção ou permanência é mais complicada pois envolve diferentes medidas adotadas pela própria organização. Berge e Huang (2004) destacam que os pesquisadores têm adaptado vários quadros teóricos para a construção de modelos que explicam, descrevem ou predizem a persistência, a evasão e a retenção ou permanência. Segundo os autores, estes quadros incluem:

- *Perspectiva sociológica* que enfoca a influência de diversas forças sociais na partida ou retirada do estudante da faculdade.
- *Perspectivas organizacionais* que enfocam a influência das características e dos processos organizacionais na partida ou retirada do estudante universitário.
- *Perspectivas econômicas* que enfocam a influência da análise custo/benefício nas decisões do estudante universitário de persistir ou de se afastar.
- *Perspectivas psicológicas* que enfocam a influência de características psicológicas e processos na partida dos alunos da faculdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer as causas da evasão no ensino superior, em especial na modalidade EaD, é importante, mas pelo fato da evasão ser uma situação influenciada por vários fatores, ou seja, ser multivariada, talvez dominar suas causas não seja suficiente para combater esse problema tão comentado ultimamente. No lugar de discutir a evasão, o que este estudo propõe é justamente conhecer e trabalhar os aspectos positivos presentes

na educação a distância, aqueles que fazem os alunos permanecerem, ou seja, aderirem e concluírem um curso na modalidade a distância. Dominar esses aspectos e ter o público alvo muito bem definido são aspectos fundamentais para a visualização de novas alternativas no combate à evasão.

Dentre os aspectos positivos levantados, podemos citar Kemp (2001) que ressalta os comportamentos resilientes, os eventos de vida, e os compromissos externos como sendo importantes para a decisão de persistir em um curso à distância. E apesar da resiliência não ser tema de muitos estudos no contexto da EaD, sua pesquisa mostrou ser a resiliência, um dos principais fatores que afetam os comportamentos de persistência e de evasão na modalidade. Neste estudo, além da resiliência, apenas o trabalho, listado entre os compromissos externos, mostrou alguma correlação significativa com a persistência.

Com base no que foi apurado por meio da pesquisa de Rossi (2008) e à luz dos conceitos estudados, pode-se concluir que características pessoais interferem de forma significativa no sucesso ou não de um curso realizado na modalidade a distância. Por essa razão, há necessidade de se conhecer mais a respeito da influência das características individuais, dos estilos e das estratégias de aprendizagem na evasão de cursos a distância.

Os estudos revisados mostraram que a maioria dos dados existentes sobre a evasão se restringe às características administrativas, o que é muito bom para as instituições se prepararem para o fenômeno, no entanto, é preciso dar voz aos maiores interessados no sucesso da EaD, os alunos, que, por algum motivo, pessoal ou não, aderiram a esta modalidade de ensino. Segundo Favero e Franco (2006), o aluno é o centro disso tudo, o maior motivo pelo qual se está trabalhando na melhoria da qualidade da educação. Fortalecer os aspectos relacionados aos alunos e implicados diretamente na permanência e persistência deles é fundamental para dar outra direção aos estudos futuros.

Com base nos conceitos apresentados nesse estudo, pode-se concluir que tanto aspectos institucionais (fatores internos ao curso) quanto características pessoais (fatores externos ao curso) interferem de forma significativa no sucesso ou não de um curso realizado na modalidade a distância. Há, no entanto, maior necessidade de se dedicar ao estudo dos aspectos pessoais, visto que a maior parte dos estudos enfoca questões administrativas e operacionais dos cursos.

Quanto as contribuições teórico-práticas deste estudo, destaca-se a revisão e compilação de estudos sobre evasão e persistência no Brasil e no mundo, bem como a necessidade de divulgar a carência de estudos da área para que novas pesquisas possam ser desenvolvidas ao mesmo tempo em que as reflexões aqui levantadas sejam, também, motivos para a busca de explicações teóricas mais consistentes.

Este trabalho não teve a pretensão de revisar toda a literatura sobre o tema evasão, mas, sim, chamar a atenção para uma nova forma de trabalhar esse tema, sob o ponto de vista da adesão e da permanência dos alunos nos cursos. São eles, os alunos que logram sucesso na modalidade, que podem ensinar como melhorar as estratégias pedagógicas e de permanência em cursos a distância e cabe aos pesquisadores investigarem como isso ocorre. Assim, esta revisão sugere a continuidade de estudos nesses temas e espera-se que possa fomentar a reflexão sobre assuntos tão importantes e necessários para o crescimento da pesquisa científica da área.

REFERÊNCIAS

ABBAD, G., CARVALHO, R. S.; ZERBINI, T. Evasão em Curso Via Internet: Explorando Variáveis Explicativas. *RAE-eletrônica*, v. 5, n. 2, Art. 17, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/raeel/v5n2/v5n2a08.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2008.

ABBAD, G.; SALES, P. A. O.; RODRIGUES, J.; SOARES, A. T. *Evasão em cursos a distância: influência de características demográficas, locus de controle e comportamentos e atitudes aos cursos*. Mimeo. 2008.

ALMEIDA, Ivana C.; ILDETE, Maria. Educação a Distância: Um estudo dos motivos de desistência de um curso a distância via Internet. In Associação Brasileira de Educação a Distância. *Trabalhos científicos, 14º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância "Mapeando o Impacto da EAD na Cultura do Ensino-Aprendizagem"*. Santos, Brasil: ABED, 2008. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/54200862040PM.pdf>> Acesso em: 18 out. 2008.

ALMEIDA, Onília Cristina de Souza de. *Evasão em cursos a distância: validação de instrumento, fatores influenciadores e cronologia da desistência*. 2007. Dissertação de Mestrado, Programa de pós-graduação em Gestão Social do trabalho – Universidade de Brasília, Brasília.. Disponível em: <http://bdtb.bce.unb.br/tesdesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2547> Acesso em: 15 jan. 2009.

_____. Evasão em cursos a distância: análise dos motivos de desistência. In Associação Brasileira de Educação a Distância. *Trabalhos científicos, 14º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância - "Mapeando o Impacto da EAD na Cultura do Ensino-Aprendizagem"*. Santos, Brasil: ABED, 2008. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/552008112738PM.pdf>> Acesso em: 15 out. 2008.

_____. Investigando os fatores influenciadores da desistência de cursos a distância. In Associação Brasileira de Educação a Distância. *Trabalhos científicos, 16º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância - "Conteúdo, Apoio ao Aprendiz e Certificação - Os Ingredientes Centrais para Eficácia na EAD"*. Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. ABED, 2010. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010162044.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2010.

ABRAED. *Anuário Estatístico de Educação Aberta e a Distância*. São Paulo: Instituto Monitor, 2006.

_____. *Anuário Estatístico de Educação Aberta e a Distância*. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.

ARETIO, Lorenzo G. *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel, 2001.

BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. Não havia outra saída: Percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. *Psico- USF*, 14, 2009. p. 95-105.

BARLACH, L. *O que é resiliência humana?* Uma contribuição para a construção do conceito. 2005. 108 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, SP.

BARONI, Larissa Leiros. Evasão em EAD é menor do que em cursos presenciais.

Portal Universia. Disponível em:

<<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2010/09/02/623085/vaso-em-ead-e-do-em-cursos-presenciais.html>>. Acesso em: 13 jan. 2011.

BELLONI, Maria L. *Educação a distância*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BERGE, Z.; HUANG, Y. A Model for Sustainable Student Retention: A holistic perspective on the student dropout problem with special attention to e-learning.

DEOSNEWS, 13(5), Mai 2004. Disponível em:

<http://www.ed.psu.edu/acsde/deos/deosnews/deosnews13_5.pdf>. Acesso em: 15 set. 2011.

BRASIL. *Decreto 5.622*, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 20 jan. 2007.

BRAUER, Samuel; ABBAD, Gardênia; ZERBINI, Thaís. Características da clientela e barreiras à conclusão de um curso a distância. *Psico-USF*, v. 14, n. 3, p. 317-328, Setembro/Dezembro 2009.

CATAPAN, Araci H. Educação a distância: mediação pedagógica diferenciada. In: CASSIANI, Suzani. et al (org.). *Lugares, sujeitos e conhecimentos: a prática docente universitária*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

CENSO ead.br. *Associação Brasileira de Educação a Distância* (org.). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

COELHO, M. L. *A Evasão nos Cursos de Formação Continuada de Professores Universitários na Modalidade de Educação a Distância Via Internet*. ABED, 2002.

Disponível em:

<http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=10>. Acesso em: 12 mar. 2007.

COMARELLA, Rafaela Lunardi. *Educação superior a distância: evasão discente*. 2009. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Florianópolis, SC, 2009.

CRUZ, Dulce M. *O professor midiático: a formação docente para a educação a distância no ambiente virtual da videoconferência*. Tese de doutorado, Programa de Pós-

graduação em Engenharia da Produção, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, Brasil, 2001.

CUNHA, M. I. Sala de aula: espaço de inovações e formação docente. In: ENRICONE, Delcia; GRILLO, Marlene. (org.). *Educação Superior: vivências e visão de futuro*. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 71-81.

FÁVERO, R. V. M.; FRANCO, S. R. K. Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância. *Sociedade Brasileira de Informática na Educação, Workshop Informática e Aprendizagem em Organizações*. Brasília, Brasil: SBIE 2006. Disponível em: <<http://www.ucb.br/prg/professores/germana/sbie2006-ws/artigos/favero-franco.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2008.

FÁVERO, R. V. M.; FRANCO, S. R. K. Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância. *Renote*. 2006. V. 4, n. 2, p. 1-10, Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/renote/dez2006/artigosrenote/25103.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2008.

FIUZA, Patricia J. *Aspectos motivacionais na Educação a distância: análise estratégica e dimensionamento de ações*. 2002. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Engenharia da Produção, Centro Tecnológico – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil, 2002.

FREITAS, K. S. Alguns estudos sobre evasão e persistência de estudantes. *EccoS*, São Paulo, Brasil. V. II, n. I, Jan/Jun 2009. p. 247-264. Disponível em: <http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/eccos/eccos_v11n1/eccosv11n1_3i1062.pdf>. Acesso em: 09 out. 2010.

FRYDENBERG, J.. Persistence in University Continuing Education Online Classes. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, North America, 8, apr. 2007. Disponível em: <<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/375/957>>. Acesso em: 30 set. 2011.

GONÇALVES, Helen et al . Adesão à terapêutica da tuberculose em Pelotas, Rio Grande do Sul: na perspectiva do paciente. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, Oct. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v15n4/1018.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2009.

GOUVÊA, Guaciara; OLIVEIRA, Carmem I. *Educação a distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

GUIMARÃES, S. E.; BORUCHOVITCH, E. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2004, 17(2), p.143-150.

JORGE, Bruno G. MARTINS, Carolina Zavadzki; CARNIEL, Fabiane; LAZILHA, Fabrício Ricardo; VIEIRA, Marcelo Cristian; GOI, Viviane Marques

Evasão na educação a distância: um estudo sobre a evasão em uma instituição de ensino superior. In Associação Brasileira de Educação a Distância. *Trabalhos científicos, 16º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância - “Conteúdo, Apoio ao Aprendiz e Certificação - Os Ingredientes Centrais para Eficácia na EAD”*. Foz do Iguaçu – Paraná, Brasil. ABED, 2010. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010220450.pdf>>. Acesso em: 15 nov 2010.

KARSENTI, Thierry. Impacto das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) sobre a atitude, a motivação e a mudança nas práticas pedagógicas dos futuros professores. In: TARDIFF, Maurice.; LESSARD, Claude. (org.). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 181-199.

KEMP, Wendy. *Persistence of adult learners in distance education*. Unpublished master's thesis, Athabasca University Governing Council, Athabasca, Alberta, Canadá. (2001). Disponível em: <http://auspace.athabasca.ca:8080/dspace/bitstream/2149/541/1/kemp.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2011.

LANDIM, Cláudia M. das M. P. F. *Educação à distância: algumas considerações*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1997.

LEITE, Silvana Nair; VASCONCELLOS, Maria da Penha Costa. Adesão à terapêutica medicamentosa: elementos para a discussão de conceitos e pressupostos adotados na literatura. *Ciênc. saúde coletiva*, São Paulo, v. 8, n. 3, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v8n3/17457.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2007.

LITWIN, Edith. *Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MATUZAWA, Flavia L. *O conceito de comunidade virtual auxiliando o desenvolvimento da pesquisa científica na educação a distância*. 2001. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Engenharia da Produção – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, Brasil. 2001.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. *Distance Education: a systems view*. Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1996.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAES, Marialice de.. *A monitoria como serviço de apoio ao aluno na educação a distância*. 2004. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Engenharia da Produção – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, Brasil.

MORAN, José Manoel; ARAÚJO FILHO, Manoel e SIDERICOUDES, Odete. A ampliação dos vinte por cento a distância: Estudo de caso da Faculdade Sumaré-SP. In: *Associação Brasileira de Educação a Distância. Trabalhos científicos, 12º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância*. Florianópolis, Brasil: ABED, 2005.

Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/172tcc3.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2007.

PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RODRIGUES, Rosângela Schwarz. Comunicação científica em arquivos abertos e educação a distância no Brasil. Enc. Bibli. *R. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf.*, Florianópolis, n. esp., 1º sem. 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/viewFile/379/451>>. Acesso em: 20 jan. 2009.

ROSSI, Luciana. *Causas da Evasão em Curso Superior a Distância do Consórcio da Universidade Aberta do Brasil*. 2008. Monografia. Curso em Pós-Graduação *Lato Sensu em Educação a Distância*, Centro de Educação a Distância – Universidade de Brasília. Distrito Federal, Brasil, 2008.

SANTOS, Elaine Maria dos. e NETO, José Dutra de Oliveira. Evasão na Educação a Distância: identificando causas e propondo estratégias de prevenção. *Revista Paidéi@, UNIMES VIRTUAL*, v. 2, n.2, dez. 2009. Disponível em: <<http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

SANTOS, E. M., TOMOTAKE, M. E., OLIVEIRA NETO, J. D., CAZARINI, E. W., ARAÚJO, E. M. e OLIVEIRA, S. R. M.. Evasão na educação a distância: identificando causas e propondo estratégias de prevenção. In Associação Brasileira de Educação a Distância. *Trabalhos científicos, 14º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. "Mapeando o Impacto da EAD na Cultura do Ensino-Aprendizagem"*. Santos, Brasil: ABED, 2008. Disponível em: <www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200845607PM.pdf>. Acesso em: 15 out. 2008.

SHIN, N.; KIM, J. An exploratory of learner progress and dropout in Korea National Open University. *Distance Education*, v. 20, n. 3, p. 81-95, 1999.

SILVEIRA, Lia Márcia Cruz da; RIBEIRO, Victoria Maria Brant. Grupo de adesão ao tratamento: espaço de "ensinagem" para profissionais de saúde e pacientes. *Interface (Botucatu)*, Botucatu, v. 9, n. 16, Fev. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v9n16/v9n16a08.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2008.

STEIL, Andrea Valéria; PILLON, Ana Elisa; KERN, Vinícius Medina. Atitudes com relação à educação a distância em uma universidade. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 10, n. 2, ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a12.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2007.

TOCZEK, J. ; TEIXEIRA, G. F. ; SOUZA, F. e CAIADO, A. G. . Uma Visão Macroscópica da Evasão no Ensino Superior a Distância. In: *VESUD - Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*, 2008, Gramado. VESUD, 2008. Disponível em: <<http://200.169.53.89/download/CD%20congressos/2008/V%20ESUD/trabs/t38849.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2009.

VIANNEY, João. *As representações sociais da educação a distância: uma investigação junto a alunos do ensino superior a distância e a alunos do ensino superior presencial*. 2006. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, Brasil, 2006.

WALTER, A. M., ABBAD, G.S. Variáveis Predictoras de Evasão em Dois Cursos a Distância. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração. *Trabalhos científicos, XXXII EnANPAD*. Rio de Janeiro, Brasil: ANPAD, 2008. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/55821507/GPRA986#archive_trial>. Acesso em: 20 set. 2010.

XENOS, Michalis; PIERRAKEAS, Christos e PINTELAS, Panagiotis. A survey on student dropout rates and dropout causes concerning the students in the Course of Informatics of the Hellenic Open University. *Computers & Education*, v. 39, n. 4, p. 361-377, 2002. Disponível em: <[http://quality.eap.gr/Publications/XM/Chapters-Journals/J04%20-%20Student%20Dropout%20Rates%20\(pre-p\).pdf](http://quality.eap.gr/Publications/XM/Chapters-Journals/J04%20-%20Student%20Dropout%20Rates%20(pre-p).pdf)>. Acesso em: 20 maio 2007.

ZERBINI, T.; ABBAD, G. (2008). Qualificação profissional a distância: ambiente de estudo e procedimentos de interação – validação de uma escala. *Análise*, Porto Alegre. V. 19. n. 1. jan/jun. 2008. p. 148-172.

CAPÍTULO III

ARTIGO 2

Educação a Distância: tradução, adaptação e validação da escala de motivação EMITICE³

Tradução, adaptação e validação da EMITICE

Distance Education: translation, adaptation and validation the motivation scale EMITICE.

Patricia Jantsch Fiuza - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre,

Brasil - Doutoranda

Jorge Castellá Sarriera - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre,

Brasil - Doutor

Lívia Maria Bedin - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil-

Doutoranda

RESUMO

A motivação interfere na forma das pessoas interagirem e nas relações com outros, destaca-se neste estudo a motivação no uso de TIC na educação. Este artigo relata a tradução, adaptação e validação da Escala EMITICE, baseada na Teoria da Autodeterminação (TAD). Realizaram-se duas fases: (1) tradução, adaptação e teste piloto (N=91), (2) teste de campo e validação (N=466) em alunos brasileiros de cursos a

³ Este artigo foi submetido e aceito pela Revista Psicologia Escolar e Educacional da Abrapree e segue as normas específicas deste periódico para apresentação. Data submissão: 10/11/2011. Aceite em: 03/05/2012. Este trabalho contou com auxílio financeiro na modalidade de bolsa para pós-graduando em favor da terceira autora oriundo do edital UFRGS EAD 11.

distância, idades entre 18 a 61 anos ($M=34,48$; $DP=9,56$), 171 homens (36,7%) e 295 mulheres (63,3%). Utilizou-se juízes bilíngues, síntese das traduções, comitê de especialistas e backtranslation. Correlação de Pearson, análise fatorial confirmatória e consistência interna demonstram que a EMITICE é válida e fidedigna. A AFC apresentou adequação ao modelo e boa consistência interna na amostra ($\alpha = 0,84$). Os resultados reforçam as qualidades psicométricas indicando aplicabilidade em estudos sobre motivação em relação às TIC, constituindo-se num instrumento teórico e empiricamente embasado, útil à pesquisa científica.

Palavras-chave: Avaliação, Motivação, Tecnologias de Informação e Comunicação.

ABSTRACT

The motivation interferes the way people interact and relationships with others, this study focus the motivation in the use of ICT in education. This paper reports translation, adaptation and validation of EMITICE Scale based on Self-Determination Theory (SDT). The study has been made in two phases: (1) translation, adaptation and pilot testing ($N = 91$), (2) field test and validation ($N = 466$) with distance learning Brazilian students, aged 18 to 61 ($M = 34.48$, $SD = 9.56$), 171 men (36.7%). This study used bilingual judges, translations synthesis, expert committee and backtranslation. Pearson correlation, confirmatory factor analysis and internal consistency show that EMITICE is valid and reliable. The CFA shows adequacy model and good internal consistency ($\alpha = 0.84$). The results reinforce psychometric qualities of scale indicating its applicability in studies of motivation in the use of ICT thus becoming an instrument theoretically and empirically grounded useful for scientific research.

Keywords: Evaluation, Motivation, Communication and Information Technology.

INTRODUÇÃO

A área da avaliação psicológica vem se modificando nas últimas décadas. Atualmente, no Brasil, encontram-se vários estudos na área de avaliação, porém insuficientes para atender as necessidades da psicologia brasileira indicando a necessidade de mais pesquisas em relação aos instrumentos psicológicos. (Noronha, Freitas, Sartori & Ottati, 2002). A partir desse contexto, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) vem promovendo debates e discussões acerca da Resolução 25/2001, que regulamentou normas para os manuais dos testes a serem atualizados e em seguida à Resolução 002/2003, que propôs um sistema de avaliação dos testes psicológicos.

Dentre os procedimentos de diagnóstico e prognóstico na psicologia os testes são uma das manifestações ou técnicas da área (Pasquali, 2001). De acordo com Anastasi e Urbina (2003), o valor diagnóstico ou preditivo de um teste depende do grau em que ele serve como indicador de uma área relativamente ampla e significativa de comportamento e o fato desse comportamento poder servir como um índice efetivo de outros comportamentos é algo que só pode ser estabelecido por provas empíricas.

A utilização de instrumentos de avaliação psicológica permite, também, maior qualidade nas pesquisas do profissional da psicologia e conseqüentemente nas outras áreas científicas que precisem das contribuições dessa ciência. A avaliação psicológica deve ser um processo integrado, utilizando técnicas apropriadas para diagnosticar cada situação visando a alguma intervenção (Pasquali, 2001). Vale destacar a visão de Primi, Muniz e Nunes (2009), de que a avaliação envolve desde conhecimentos teóricos no entendimento do funcionamento psicológico quanto à compreensão e previsão do comportamento de pessoas e grupos, ou seja, é uma importante competência do profissional de psicologia.

A proposta deste artigo é expor parte da pesquisa, referente à tradução, adaptação e validação da Escala EMITICE – Escala de Avaliação de Fatores de Motivação com Relação à Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação ao Ensino, com base na escala canadense originalmente aplicada na Universidade de Montreal (Karsenti, 2008) denominada EMITICE – Echelle de motivation lor de l'intégration des technologies de l'information et des communications dans l'enseignement (Karsenti, 2008). A pesquisa surgiu a partir da relevância apresentada pela variável motivação e pelos recursos tecnológicos de informação e comunicação para as pessoas em várias situações, em especial no atual cenário da educação brasileira, onde a modalidade a distância tem crescido muito.

Os fatores motivacionais podem ser determinantes na forma das pessoas interagirem e se colocarem em suas relações com os outros e com aspectos da vida em si. A compreensão atual da motivação direciona para aspectos intrínsecos dos indivíduos. Segundo Ryan e Deci (2000) estar motivado significa ser movido para fazer alguma coisa. A pessoa que não sente nenhum impulso ou inspiração para agir é, portanto, caracterizada como desmotivada, enquanto alguém que está energizado ou ativado em direção a um fim é considerado motivado. As pessoas têm não só diferentes quantidades, mas também diferentes tipos de motivação. Desta forma, variam não apenas em nível de motivação (ou seja, o quanto de motivação), mas também na orientação de qual motivação (ou seja, qual tipo de motivação).

Ryan e Deci (2000) desenvolveram estudos sobre a motivação e chegaram à Teoria da Autodeterminação (TAD), que é uma macroteoria da motivação composta de quatro subteorias: a teoria da avaliação cognitiva, a teoria da integração organísmica, a teoria das necessidades básicas e a teoria das orientações de causalidade. Assim, a teoria da autodeterminação distingue entre diferentes tipos de motivação com base nas razões

ou objetivos diferentes que dão origem a uma ação. A distinção mais básica é entre a motivação intrínseca, que se refere a fazer algo porque é inerentemente interessante ou agradável, e motivação extrínseca, que se refere a fazer algo, pois leva a um resultado esperado. Mais de três décadas de pesquisas mostraram que a qualidade da experiência e desempenho pode ser muito diferente quando se está se comportando por razões intrínsecas ou extrínsecas (Ryan & Deci, 2000).

Ainda para esses autores, na literatura clássica, a motivação extrínseca tem sido tipicamente caracterizada como uma pálida e empobrecida forma (mesmo que poderosa) de motivação, que contrasta com a motivação intrínseca. Na subteoria da integração orgânica os autores propõem um continuum de autodeterminação que existiria a partir de diferentes tipos de motivação com início na desmotivação, seguidos pela regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada, terminando com a motivação intrínseca (Ryan & Deci, 2000). Na figura 1 é apresentada a síntese da taxonomia da motivação humana para a TAD.

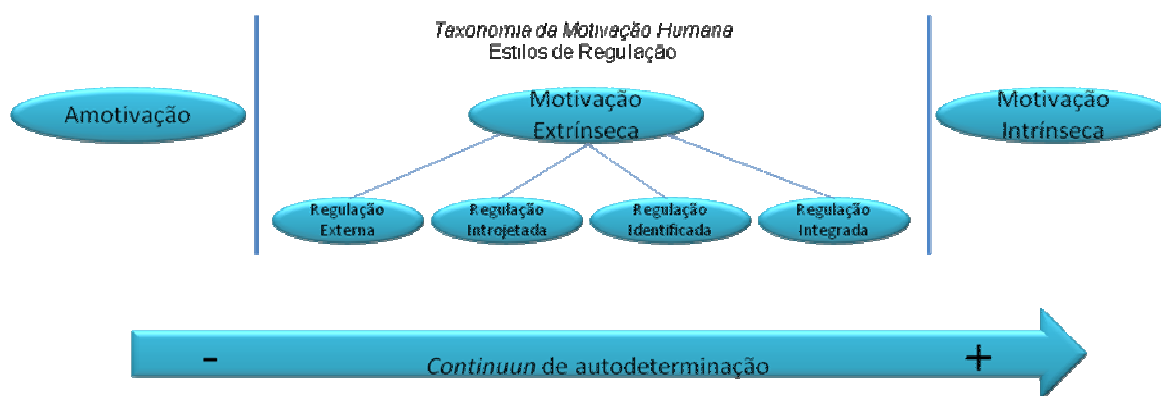


Figura 1. *Taxonomia da Motivação Humana na Teoria da Autodeterminação*

Nota. Adaptado de Ryan e Deci (2000)

Motivação intrínseca representa envolvimento em uma atividade por si mesma. Já a motivação extrínseca foi diferenciada nos tipos de regulação já citados, que variam em seu grau de autonomia relativa. Com esta extensão, o principal foco mudou para a

motivação autônoma em relação à motivação controlada. Motivação autônoma envolve a experiência da vontade e escolha, enquanto que a motivação controlada envolve a experiência de ser pressionado ou coagido (Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006). Comportamentos são autônomos na medida em que pessoas experimentam um verdadeiro sentido de vontade, escolha e ato por causa da importância pessoal do comportamento. Em contraste, comportamentos são controlados na medida em que as pessoas se sentem pressionados para realizá-los, tanto por forças externas ou intrapsíquicas (Williams, Gagné, Ryan, Deci, 2002).

A subteoria das necessidades básicas na TAD se concentra principalmente em necessidades psicológicas, ou seja, as necessidades inatas de competência, autonomia e relacionamento e essas necessidades básicas devem ser atendidas pelos comportamentos intrinsecamente motivados (Ryan & Deci, 2000). A satisfação das três necessidades inatas é essencial para um ótimo desenvolvimento e saúde psicológica dos indivíduos (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

A autonomia é vinculada ao desejo, a vontade do organismo de organizar as experiências e o próprio comportamento, é a vontade e a autorregulação integrada à autodireção, ou à autodeterminação. Já a competência é a capacidade do organismo de interagir satisfatoriamente com o seu meio. Assim, a experiência de dominar uma tarefa desafiadora e o aumento da competência dela resultante traz emoções positivas denominadas de sentimento de eficácia. Segundo Guimarães e Boruchovitch (2004, p. 146), “os eventos sócio-contextuais que fortalecem a percepção de competência no decorrer de uma ação, por exemplo, o feedback positivo em situações de desafio de nível ótimo, aumentam a ocorrência da motivação intrínseca”. E a terceira necessidade básica, relacionamento ou estabelecer vínculos, é considerada menos central na

motivação intrínseca do indivíduo, vista apenas como “pano de fundo”, ou seja, como segurança para um desenvolvimento saudável (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

A partir da relevância do tema exposto, a intenção deste estudo é contribuir para futuras pesquisas brasileiras nas áreas da Psicologia e da Educação, em especial à Educação a Distância. Busca-se fornecer uma medida objetiva dos comportamentos nos quais as pessoas são direcionadas pela motivação, principalmente em relação ao uso dos recursos tecnológicos.

Objetivo

Este estudo teve como objetivo traduzir, adaptar e validar a EMITICE - Escala de Avaliação de Fatores de Motivação com Relação à Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação ao Ensino – para a realidade brasileira.

MÉTODO

Fase 1: Tradução da escala EMITICE por especialistas e adaptação da escala à realidade cultural brasileira e teste piloto

Beaton (et al., 2000) apresenta um esquema com seis estágios que compõem o processo de tradução e adaptação transcultural, que são: 1) Tradução (dois tradutores independentes, um leigo e um expert); 2) Síntese (onde se soma mais um tradutor para resolver discrepâncias); 3) Tradução Reversa (dois tradutores); 4) Revisão por Comitê de Especialistas; 5) Estudo Piloto; e, 6) Submissão da versão final aos criadores ou responsáveis pela adaptação do instrumento.

No caso da EMITICE, a tradução por especialistas (adaptação dos passos do método de Beaton et al., 2000) compôs-se de cinco etapas: (1) tradução para o

Português (brasileiro) por três juízes bilíngües independentes; (2) síntese, por comparação, das três versões iniciais; (3) revisão da síntese por um comitê de especialistas, para resolver divergências, buscando entre original e versão, equivalência semântica, idiomática, conceitual e vivencial de cada item do instrumento; (4) submissão dos itens da Escala ao procedimento de backtranslation (tradução reversa do instrumento para as línguas inglesa e francesa), o que foi realizado por outros três juízes; e para finalizar o (5) Estudo Piloto.

Procedimentos

Para o estudo piloto, foi realizada uma versão preliminar da escala traduzida, que foi testada com um pequeno grupo de sujeitos para possibilitar a verificação da fidedignidade dos constructos e a validade da escala com a amostra. O piloto foi realizado em amostra de 91 universitários de duas instituições de ensino superior, uma particular e outra pública, da região sul do Brasil (SC e RS), que ofereciam cursos de graduação na modalidade de EaD para alunos de todo o Brasil.

Os dados foram coletados através de um formulário de pesquisa com as questões do instrumento, disponibilizadas em um site na internet. Todos participantes concordaram em participar, aceitando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e foram consideradas todas as questões éticas de pesquisa com seres humanos neste estudo, que foi submetido e aprovado pelo comitê de ética. Os resultados encontrados no teste piloto indicaram pequenas alterações de redação com adaptações a termos mais compreensíveis em alguns itens da escala para melhor adequação cultural da mesma.

Fase 2: Teste de campo e validação da Escala EMITICE

Participantes

A amostra final deste estudo foi constituída por 466 sujeitos, com idade média de 34,48 (SD = 9,56), de várias instituições de ensino superior da região sul do Brasil (SC, RS e PR), que ofertam cursos de graduação na modalidade a distância para alunos de todo o Brasil. Como pode se observar na Tabela 1, a maior parte está cursando graduação.

Tabela 1

Frequências e percentuais da amostra por gênero e escolaridade

		N total (%)
Gênero	Masculino	171 (36,7)
	Feminino	295 (63,3)
Escolaridade*	1	10 (2,1)
	2	268 (57,5)
	3	62 (13,3)
	4	41 (8,8)
	5	73 (15,7)
	6	10 (2,1)
	7	1 (0,2)
	8	1 (0,2)
Total		446 (100)

*1=Ensino Médio, 2=Cursando Graduação, 3=Graduado, 4=Cursando Pós-graduação, 5=Especialização, 6=Mestrado, 7=Doutorado, 8=Outros

Instrumentos

Para a realização deste estudo foram utilizados o Questionário Sócio-demográfico (dados demográficos, socioeconômicos, e de estudo) e a Escala EMITICE. O questionário sócio-demográfico serviu para caracterizar a amostra em termos de perfil por gênero, idade, escolaridade e tipo de instituição que frequentava. A EMITICE passou por um processo que envolveu a tradução, adaptação e validação por meio de análises entre juízes e estatísticas. O instrumento foi gentilmente disponibilizado pela

equipe de pesquisadores da Universidade de Montreal. Trata-se de uma escala desenvolvida originariamente por Vallerand, Blais, Brière e Pelletier em 1989 e que se baseia na teoria motivacional de Deci e Ryan. Pesquisadores da Universidade de Montreal utilizaram a escala em estudos que revelaram bons níveis de fidelidade, com consistência interna relativamente elevados (0,74 a 0,91) e validade também adequada, constatado por meio de uma análise fatorial efetuada sobre o conjunto dos dados recolhidos (Karsenti, 2008). A escala contém 21 itens que correspondem a cinco dimensões: desmotivação, controle externo, controle interno, controle por identificação e motivação intrínseca, sendo respondida por uma medida de 7 pontos tipo Likert, variando de “1 - Não corresponde absolutamente” até “7 - Corresponde absolutamente”.

RESULTADOS

Para verificar as propriedades psicométricas da EMITICE foi realizada a correlação entre os itens da escala. Posteriormente, realizou-se análise fatorial confirmatória, com método de estimação por máxima verossimilhança e análise de consistência interna para avaliar a fidedignidade e a validade da escala.

Correlações entre os itens

Foi realizada análise para verificar as correlações entre os 21 itens da EMITICE, conforme pode ser visto na Tabela 2. As correlações de Pearson mostram que existem correlações positivas e significativas entre a maior parte dos itens. Os itens 2, 4, 7 e 20 apresentaram as correlações mais baixas com os demais itens, sendo algumas correlações não significativas. Os itens 5, 9, 10, 14, 15 e 19 apresentaram correlações moderadas entre os demais itens, com poucas correlações não significativas. Os itens 1,

3, 6, 8, 11, 12, 13, 16, 17, 18 e 21 foram os que apresentaram maiores correlações com o maior número de itens. O objetivo de realizar a correlação entre os itens e não a correlação item-total busca verificar as relações entre os itens de um mesmo fator latente, assim como a ausência de correlação ou baixa correlação entre os itens de um mesmo fator com os demais fatores, assumindo que são interdependentes.

Tabela 2
Correlações dos itens da EMITICE

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1. Porque tenho prazer em fazê-lo	1																				
2. Porque sou obrigado(a)	-,29**	1																			
3. Porque, a meu ver, o conhecimento das TIC ajudará a me preparar melhor para a minha futura profissão	,44**	-,20**	1																		
4. Tenho a impressão de perder meu tempo utilizando as TIC	-,28**	,22**	-,27**	1																	
5. Para provar a mim mesmo(a) que sou capaz de aprender com as TIC	,07	,02	,19**	,05	1																
6. Porque eu gosto muito de utilizar as TIC	,60**	-,27**	,50**	-,34**	,11*	1															
7. Porque não existem outras formas de sair-se bem em certos cursos na Universidade	-,04	,18**	,01	,03	,20**	-,02	1														
8. Porque, para mim, as TIC são ferramentas essenciais à minha formação	,38**	-,14**	,59**	-,29**	,16**	,53**	,13**	1													
9. Eu não compreendo a relevância de aprender com as tecnologias	-,23**	,15**	-,21**	,39**	,08	-,24**	,09	-,31**	1												
10. Porque, a meu ver, o fato de dominar as TIC me permitirá sentir-me importante e competente	,13**	,02	,21**	-,06	,41**	,23**	,21**	,32**	-,02	1											
11. Porque aprender com as TIC é estimulante	,52**	-,25**	,48**	-,31**	,17**	,66**	,01	,53**	-,23**	,37**	1										
12. Porque é um diferencial para obter um trabalho estável ao final dos meus estudos	,18**	-,01	,45**	-,13**	,26**	,28**	,22**	,43**	-,07	,44**	,40**	1									
13. Porque isso vai me ajudar a estar melhor preparado(a) e instrumentalizado(a) para a carreira que escolhi	,32**	-,19**	,53**	-,19**	,18**	,43**	,03	,53**	-,15**	,25**	,48**	,49**	1								
14. Eu não vejo o porquê somos solicitados a utilizar as TIC nos trabalhos	-,22**	,23**	-,14**	,34**	,09*	-,20**	,08	-,23**	,55**	-,05	-,23**	-,08	-,15**	1							
15. Para provar a mim mesmo(a) que sou uma pessoa inteligente, capaz de aprender por meio das TIC	,09	,12**	,18**	,03	,62**	,14**	,22**	,21**	,06	,55**	,22**	,37**	,27**	,07	1						
16. Pelo prazer de realizar trabalhos ou projetos com a ajuda das TIC	,43**	-,21**	,38**	-,25**	,18**	,61**	-,01	,44**	-,17**	,28**	,60**	,32**	,44**	-,13**	,27**	1					
17. Porque isso tornará a minha atividade profissional mais interessante	,40**	-,17**	,51**	-,26**	,24**	,50**	,08	,54**	-,21**	,34**	,60**	,50**	,59**	-,18**	,30**	,66**	1				
18. Porque eu acredito que um melhor domínio das TIC vai aumentar minha competência profissional	,26**	-,13**	,45**	-,19**	,20**	,34**	,11*	,46**	-,10*	,33**	,36**	,42**	,58**	-,09*	,30**	,36**	,45**	1			
19. Eu não sei por que eu utilizo as TIC nas minhas aulas na universidade	-,19**	,21**	-,11*	,34**	,05	-,12**	,11*	-,19**	,47**	-,02	-,16**	-,06	-,14**	,54**	,10*	-,12**	-,20**	-,08	1		
20. Porque, na nossa época, devemos utilizar as TIC na educação	,21**	,04	,19**	-,13**	,17**	,21**	,15**	,27**	-,04	,23**	,22**	,23**	,24**	-,05	,24**	,25**	,28**	,30**	-,02	1	
21. Porque aprender com a ajuda das TIC é interessante	,44**	-,21**	,43**	-,31**	,14**	,55**	,09*	,51**	-,18**	,23**	,61**	,32**	,45**	-,16**	,16**	,60**	,61**	,38**	-,18**	,42**	1

* p < 0,005, ** p < 0,001

Análise Fatorial Confirmatória

Foi realizada análise fatorial confirmatória (AFC) com os 21 itens da EMITICE, considerando-se cinco fatores. Os pressupostos para realização da análise foram atendidos, sendo verificados os pressupostos de normalidade e homoscedasticidade das variáveis. A análise fatorial confirmatória se destina a verificar o comportamento de variáveis observadas e latentes a partir de um modelo teórico estabelecido a priori a partir da literatura (Byrne, 2010; Hair, Anderson, Tatham & Black, 2005; Batista-Foguet & Coenders, 2000).

Para o modelo ser considerado satisfatório, foram consideradas as indicações de Batista-Foquet e Coenders (2000), que além do Qui-quadrado apontam o uso do Índice de Comparação do Ajuste (Comparative Fit Index de Bentler – CFI) e a análise dos resíduos através do Erro Quadrático Médio de Aproximação (Root Mean Square Error of Approximation – RMSEA) e seus intervalos de confiança. A AFC apresentou bons índices de ajuste, com $\chi^2(152) = 381,5, p < 0,001$, e índices de comparação do ajuste do modelo empírico da amostra com o modelo teórico de $NFI = 0,908$, $TLI = 0,927$ e $CFI = 0,942$. Os resíduos também foram considerados aceitáveis, apresentando $RMSEA$ de 0,057, com intervalo de confiança de 0,050 a 0,064.

A Figura 2 mostra a representação gráfica do modelo de AFC da EMITICE, considerando seus cinco fatores latentes determinados pela teoria. Também são apresentadas as covariâncias entre os erros apontadas pelos índices de modificação, referindo principalmente correlações entre erros de controle interno e motivação intrínseca.

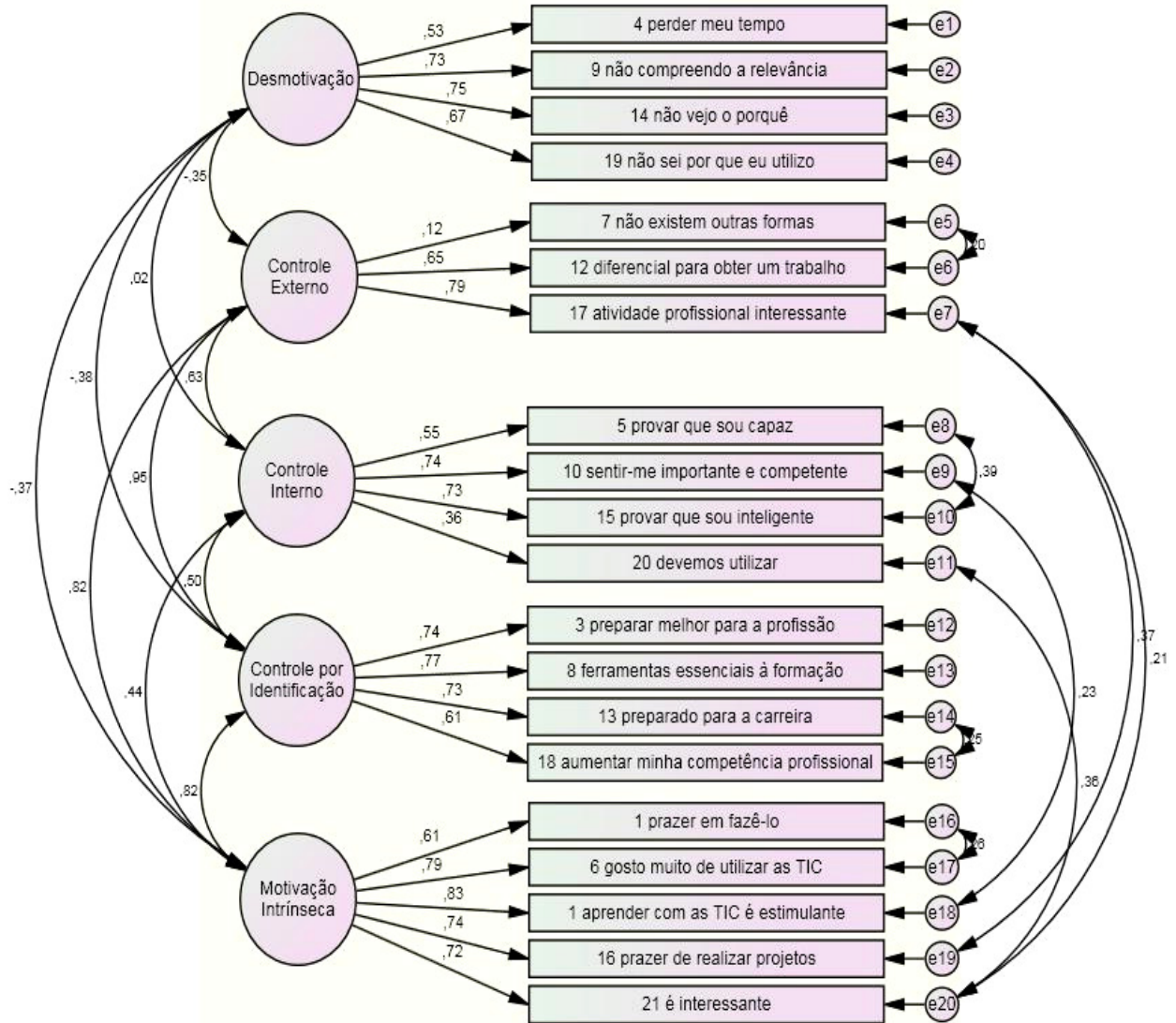


Figura 2. Análise Fatorial Confirmatória da EMITICE com cargas padronizadas

Foram considerados apenas os itens que apresentaram cargas fatoriais positivas e estatisticamente significativas ($p < 0,001$). Optou-se por retirar o item 2 “Porque sou obrigado(a)” pois apresentou carga fatorial negativa, o que é apontado por Byrne (2010) como uma violação dos critérios de viabilidade de estimativas de parâmetros de uma AFC. Além disso, esse item também não apresentou carga fatorial significativa ao fator latente Controle Externo ($p > 0,05$). A Tabela 3 apresenta as cargas fatoriais dos itens da EMITICE com seus respectivos fatores latentes.

Tabela 3

Cargas fatoriais padronizadas da escala EMITICE para amostra

			Cargas Fatoriais
Tenho a impressão de perder meu tempo utilizando as TIC	<---	Desmotivação	,525
Eu não compreendo a relevância de aprender com as tecnologias	<---	Desmotivação	,730
Eu não vejo o porquê somos solicitados a utilizar as TIC nos trabalhos	<---	Desmotivação	,748
Eu não sei por que eu utilizo as TIC nas minhas aulas na universidade	<---	Desmotivação	,674
Porque não existem outras formas de sair-se bem em certos cursos na Universidade	<---	Controle Externo	,118
Porque é um diferencial para obter um trabalho estável ao final dos meus estudos	<---	Controle Externo	,645
Porque isso tornará a minha atividade profissional mais interessante	<---	Controle Externo	,794
Para provar a mim mesmo(a) que sou capaz de aprender com as TIC	<---	Controle Interno	,554
Porque, a meu ver, o fato de dominar as TIC me permitirá sentir-me importante e competente	<---	Controle Interno	,737
Para provar a mim mesmo(a) que sou uma pessoa inteligente, capaz de aprender por meio das TIC	<---	Controle Interno	,728
Porque, na nossa época, devemos utilizar as TIC na educação	<---	Controle Interno	,360
Porque, a meu ver, o conhecimento das TIC ajudará a me preparar melhor para a minha futura profissão	<---	Controle por Identificação	,737
Porque, para mim, as TIC são ferramentas essenciais à minha formação	<---	Controle por Identificação	,768
Porque isso vai me ajudar a estar melhor preparado(a) e instrumentalizado(a) para a carreira que escolhi	<---	Controle por Identificação	,731
Porque eu acredito que um melhor domínio das TIC vai aumentar minha competência profissional	<---	Controle por Identificação	,607
Porque tenho prazer em fazê-lo	<---	Motivação Intrínseca	,606
Porque eu gosto muito de utilizar as TIC	<---	Motivação Intrínseca	,788
Porque aprender com as TIC é estimulante	<---	Motivação Intrínseca	,829
Pelo prazer de realizar trabalhos ou projetos com a ajuda das TIC	<---	Motivação Intrínseca	,743
Porque aprender com a ajuda das TIC é interessante	<---	Motivação Intrínseca	,721

A consistência interna da EMITICE para a amostra deste estudo foi de Alpha de Cronbach de 0,84. Com relação aos cinco fatores, o primeiro fator, denominado Desmotivação, apresentou $\alpha = 0,76$, o segundo, denominado Controle Externo, obteve uma consistência interna de alpha de 0,51. O terceiro, denominado Controle Interno, apresentou alpha de 0,71, o quarto fator, denominado Controle por Identificação, apresentou alpha de 0,81, e o quinto fator, denominado Motivação Intrínseca e obteve alpha de 0,87.

DISCUSSÃO

O processo de tradução e adaptação do instrumento EMITICE seguiu os passos descritos na literatura e permitiram a análise psicométrica da escala em sua versão para o português brasileiro (Geisinger, 1998; Beaton et al., 2000). Assim, para o processo de validação optou-se pela análise fatorial, que segundo Pasquali (2001, p. 117), “é, ainda, o melhor método para verificar a hipótese da representação comportamental dos traços latentes em um teste psicológico”.

A EMITICE se mostrou um instrumento coeso, enxuto e de fácil compreensão que mensura o constructo a que se propõe. A escala é fácil de ser aplicada e seus 20 itens podem ser respondidos em poucos minutos. As análises realizadas neste estudo indicaram que a escala possui qualidades psicométricas adequadas, confirmando os cinco fatores que também foram encontrados na literatura.

A desmotivação, descrita na literatura como falta de motivação ou vontade é o estado de falta de uma intenção de agir. Quando desmotivado, o comportamento da pessoa carece de intencionalidade (Ryan & Deci, 2000). Este fator está bem caracterizado na escala proposta, considerando que obteve $\alpha = 0,76$. Já a regulação externa, que é o comportamento regulado por meios externos como recompensas, não ficou bem definida na escala, visto ser o fator que apresentou fragilidades, com um item excluído e outro com baixa carga fatorial. O controle interno ou regulação interiorizada é caracterizado quando uma fonte de motivação externa é internalizada e pode ser exemplificada por comportamentos de culpa e vergonha ou a necessidade de ser aceito ou ainda pela busca de autoestima (Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006). Este fator obteve $\alpha = 0,71$. O fator controle por identificação, ou regulação identificada que segundo a teoria ocorre quando se decide tomar determinadas ações devido a situações contingenciais, ou seja, quando não é disponível a escolha. É a forma mais autodeterminada de regulação externa e ocorre quando o indivíduo internalizou os regulamentos externos integrando-os completamente

com seus valores pessoais, gerando motivação e comportamentos autodeterminados, está bem caracterizado e apresentou $\alpha = 0,81$. E por fim, a motivação intrínseca, que se refere a tudo que já foi internalizado e integrado com os demais valores da pessoa gerando um comportamento intencional a partir das próprias necessidades e vontades do indivíduo e obteve uma boa consistência interna com alpha de 0,87. Assim, caracterizando comportamentos onde já não são necessários reguladores externos para o desenvolvimento da ação (Ryan & Deci, 2000).

A fidedignidade é um conceito importante e pode ser conhecida como precisão, confiabilidade, consistência interna e estabilidade do instrumento. Como foi visto, o instrumento estudado apresentou alta consistência interna para a escala como um todo e em específico para os fatores de Desmotivação, Controle Interno, Controle por Identificação e Motivação Intrínseca.

Considerando a proposta teórica inicial da Escala (Karsenti, 2008), os resultados deste estudo mostram que a escala pode ser utilizada, embora estudos futuros devam verificar o que pode ter levado à baixa consistência interna do fator de Controle Externo. Além de ter sido necessário retirar o item 2, o item 7 *“Porque não existem outras formas de sair-se bem em certos cursos na Universidade”* foi o que apresentou menor carga fatorial, levando-se a questionar o fator Controle Externo, que apresenta apenas dois itens com cargas fatoriais altas e positivas.

Apesar das limitações apresentadas, como a baixa consistência interna do fator Controle Externo e a falta de mais informações detalhadas sobre a validação da escala na língua francesa, os resultados demonstram que a Escala EMITICE vem ao encontro da necessidade brasileira de dispor de instrumentos mais compreensivos e abrangentes, que possam ser válidos e úteis em pesquisas e na prática. Destaca-se também ser um instrumento embasado na Teoria da Autodeterminação, que foi elaborado para avaliar os tipos de motivação intrínseca e extrínseca que pode colaborar para o melhor entendimento

deste conceito na realidade brasileira. As diversas técnicas empregadas demonstraram e reafirmaram a validade e fidedignidade da Escala EMITICE e a viabilidade de sua utilização a partir dos parâmetros psicométricos definidos e investigados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a amostra tenha sido ampla, o desvio padrão não é alto, em relação à idade, mostrando uma amostra homogênea e representativa do público estudado, já que todos os pesquisados eram estudantes universitários de cursos na modalidade a distância, no entanto, os dados desta pesquisa não nos permitem universalizar os resultados e conclusões para a população brasileira. Dessa forma, sugere-se que a EMITICE seja aplicada em outras amostras que englobem outras variáveis sociodemográficas, tais como escolaridade, sexo, faixa etária, nível sócioeconômico entre outras, para que se possa identificar de forma mais clara como se manifesta a motivação para as TIC em diferentes grupos e para se obter parâmetros comparativos e se chegar a uma padronização para a população brasileira. Assim, novos estudos podem contribuir nessa direção.

REFERÊNCIAS

Anastasi, A., & Urbina, S. (2003). Testagem Psicológica. Porto Alegre: Artmed.

Batista-Foguet, J. M., & Coenders, G. (2000). Modelos de Ecuaciones Estructurales. Madrid: La Muralla.

Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaptation of Self-Report Measures. SPINE, 25(24), 3186–3191.

- Conselho Federal de Psicologia. (2003). Resolução para regulamentação dos testes psicológicos. Resolução nº 02/2003. Brasília.
- Byrne, B. M. (2010). Structural Equation Modeling with AMOS Basic concepts, Applications and Programming (2nd ed.). New York: Routledge.
- Geisinger, K. F. (1998). Psychometric issues in test interpretation. In J. H. Sandoval (et al.) Test interpretation and diversity: achieving equity in assessment. Washington, APA.
- Guimarães, S. E., & Boruchovitch, E. (2004). O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. Psicologia: Reflexão e Crítica, 17(2), 143-150.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2005). Análise Multivariada de dados. Porto Alegre: Bookman.
- Karsenti, T. (2008). Impacto das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) sobre a atitude, a motivação e a mudança nas práticas pedagógicas dos futuros professores. In: Maurice Tardif,; Claude Lessard, (Org.). O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 181-199.
- Noronha, A. (2009). Testes Psicológicos; conceito, uso e formação do psicólogo. In: Claudio Simon Hutz (Org). Avanços e polêmicas em avaliação psicológica. (pp.71-86). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Noronha, A. P. P., Freitas, F. A., Sartori, F. A. & Ottati, F. (2002). Informações contidas nos manuais de testes de personalidade. Psicologia em Estudo, 7(1), p.1-15. Available from < <http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a15.pdf> >. Access on 02 Apr. 2012.
- Pasquali, L. (2001). Técnicas de Exame Psicológico. São Paulo: Casa do Psicólogo/Conselho Federal de Psicologia.
- Primi, R., Muniz, M., & Nunes, C. (2009). Definições contemporâneas de validade de testes psicológicos. In: Claudio Simon Hutz (Org). Avanços e polêmicas em avaliação psicológica. (pp.71-86). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. Contemporary Educational Psychology, 25, 54–67.
- Vallerand, R. J., Blais, M., Brière, N., & Pelletier, L. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation. Revue canadienne des sciences du comportement, 21, 323-349.
- Vansteenkiste, M.; Lens, W. & Deci, E. L. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. Educational Psychologist, 41(1), 19–31.
- Williams GC, Gagné M, Ryan RM, Deci EL. Facilitating autonomous motivation for smoking cessation. Health Psychol. 2002 Jan;21(1):40-50. Available from < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11846344>>. Access on 03 Apr. 2012.

CAPÍTULO IV

ARTIGO 3

Motivos para adesão e permanência discente em cursos na modalidade de educação a distância⁴

Adesão e permanência discente na EaD

Reasons to student adhesion and permanence in distance education courses

Razones para la pertenencia y permanencia de alumnos en cursos en el modo de educación a distancia

Patricia Jantsch Fiuza - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil -

Doutoranda

Jorge Castellá Sarriera - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil -

Doutor

Resumo

Esse artigo apresenta parte de uma pesquisa de doutorado realizada com alunos de cursos superiores a distância de algumas IES públicas e privadas do Brasil sobre os motivos da adesão e permanência nessa modalidade. A partir desses resultados pretende-se discutir novas estratégias para o fenômeno da evasão. O estudo é exploratório com abordagem dos dados numa perspectiva mista. A coleta utilizou um formulário de pesquisa com as questões disponibilizadas na internet. A amostra constituiu-se por 605 sujeitos, com idades entre 18 a 61 anos ($M = 32,39$; $DP = 9,25$), 216 homens (36,0%) e 384 mulheres (64%). Os

⁴ Este artigo foi submetido para a Revista Psicologia Ciência e Profissão e segue as normas específicas deste periódico para apresentação. Data submissão: 18/01/2012.

resultados permitiram a categorização de 13 itens para os motivos de adesão e 13 itens para permanência, que por sua vez foram organizados em 3 dimensões: questões pessoais ou endógenas ao aluno; questões acadêmicas ou exógenas ao aluno e questões contextuais relacionadas ao que envolve tanto o aluno quanto o curso.

Palavras-Chave: Adesão, Permanência, Educação a Distância.

Abstract

Analysing part of a doctoral research with students from Distance Education in public and private universities (HEI) in Brazil, this article focuses the reasons of adherence and permanence of them in this modality. From these results on, it intend to discuss some new strategies for the dropout phenomenom. Through a data approach with a mixed perspective, this is an exploratory study. The material collected followed a research with questions available on the Internet. The sample consisted of 605 persons, aged between 18-61 years ($M = 32.39$, $SD = 9.25$), 216 men (36.0%) and 384 women (64%). The results allowed the categorization of 13 items for reasons of adherence and 13 items of permanence, which were arranged in three dimensions: personal or endogenous issues in students; academic or exogenous issues in students and contextual issues involving the student and the course as well.

Keywords: Adhesion, Permanence, Distance Education.

Resumen

Este artículo presenta parte de una investigación de doctorado con estudiantes de cursos de educación superior a distancia de algunas instituciones de educación superior públicas y privadas en Brasil sobre la pertenencia y permanencia en este modo. A partir de estos resultados tenemos la intención de discutir nuevas estrategias para el fenómeno de la evasión. El estudio es exploratorio con enfoque de los datos en una perspectiva mixta. Por la

colección se utilizó un formulario de investigación con las preguntas disponibles en Internet. La muestra consistió en 605 sujetos, con edades entre 18-61 años ($M = 32,39$, $SD = 9,25$), 216 hombres (36,0%) y 384 mujeres (64%). Los resultados permitieron la clasificación de los 13 temas por razones de cumplimiento y 13 ítems para quedarse, que a su vez se organizan en tres dimensiones: problemas personales o endógenos al alumno, los problemas académicos o exógenos a los estudiantes y los aspectos contextuales relacionados con la participación de ambos el estudiante y el curso.

Palabras clave: Adhesión, la permanencia, la educación a distancia.

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) para o MEC – Ministério da Educação e Cultura, é a “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” conforme decreto 5.622 de 19/12/2005, que regulamenta a EaD no Brasil. (Brasil, 2005).

A EaD vêm crescendo aceleradamente no Brasil (Censo ead.br, 2010). Junto com este crescimento várias questões vem sendo levantadas, entre elas está a evasão na modalidade. Este artigo busca trabalhar essa questão sob outro ponto de vista, o da adesão e permanência do aluno na EaD. Mas, para trabalhar sob esta perspectiva é preciso, primeiramente, buscar outras formas de explicar o fenômeno que é utilizando o aluno como ponto de partida da investigação. A partir do aluno e dos motivos que o levam a aderir e persistir no curso é possível discutir novas estratégias para trabalhar a permanência.

Fortalecer os fatores relacionados à permanência pode ser uma das formas de combater a evasão, utilizando os conhecimentos que até agora, a maioria das instituições

não se apropriou, ou seja, o que o aluno pensa, sente e precisa para persistir na modalidade. Este artigo apresenta parte de uma pesquisa de doutorado realizada com alunos de cursos superiores a distância sobre os motivos da permanência dos mesmos nessa modalidade. A partir desses resultados pretende-se discutir novas estratégias para combater o fenômeno da evasão.

Adesão, permanência, persistência e evasão

Segundo Silveira e Ribeiro (2005), o termo adesão tem origem no latim adhaesione, e significa, do ponto de vista etimológico, junção, união, aprovação, acordo, manifestação de solidariedade, apoio; pressupõe relação e vínculo. Atualmente, a adesão à EaD tem se evidenciado impulsionada pelo aumento da oferta de cursos nesta modalidade nos últimos anos. (Censo ead.br, 2010). Fiuza e Sarriera (in press) sugerem utilizar o termo adesão, com o sentido de adherence, onde o papel do estudante a distância seria ativo juntamente com o termo permanência, pois somente o termo aderir dá a entender que o sujeito escolheu aquela modalidade de curso e a permanência englobaria a estada do estudante no curso até sua conclusão, o que alguns autores também chamam de retenção ou sucesso escolar.

A definição de "retenção/permanência" é complexa e problemática, por isso um grande número de pesquisas apresentam resultados inconclusivos e muitas vezes contraditórios sobre o assunto (Berge & Huang, 2004). O autores optam pelas definições de evasão (attrition), retenção/permanência (retention) e persistência (persistence) da seguinte forma: a) Evasão é um declínio no número de estudantes a partir do começo ao fim do curso, programa, ou sistema em análise; b) Retenção/Permanência é a continuada participação dos estudantes em um evento de aprendizagem para conclusão, que no ensino superior poderia ser um curso, programa, disciplina ou sistema e c) Persistência é o resultado de decisões dos alunos para continuar a sua participação no evento de aprendizagem em análise. Assim, a definição de retenção ou permanência é mais

complicada pois envolve diferentes medidas adotadas pela própria organização, visto que cada instituição adota aspectos pertinentes às suas características específicas e seu contexto de atuação.

Para Kemp (2001), a persistência na educação a distância também é um fenômeno complexo influenciado por uma multiplicidade de variáveis. Durante a vida, as pessoas encontram uma série de eventos de vida ou estressores, e assumem uma variedade de papéis, um dos quais é o de aluno. Existem variações individuais nas respostas das pessoas ao estresse e adversidades; alguns indivíduos enfrentam com sucesso, enquanto outros reagem negativamente. Aqueles que lidam bem são capazes de superar a sua vulnerabilidade, ou o seu risco, por causa de mecanismos de proteção operando em momentos decisivos em suas vidas que os ajudam a ser resilientes. Assim, persistência é um sinônimo para o progresso do aluno se referindo ao comportamento em que os alunos continuam a fazer progressos em um programa ou curso permanecendo continuamente inscritos, o que equivale à bem-sucedida conclusão do curso (Kemp, 2001).

De acordo com Kemp (2001), o único ponto de concordância entre os autores é a natureza multivariada da persistência. E as variáveis postuladas incluem aspectos relacionados ao aluno (como plano de fundo ou características predisponentes), às circunstâncias individuais do aluno (por exemplo, mudanças na vida), e comprometimento organizacional ou institucional.

Frydenberg (2007) apresenta dados de dois anos de estudo sobre persistência e abandono. A pesquisa demonstrou uma taxa de persistência em cursos on-line de 79% enquanto os presenciais apresentaram 84%. Os dados para as duas modalidades de curso foram separados por tempo do pedido de retirada: 1) antes de começar, 2) durante a semana inicial, e 3) ao longo do curso. Houve uma diferença significativa entre os pedidos nos cursos on-line e presencial para desistências durante a semana inicial. Não houve diferença significativa entre as taxas após o início do curso, levando à conclusão de que é

improvável que as diferenças nas modalidades seja um dos principais fatores que influenciam na decisão do aluno a evadir. O estudo também não revelou diferenças de satisfação dos alunos entre as modalidades em relação ao fato do curso presencial possuir um professor fisicamente próximo, pois parece que a presença de um tutor foi capaz de atenuar a falta de interação "olho no olho". Para a autora, as razões dadas para pedir a retirada de uma classe são bastante semelhantes, porém a grande percentagem de "transferência" entre os alunos online precisa ser melhor investigada, principalmente para saber se a transferência é para outro curso online ou para um presencial. Em quarto lugar o estudo detectou que algo acontece durante a "Semana de Orientação" das aulas online, pois a taxa de perda de alunos durante esse período de tempo é o dobro das aulas presenciais, o que levou a algumas considerações sobre a plataforma do curso online, a qualidade ou quantidade de conteúdo, ou poderia ser uma questão de expectativas do estudante, visto que eram alunos oriundos do ensino presencial. (Frydenberg, 2007).

Estudo de Santos e Neto (2009) revelou que os fatores que os alunos evadidos consideraram, ao escolher o curso de graduação em Ciências Biológicas a distância, foram em função do interesse pela área em 56,76% das respostas, seguidos por 27,02% que relataram falta de opção, 27,02% para melhorar o currículo e 27,02% por comodidade/flexibilidade da EaD. A gratuidade do curso foi mencionada apenas por 5,41% dos estudantes da pesquisa. A pesquisa realizada verificou ainda que a maioria dos fatores para evasão são de origem externa ao curso, ou seja, pessoais como: falta de tempo ou má gestão dele, priorização de outras atividades, falta de habilidade para EaD, problemas de saúde e não adequação ao modelo. Os fatores internos levantados são relacionados à falta de acompanhamento do professor-tutor e falta de apoio/incentivo institucional. O estudo propõe algumas estratégias na Dimensão Institucional para diminuição das taxas de evasão devido a fatores internos e externos. (Santos & Neto, 2009),

Quando o assunto é a evasão, Fiuza e Sarriera (in press) destacam que a literatura não é consistente com relação aos principais fatores. Em seu trabalho relatam que alguns autores (Abbad, Carvalho & Zerbini, 2006;. Frydenberg, 2007; Comarella, 2009) enfocam as questões relacionadas às tecnologias e seu uso como fatores primordiais na desistência de um curso a distância, enquanto outros destacam fatores pessoais para o abandono (Favero & Franco, 2006; Rossi, 2008; Santos & Neto, 2009; Comarella, 2009; Almeida, 2010). Há também estudos que destacam os fatores de apoio social (Favero & Franco, 2006; Almeida, 2010), culminando com a indicação da criação de serviços de apoio ao aluno (Freitas, 2009; Bardagi & Hutz, 2009). No entanto, são raros os estudos que conseguem abarcar pelo menos alguns dos multifatores que favorecem o bom desempenho dos alunos de cursos a distância.

Um estudo importante foi o de Jun (2005) que buscava determinar qual o conjunto específico de variáveis que podem melhor prever o abandono de estudantes adultos de cursos e-learning⁵ no local de trabalho. Nesta pesquisa, o autor analisou 23 trabalhos sobre a evasão no período de 1988 a 2001 e classificou os fatores da evasão em cinco categorias: Motivação, presente em 18 estudos; Questões Acadêmicas em 12; Contexto Individual citado por 06 estudos; Integração Social encontrado em 06 trabalhos; e Suporte Tecnológico em 04.

Em seu estudo de doutorado sobre a questão da evasão em cursos presenciais no Brasil, Cislighi (2008) sistematizou um panorama geral das principais causas para a evasão no ensino presencial relatadas na literatura, criando um quadro referencial. As causas referidas nos estudos pesquisados foram distribuídas em oito categorias sendo elas: Condições pessoais (familiares, profissionais e financeiras) presente em 14 estudos; Didático-pedagógicas e Interesses pessoais; ambas presentes em 13 estudos; Curso,

⁵ E-learning, no estudo de Jun (2005), se refere a cursos de curta duração relacionados ao trabalho e realizados no contexto do mesmo, por isso, esses dados devem ser analisados com cuidado e servem para fins de exemplificação de estudos sobre predição de abandono.

referida em 10 trabalhos; Desempenho acadêmico e Ambiente sócio-acadêmico, ambos em 08 estudos; Currículo encontrado em 06 estudos e Características institucionais presentes em 04 estudos. As categorias foram estabelecidas como resultado de uma análise sistêmica e, dentro de cada categoria, foram ordenadas pela frequência de estudos que as citam, sugerindo a relevância relativa de cada uma. Ainda segundo o autor, os fatores exógenos para a evasão discente, embora apareçam nos estudos, estão fora do escopo de atuação das instituições de ensino e, portanto, há muito pouco que elas possam fazer para minimizá-los. Já os fatores endógenos da evasão seriam mais facilmente identificáveis pelas instituições permitindo intervir rapidamente, com intensidade e continuamente.

Como resultado de seu estudo, Cislighi e Luz Filho (2009) estabelecem um modelo de permanência discente para IES – Instituições de Ensino Superior brasileiras que apresenta as seguintes categorias: Desempenho em notas; Indicadores de aproveitamento (ex.: notas obtidas em disciplinas e suas respectivas cargas horárias; número de créditos cursados em relação ao total curricular, etc.); Integração social: Fatores que influenciam a habilidade do estudante para desenvolver relacionamentos com colegas e outros estudantes fora dos ambientes acadêmicos rotineiros (ex.: fora das salas de aula, fora dos horários de estudo, fora das atividades acadêmicas, etc.); Integração acadêmica: Fatores que influenciam a habilidade do estudante de participar ativamente do ambiente acadêmico na instituição (ex.: relação com docentes dentro e fora da sala de aula, participação em grupos de estudo, horas dedicadas aos estudos, créditos no semestre, etc.); Compromisso com a instituição: Fatores que influenciam a percepção que o estudante tem da instituição na qual está estudando, as suas características principais e o prestígio da instituição (satisfação global com a instituição); Compromisso com o objetivo: Fatores que influenciam a percepção que o estudante tem da qualidade do curso, decorrente da formação que recebe, e utilidade do diploma correspondente diante do esforço necessário para manter seu vínculo (intenção de concluir o curso, intenção de exercer a profissão); Condições

financeiras: Possibilidades de pagamento de despesas com os estudos e subsistência (ex.: taxas, materiais, transporte, estadia) a partir de recursos familiares ou pessoais (ex.: salário, renda, bolsa); Responsabilidades familiares: Necessidade de dispor de tempo e de estrutura para atender às necessidades familiares (dependentes); e Responsabilidades profissionais: Necessidade de dedicação a compromissos profissionais (ex.: carga horária de trabalho, flexibilidade de horário, viagens).

Uma pesquisa qualitativa desenvolvida por Willis e Carmichael (2011) com alunos evadidos de um curso de doutorado indicou cinco problemas principais associados às consequências da evasão: a) disciplina com relacionamento problemático, na qual os desistentes relataram relacionamentos problemáticos com a disciplina de dissertação, sentindo-se negligenciados, desorientados e até perseguidos; b) Carreira como refúgio. Todos os desistentes descreveram suas carreira como um lugar de refúgio a partir do estudo de doutorado. Como a frustração com o estudo de doutorado aumentou, cada um começou a se refugiar em sua carreira buscando sentimentos de poder e de pertença; c) Emoções experimentadas ao desistir. Uma reação emocional negativa era parte da experiência de evadir. Os participantes descreveram como eles ainda valorizavam a obtenção do doutorado no momento da desistência e como experimentaram emoções negativas por terem sido impedidos de obter algo desejado; d) Impacto emocional de longo prazo. Alguns participantes relataram que as consequências emocionais de desistir foram sentidas por um longo período de tempo; para alguns, as emoções ainda estavam recentes durante as entrevistas da pesquisa, mesmo quando as entrevistas aconteceram dez a vinte e cinco anos após a evasão; e) Impacto emocional sobre os membros da família, ou seja, os participantes não estavam sozinhos em suas reações emocionais ao abandono.

A partir do cenário apresentado sobre a EaD e necessidade de mais estudos sobre a evasão e a permanência dos alunos nesta modalidade de ensino, buscou-se responder a

seguinte questão de pesquisa neste estudo: Quais os motivos para adesão e permanência dos estudantes em cursos na modalidade educação a distância no Brasil?

MÉTODO

O estudo desenvolvido é de cunho exploratório com o objetivo de proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito, buscando o aprimoramento de ideias e a descoberta de intuições (Gil, 2008). Quanto à metodologia, desenvolveu-se um estudo de base com abordagem mista, ou seja, parte dos dados coletados foram trabalhados na perspectiva quantitativa, tais como a amostra e suas características enquanto outros foram analisados na perspectiva qualitativa, onde o pesquisador pode fazer interpretação ou tirar conclusões sobre seu significado, pessoal e teoricamente, mencionando as lições aprendidas e oferecendo mais perguntas a serem feitas. (Creswell, 2007)

Os dados foram coletados através de um formulário de pesquisa com as questões do instrumento disponibilizadas em um site na internet. Todos participantes, instituições e alunos, concordaram em participar, aceitando o TCLE –Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e foram consideradas todas as questões éticas de pesquisa com seres humanos neste estudo, que foi submetido e aprovado pelo comitê de ética.

Participantes

A amostra deste estudo foi constituída por 605 sujeitos, com idades entre 18 a 61 anos ($M = 32,39$; $DP = 9,25$), 216 homens (36,0%) e 384 mulheres (64%), estudantes de cursos de graduação e pós-graduação de algumas instituições públicas e privadas de ensino superior do Brasil, que ofertam cursos na modalidade a distância.

Entre as instituições públicas destacam-se a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC com 341 (56,8%) de participantes, a Universidade Federal do Paraná – UFPR com

75 (12,5%), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS com 16 (2,7%) e a Universidade de Brasília – UNB com 15 (2,5%). As instituições privadas que participaram são o Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI com 74 (12,3%), a Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI com 52 (8,7%) e a Universidade Luterana do Brasil – ULBRA com 11 (1,8%).

Instrumento

Foi elaborado um instrumento com perguntas fechadas sobre dados sociodemográficos e de cunho pessoal, tais como idade, sexo, estado civil, escolaridade, situação familiar, situação laboral, desempenho acadêmico no curso a distância e as principais dificuldades ou problemas encontrados para a permanência no curso, e questões abertas sobre motivos para escolha do curso a distância e atividades/práticas do professor que incentivaram a permanência.

Tabela 1

Freqüências e Percentuais da Amostra por Gênero, Escolaridade, Estado Civil, Situação

Laboral e Situação Familiar

		N de respostas	%
Gênero	Masculino	216	36,0
	Feminino	384	64,0
Escolaridade	Ensino Médio	18	3,0
	Cursando graduação	354	59,0
	Graduado	87	14,5
	Cursando pós-graduação	47	7,8
	Especialização	81	13,5
	Mestrado	9	1,5
	Doutorado	1	0,2
Estado civil	Outros	3	0,5
	Solteiro	201	33,5
	Casado	364	60,7
	Separado/Divorciado	33	5,5
	Viúvo	1	0,2
Situação laboral	Outros	1	0,2
	Trabalha	516	86,0
	Não trabalha	71	11,8
	Não respondeu	13	2,2

Situação familiar	Sozinho	49	8,2
	Com companheiro e sem filhos	133	22,2
	Com companheiro e com filhos	230	38,3
	Pais ou parentes	133	22,2
	Filhos	33	5,5
	Amigos ou conhecidos	6	1,0
	Outros	6	1,0
	Não respondeu	10	1,7

Nota. Elaborado pelos autores

Análise de dados

As respostas às questões fechadas foram trabalhadas com o software SPSS - Statistical Package for the Social Sciences 17.0, e as questões abertas foram categorizadas com ajuda do software Atlas TI 6.0 para posterior análise de conteúdo, desde a perspectiva teórica de Bardin (2004). As etapas para realização da análise foram: retorno aos objetivos de pesquisa; análise prévia (organização do material, operacionalização e sistematização); contato inicial com a mensagem, análise textual e temática, caracterizando a estrutura e conceitos mais utilizados; e análise propriamente dita (codificação, categorização e quantificação); e finalmente, o tratamento dos resultados obtidos e interpretação das informações.

A análise qualitativa foi utilizada em duas perguntas do questionário. A primeira questão, que pedia para destacar “os motivos da escolha deste curso” foi respondida por 583 participantes; a segunda questão aberta perguntava “quais atividades, comportamentos, práticas do professor contribuíram para sua permanência no curso” e foi respondida por 267 pessoas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A questão sobre o desempenho do aluno no curso era de múltipla escolha, sendo que as alternativas de respostas variavam desde muito acima da média, acima da média, dentro da média, abaixo da média até muito abaixo da média. Foi uma questão direcionada

aos próprios alunos, sendo portanto um resultado de autorrelato dos mesmos. As respostas a essa questão apresentaram uma distribuição bastante peculiar, formando dois pólos distintos, um com os alunos que se definem como acima da média e muito acima da média, totalizando 180 sujeitos e outro extremo com aqueles que se avaliam abaixo da média ou muito abaixo da média com 402 casos, somam-se 8 alunos que se autorrelataram na média e 15 que não responderam esta questão. Esses resultados chamam atenção visto que se esperava uma distribuição normal para as respostas a esta questão. Assim, pode-se pensar que esses alunos ou possuem uma baixa autoestima e não acreditam no seu potencial, e talvez também não acreditam na qualidade do curso que frequentam, ou então, por estarem numa modalidade diferente, visto que a maioria vem da educação presencial tradicional, podem se cobrar mais em relação ao desempenho no curso, ou seja, uma questão relacionada às expectativas dos estudantes como mostrou o estudo de Frydenberg (2007).

Vale destacar que, dos 605 sujeitos da amostra, 516 são trabalhadores, ou seja, precisam conciliar estudos e trabalho e, além disso, têm-se um total de 398 sujeitos entre casados, separados, divorciados e viúvos, sendo que 263 declararam morar com filhos ou companheiros e filhos, o que agrega mais a família e o lazer nesta equação.

De acordo com Nassar et al. (2008), as dificuldades pessoais para um bom desempenho e aproveitamento nas disciplinas que podem resultar em reprovações e a demora excessiva para a integralização curricular; a redução das perspectivas de colocação e valorização profissional pelo mercado de trabalho; a mudança de interesses ou de prioridades pessoais e a necessidade de transferência familiar para outro município ou estado, entre outros estão entre as causas da evasão. Neste sentido, o grupo da amostra parece necessitar de uma atenção especial com relação ao desempenho, fator também destacado por Cislighi (2008) como risco à permanência dos estudantes nos cursos.

Em relação à primeira questão aberta sobre “os motivos da escolha deste curso”, 583 estudantes a responderam. Esta questão teve como objetivo identificar os motivos da

escolha pelo curso a distância, pelo relato do próprio estudante. Estas respostas foram tratadas por meio de análise de conteúdo. Após organização do material coletado e da realização da leitura flutuante, foram definidas as categorias que caracterizavam os motivos mencionados e nelas foram enquadrados termos semelhantes como mostra a tabela 2.

Tabela 2

Categorias e Termos Associados aos Motivos da Escolha pelo Curso a Distância

Categoria	Principais Termos Associados
Identificação pessoal/Afinidade curso	Gosto da área; Interesse pessoal pelo curso; Me identifico com; Afinidade; Adoro; Amo.
Flexibilidade	Flexibilidade; Horários flexíveis; Tempo maleável; Administração do Tempo; Adequação de horários; Horários disponíveis; Hora que quiser; Liberdade de horários; Facilidade de horário; Flexibilidade de local.
Gratuidade	Por ser gratuito; Gratuidade; Universidade Gratuita; Ensino gratuito; Estudar de graça; Não haver mensalidade; Não precisa pagar; Não tinha como pagar; Falta de recurso.
Renome/Credibilidade IES	Pela Instituição; Instituição de Renome; Reconhecimento da Universidade; Por ser federal; Universidade pública; Grande Universidade; Universidade conceituada; Credibilidade; Instituição de alto nível; Universidade de excelente gabarito; Nome da instituição; Reputação da instituição.
Logística	Proximidade; Perto de casa; Próximo; Sem deslocamento; Sem sair da cidade; Sem sair de casa; Na localidade; Acesso ao pólo; Impossibilidade de frequentar diariamente; Flexibilidade de tempo e local; Versatilidade de tempo; Menos tempo com deslocamento; Encontros programados.
Modalidade EaD	Por ser a distância; É a distância; Ser EaD; Ofertado a distância; Modalidade; Ser não presencial; Por não ser presencial; Semipresencial; Não ter aulas presenciais; Falta de tempo para o presencial; Única opção/oportunidade; Inovação na modalidade.
Área de atuação / Identificação profissional	Área que atuo; Já atuo na área; Área de trabalho; Relação com minha área de atuação; Compatibilidade com área de atuação; Ligado com área de atuação; Adequado à área de atuação profissional; Afinidade com área de atuação; Já trabalho e não tenho formação; Necessidade de um diploma na área; Interesse na área (atual e futuro); Interesse profissional.
Conhecimento Aprimoramento	Conhecimento; Adquirir conhecimentos; Aumentar conhecimentos; Ampliar conhecimentos; Aperfeiçoar conhecimento; Aprimorar conhecimento; Atualização; Mais Conhecimento; Reciclagem; Aprofundamento; Agregar conhecimentos; Abrangência de conhecimentos; Complementar conhecimento; Aprimoramento (pessoal e

	profissional); Aprendizado.
Qualidade (IES/Curso/Equipe)	Qualidade. Ser de qualidade; Qualidade reconhecida da IES; Instituição de qualidade; Qualidade da Universidade; Faculdade de Qualidade; Qualidade do ensino; Ensino de qualidade; Qualidade do curso; Qualidade do material; Qualidade do conteúdo; Nome da faculdade proporciona qualidade; Bom destaque ao ensino.
Oportunidade	Oportunidade; Oportunidade de estudar de graça; Oportunidade de fazer faculdade; Oportunidade de voltar aos estudos; Oportunidade de fazer outra faculdade; Primeira oportunidade que apareceu; Oportunidade de estudar numa federal; Oportunidade que surgiu; Única Oportunidade.
Conciliar	Conciliar trabalho; Conciliar estudos e trabalho; Conciliar estudos e família; Conciliar trabalho, estudo e família; Conciliar trabalho, família e lazer; Conciliar vida pessoal e profissional; Administração vida pessoal e profissional; Mudanças frequentes.
Valor	Preço; Valor reduzido; Mensalidade mais barata; Menos custos; Custo benefício; Motivos financeiros; Motivos de ordem econômica; Custo; Possível de pagar.
Acessibilidade	Acessibilidade; Acesso; Facilidade de acesso.

Nota. Elaborado pelos autores

A incidência das categorias é apresentada na tabela 3. Dos 583 respondentes foram considerados os motivos isoladamente, totalizando uma contagem de 762 respostas, isso porque muitas vezes foram relacionados mais de um motivo para escolha do curso.

Tabela 3

Incidência das Categorias para os Motivos da Escolha pelo Curso a Distância

Categoria	Número de respostas na categoria	%
Identificação pessoal / Afinidade curso	100	13,12
Flexibilidade	96	12,60
Gratuidade	88	11,55
Renome / Credibilidade IES	79	10,37
Logística	76	9,97
Modalidade EaD	68	8,92
Área de atuação / Identificação profissional	67	8,79
Conhecimento / Aprimoramento	61	8,01
Qualidade (IES/Curso/Equipe)	39	5,12
Oportunidade	38	4,99
Conciliar	24	3,15
Valor	15	1,97
Acessibilidade	11	1,44
TOTAL	762	100

Nota. Elaborado pelos autores

No caso do presente estudo, a identificação pessoal ou afinidade pelo curso é que foi o principal fator destacado com 13,12%. Jun (2005) também definiu uma categoria chamada Contexto Individual. Nessa categoria foram encontradas falas dos estudantes como as seguintes: “Afinidade com o curso, gosto de estudar...” e “por gostar do conhecimento e por querer ser professor”.

Em seguida vem a flexibilidade com 12,60%. Item no qual aparece, talvez, a principal característica da EaD, a possibilidade de estudar a qualquer tempo e lugar. Esse foi o segundo principal fator para a escolha dos cursos.

Em terceiro lugar apareceu a gratuidade com 11,55%. Vale destacar que os participantes desta pesquisa não eram evadidos e sim alunos matriculados e frequentes em seus cursos a distância. Se for considerado que 74,5% dos respondentes eram alunos de cursos em universidades federais e entre esses alunos houve 14,67% de respostas sobre a gratuidade chega-se quase ao triplo do encontrado no estudo de Santos e Neto (2009) no qual todos participantes eram de um curso em uma universidade pública. Os 25,5% de estudantes de cursos privados são responsáveis pelos 1,97% de respostas sobre o valor do curso. Somando as respostas à gratuidade (88) com as respostas sobre valor (15) temos um total de 103 respostas relativas a questões financeiras, o que soma um percentual de 13,52%. No estudo de Cislighi (2008), a categoria condições pessoais engloba dificuldades financeiras e a dificuldade de conciliar atividades familiares e profissionais com o estudo.

Outro fator destacado para adesão ao curso foi o renome e a credibilidade da IES com 79 ocorrências correspondendo ao percentual de 10,37%. Considerando que a modalidade de EaD ainda sofre preconceitos esse quesito é muito procurado pelos alunos, pois pressupõe-se que a instituição mantenha a qualidade de seus cursos presenciais quando oferta a modalidade a distância.

A logística foi citada 76 vezes (9,97%) e corresponde a questões relacionadas a não necessidade de deslocamento, proximidade com o pólo de apoio presencial, economia de

tempo e dinheiro como pode ser visto nas seguintes falas: “posso fazer os meus horários de estudo sem precisar sair de casa regularmente” e “Ainda posso considerar o fato de ter uma vida profissional bastante atípica, com bastante viagens, o que impossibilitaria a presença nas aulas se elas fossem todas as noites”.

O fato de o curso ser na modalidade EaD apareceu em sexto lugar com 68 citações (8,92%), o que mostra que vários alunos optaram em função das características específicas da modalidade. Em seguida vem a categoria área de atuação ou identificação profissional, com 67 menções (8,79%), na qual percebe-se que a escolha se deu em função da pessoa já estar no mercado de trabalho e necessitar de formação, atualização e em alguns casos o próprio diploma.

A categoria conhecimento e aprimoramento engloba aqueles que informaram que estudam, pois querem obter mais conhecimentos ou aprimorar e teve 61 ocorrências que correspondem a 8,01% como: “vi no curso a possibilidade de aprimorar meus conhecimentos em outra área”.

A qualidade da IES, curso e/ou equipe também merece destaque com 39 menções o que corresponde a 5,12%. Seguida pela questão oportunidade, que foi citada 38 vezes (4,99%). Algumas falas merecem ser destacadas: “oportunidade de estudar de graça, em uma universidade pública” e “Sempre gostei de matemática e por ser oferecido gratuitamente pela Universidade Federal, não poderia perder esta oportunidade”.

Com menos destaque aparecem “conciliar” com 24 citações (3,15%), “valor” com 15 ocorrências (1,97%) e “acessibilidade” com 11 (1,44%).

A segunda questão aberta investigava “quais atividades, comportamentos, práticas do professor contribuíram para sua permanência no curso” e foi respondida por 267 estudantes. Esta questão teve como objetivo identificar as atividades, comportamentos e práticas do professor que contribuíram, segundo a visão dos estudantes, com sua

permanência no curso. Novamente, após a categorização das respostas, utilizou-se a análise de conteúdo. A seguir apresenta-se a Tabela 4 com as categorias e os termos associados.

Tabela 4

Categorias e Termos Associados às Atividades que Contribuíram para a Permanência

Categoria	Principais Termos Associados
Atitude / Comportamento do professor	Ajuda; Atenção; Incentivos; Dinamismo; Comprometidos; Boa comunicação; Professores doutores; Professores competentes; Interessados; Empenho; Dedicção; Disponibilidade.
Atividades	Atividades práticas, Atividades online (chat, fóruns, skype, e-mails); Atividades em grupo; Atividades de motivação; Atividades complementares; Atividades a distância; Atividades desafiadoras; Seminários integradores; Seminários interdisciplinares; Pesquisa, Estudo de Campo; Trabalhos; Exercícios; Estágio.
Motivação / Incentivos	Motivação; Incentivos; Vontade; Estímulos positivos; Encorajamento;
Atitude / Comportamento do tutor	Auxílio; Atuação; Suporte; Lembretes; Orientações; Incentivos; Contato; Disposição; Retorno (<i>feedback</i>); Socialização.
Material didático / Conteúdo	Material didático; Conteúdo; Materiais; Material Impresso; Livro; Vídeoaulas;
Questões afetivas / sentimentais	Carinho; Coleguismo; Reciprocidade; Atenção; Compreensão; Confiança; Afetividade; Dedicção; Autonomia
Aulas	Aulas; Aulas a distância; Aulas virtuais; Aulas presenciais; Aulas práticas;
Recursos tecnológicos	Videoconferência; Vídeoaulas; Vídeos; Ambiente; Ambiente de Aprendizagem; Recursos
Interação / Comunicação	Interação; Trocas; Integração; Interatividade; Comunicação
Persistência	Persistência; Vontade; Força de vontade; Nunca desistir; Empenho; Determinação
Disciplinas	Disciplina; Introdução à Educação a Distância; Primeira disciplina; Prática Docente
Desempenho pessoal	Desempenho nas disciplinas; Estudo autodidata; Ser vencedor; Compreensão dos conteúdos
Flexibilidade de horários	Flexibilidade de horários, Autonomia de horários; Administração de horários; Disponibilidade de horários

Nota. Elaborado pelos autores

A incidência das categorias é apresentada na tabela 5. Dos 267 respondentes totalizou-se uma contagem de 431 fatores, pois novamente foram relacionados por alguns participantes mais de um fator para a permanência no curso.

Tabela 5

Incidência das Categorias de Atividades que Contribuíram para a Permanência

Categoria	Número de respostas na categoria	%
Atitude/Comportamento do professor	78	18,10
Atividades	72	16,70
Motivação/Incentivos	56	13,00
Atitude/Comportamento do tutor	49	11,37
Material didático/Conteúdo	27	6,26
Questões afetivas/sentimentais	25	5,80
Aulas	24	5,57
Recursos tecnológicos	24	5,57
Interação/Comunicação	23	5,34
Persistência	16	3,71
Disciplinas	16	3,71
Desempenho pessoal	11	2,55
Flexibilidade de horários	10	2,32
TOTAL	431	100

Nota. Elaborado pelos autores

As informações coletadas resultaram em 13 categorias, que foram didaticamente agrupadas em três dimensões principais que são: questões pessoais, também chamadas de endógenas ao aluno; questões acadêmicas ou exógenas ao aluno e questões contextuais relacionadas ao que envolve tanto o aluno quanto o curso. A figura 1 ilustra esse modelo sintético de práticas que podem ser adotadas para incentivar a permanência dos alunos, nas três dimensões categorizadas a posteriori.



Figura 1. Dimensionamento das categorias relativas à permanência

Nota. Elaborado pelos autores

Alguns autores apresentam modelos sintéticos da evasão. Xenos et al. (2002) apresenta três categorias principais, que são: a) fatores internos do aluno; b) fatores relativos ao curso e c) fatores sociodemográficos. Já o modelo de Rovai (in Santos & Neto, 2009) destaca: a) características dos estudantes; b) habilidades; c) fatores internos (relacionados ao curso) e d) fatores externos (incluem família e trabalho). Kemp (2001) também apresenta um modelo que abarca a natureza multivariada da persistência que inclui: a) aspectos relacionados ao aluno; b) às circunstâncias individuais do aluno; e c) comprometimento organizacional ou institucional.

As categorizações e análises realizadas neste estudo são um passo inicial na tentativa de estabelecer indicadores para um modelo de permanência discente na EaD, ao contrário dos estudos já citados de modelos acerca da evasão. O modelo criado por Cislighi (2008) abre caminho, mas não abarca as características específicas da EaD, nem tampouco se preocupa com as questões pessoais que são o foco desse trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou identificar os motivos para escolha e permanência em um curso de graduação na modalidade a distância. Entendendo os motivos dos estudantes procurou compreender a complexidade que envolve a questão da adesão e permanência na modalidade e identificar quais fatores pessoais, institucionais e contextuais afetam o sucesso ou não do aluno em um curso superior a distância.

A análise das respostas da amostra pesquisada mostrou que a maioria dos fatores para escolha do curso, neste artigo denominada de adesão, é de origem pessoal e foi categorizado como identificação pessoal ou afinidade pelo curso. Outros fatores que também se mostraram importantes no estudo são a flexibilidade, característica importante da modalidade, seguida pela gratuidade. A questão da gratuidade se destacou pois a

amostra acabou sendo composta por 74,5% de alunos oriundos de cursos de instituições de ensino superior federais, que, a partir da criação da UAB – Universidade Aberta do Brasil pelo Decreto 5.800 de 2006, tem oferecido vagas na modalidade a distância em todo o Brasil.

Outras respostas que também se destacaram e dizem respeito à modalidade são a logística do curso, a própria modalidade, a acessibilidade e a possibilidade de conciliar outros afazeres com os estudos. Com relação a questões institucionais ou acadêmicas merecem destaque a importância dada ao “nome” ou “renome” da instituição bem como à qualidade, tanto da IES como do curso e da equipe pedagógica e operacional envolvida.

Existem algumas limitações para este estudo. As conclusões deste estudo qualitativo representam as experiências de um pequeno número de estudantes da EaD, se considerarmos o número de matrículas existentes na modalidade no Brasil hoje. Além disso, outras características da amostra, tais como a maioria dos participantes serem oriundos de instituições públicas, também não condiz com o cenário real e não permite generalizar os achados para a realidade brasileira. No entanto, com relação à permanência, foi possível, a partir deste estudo, criar um modelo sintético composto por três dimensões principais que envolvem as questões pessoais, ou endógenas ao aluno; as questões acadêmicas ou exógenas ao aluno e questões contextuais relacionadas ao que envolve tanto o aluno quanto o curso. Assim, o objetivo de explorar as questões relacionadas pelos alunos para a sua permanência no curso, sua categorização e sistematização foram alcançados.

REFERÊNCIAS

- Abbad, G., Carvalho, R. S. & Zerbini, T. (2006). Evasão em Curso Via Internet: Explorando Variáveis Explicativas. *RAE-eletrônica*, v. 5, n. 2, Art. 17, jul./dez. 2006. Retrieved in Nov 11, 2008, from <http://www.scielo.br/pdf/raeel/v5n2/v5n2a08.pdf>.
- Almeida, O. C. S. (2010, September). Investigando os fatores influenciadores da desistência de cursos a distância In Associação Brasileira de Educação a Distância. *Trabalhos científicos, 16º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância*. Foz do Iguaçu, Brasil: ABED. Retrieved in Out 02, 2011, from <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010162044.pdf>.
- Bardagi, M. P. & Hutz, C. S. (2009). Não havia outra saída: Percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. *Psico- USF*, 14, 95-105.
- Bardin, Laurence. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Berge, Z. & Huang, Y. (2004, May). A Model for Sustainable Student Retention: A holistic perspective on the student dropout problem with special attention to e-learning. *DEOSNEWS*, 13(5). Retrieved September 15, 2011, from: http://www.ed.psu.edu/acsde/deos/deosnews/deosnews13_5.pdf
- Brasil. *Decreto 5.622*, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Retrieved in Jan 20, 2007, from http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm
- Censo ead.br* (2010). Associação Brasileira de Educação a Distância (org.). São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- Cislaghi, R. (2008). *Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação*. Unpublished doctoral dissertation, Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Cislaghi, R. & Luz Filho, S. S. (2009). Um *framework* para a promoção da permanência discente no ensino de graduação e um modelo de sistema de gestão do conhecimento para ies brasileiras. In: *IX COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL*, Florianópolis, Brasil.
- Comarella, Rafaela Lunardi. (2009). *Educação superior a distância: evasão discente*. Unpublished master's thesis, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro

Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Florianópolis, SC :

Creswell, John W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed.

Fávero, R. V. M. & Franco, S. R. K. (2006, November). Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância. *Sociedade Brasileira de Informática na Educação, Workshop Informática e Aprendizagem em Organizações*. Brasília, Brasil: SBIE. Retrieved in Nov 05, 2008, from <http://www.ucb.br/prg/professores/germana/sbie2006-ws/artigos/favero-franco.pdf>

Fávero, R. V. M. & Franco, S. R. K. (2006, December). Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância. *Renote*. V. 4, n. 2, p. 1-10, Porto Alegre, Brasil. Retrieved in Nov 05, 2008, from <http://www.cinted.ufrgs.br/renote/dez2006/artigosrenote/25103.pdf>.

Fiuza, P. J. & Sarriera, J. C., (in press). Refletindo sobre evasão, adesão e permanência em cursos na modalidade de educação a distância. In *Educação a Distância: construindo novas interações no ensino superior*.

Freitas, K. S. (2009, Jan/Jun). Alguns estudos sobre evasão e persistência de estudantes. *EccoS*, São Paulo, Brasil. V. II, n. I, p. 247-264. Retrieved in Out 09, 2010, from http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/eccos/eccos_v11n1/eccosv11n1_3i1062.pdf

Frydenberg, J. (2007). Persistence in University Continuing Education Online Classes. *The International Review Of Research In Open And Distance Learning*, 8(3), Article 8.3.2. Retrieved in Set 30, 2011, from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/375/957>

Gil, Antonio Carlos. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4.ed São Paulo: Atlas.

Jun, J. *Understanding Dropout of Adult Learners in e-Learning*. (2005). Unpublished doctoral dissertation, Doutorado em Filosofia. Universidade da Geogia. Athens, Georgia: 2005. Retrieved in Oct 19, 2011 from: http://athenaeum.libs.uga.edu/bitstream/handle/10724/8159/jun_jusung_200505_phd.pdf?sequence=1.

Kemp, Wendy. (2001). *Persistence of adult learners in distance education*. Unpublished master's thesis, Athabasca University Governing Council, Athabasca, Alberta, Canadá. Retrieved October 23, 2011, from <http://auspace.athabascau.ca:8080/dspace/bitstream/2149/541/1/kemp.pdf>

- Nassar, S. M. Ohira, M. Cislighi, Rodrigues, R. R. S. & Catapan, A. H. “Do modelo presencial para o modelo a distância: variáveis endógenas e os riscos de evasão nos cursos de graduação”, In: *V Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância – ESUD*, Gramado, 2008. Retrieved November 29, 2011, from <http://200.169.53.89/download/CD%20congressos/2008/V%20ESUD/trabs/t38620.pdf>
- Rossi, Luciana. (2008). *Causas da Evasão em Curso Superior a Distância do Consórcio da Universidade Aberta do Brasil*. Unpublished dissertation, Curso em Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação a Distância, Centro de Educação a Distância, Universidade de Brasília. Distrito Federal, Brasil.
- Santos, E. M. & Neto, J. D. O. (2009). Evasão na Educação a Distância: identificando causas e propondo estratégias de prevenção. *Revista Paidéi@*, UNIMES VIRTUAL, 2 (2). Retrieved January 10, 2011, from <<http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br>>.
- Silveira, L. M. C. & Ribeiro, V. M. B. (2004). Compliance with treatment groups: a teaching and learning arena for healthcare professionals and patients, *Interface - Comunic., Saúde, Educ.*, 9 (16), p.91-104.
- Willis, B. & Carmichael, K. D. (2011). The lived experience of late-stage doctoral student attrition in counselor education. *The Qualitative Report*, 16(1), 192-207. Retrieved from <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR16-1/willis.pdf>
- Xenos, Michalis; Pierrakeas, Christos & Pintelas, Panagiotis (2002). A survey on student dropout rates and dropout causes concerning the students in the Course of Informatics of the Hellenic Open University. *Computers & Education*. v. 39, n. 4, p. 361-377.

CAPÍTULO V

ARTIGO 4

Preditores de Desempenho na Educação a Distância: Relações entre Motivação, Personalidade e Variáveis Sociodemográficas⁶

Patricia Jantsch Fiuza

Jorge Castellá Sarriera

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo: Este estudo objetivou analisar as relações entre motivação, personalidade, variáveis sociodemográficas e desempenho na EaD. A amostra foi constituída por 605 sujeitos, com idades entre 18 a 61 anos ($M = 32,39$; $DP = 9,25$), 216 homens (36,0%) e 384 mulheres (64%), estudantes de cursos na modalidade a distância de IES públicas e privadas do Brasil. Utilizaram-se os instrumentos: BFP - Bateria Fatorial de Personalidade, EMITICE - Escala de Avaliação de Fatores de Motivação com Relação à Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação ao Ensino e questionário sóciodemográfico. Realizaram-se análises de associação entre as variáveis sociodemográficas, motivação e personalidade com desempenho na EaD, utilizando correlações de *Pearson*, testes de Qui-quadrado e *t* de *Student*. A partir de análises estatísticas de regressão logística binária foram obtidas as variáveis preditoras que mais se relacionaram ao desfecho e que aumentam a chance de ter um bom desempenho na EaD e conseqüentemente contribuam para a permanência dos alunos na modalidade.

Palavras-chave: motivação; traços de personalidade; desempenho; educação a distância.

⁶ Este artigo foi submetido para a Revista Universitas Psychologica e segue as normas específicas deste periódico para apresentação. Data submissão: 15/01/2012.

Predictors of Performance in Distance Education: Relations Between Motivation, Personality and Sociodemographic Variables

Abstract: This work focused to analyze the relationship between motivation, personality, demographic variables and performance in Distance Education. The sample was consisted of 605 persons, ranging in ages from 18 to 61 years ($M = 32.39$, $SD = 9.25$), 216 men (36.0%) and 384 women (64%), of students in the Distance Education Courses from public and private Higher Education Institutions in Brazil. It was used the following instruments: BFP – Battery Factorial Personality, EMITICE - Assessment Scale Motivation Factors in relation to the integration of Information and Communication Technologies for teaching and sociodemographic questionnaire. It was made analyses of association between the demographic variables, personality and motivation with performance in Distance Education, using Pearson correlations, chi-square test and t of student. From the statistical analysis, binary logistic regression, it was possible to obtain the predictor variables that increase the chance for students to have a good performance in Distance Education and consequently, those variables contribute for them to stay in this educational modality.

Keywords: motivation, personality traits, performance, distance education.

INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo vem sofrendo um processo de universalização com influências que geram modificações econômicas, sociais, políticas e culturais. (Castells, 2002; Moraes, 2004). A crescente influência das tecnologias, em especial o computador e os recursos de comunicação da *Internet* no desenvolvimento e no progresso em áreas importantes da ciência, tem configurando um novo e ainda pouco explorado campo de pesquisa para a psicologia (Anastasi & Urbina, 2003; Silveira, 2004).

Dentre as tecnologias digitais, o uso da *Internet*, em específico, permite uma incrível evolução da capacidade de comunicar-se, de trocar informações, de integrar diversas outras tecnologias (Castells, 2002; Silveira, 2004). Algumas mudanças já são percebidas no comportamento das pessoas, principalmente dos adolescentes e adultos, ocasionadas pelo uso destas tecnologias. Os primeiros porque usam os vários recursos tecnológicos digitais com intensidade e facilidade, por exemplo: celulares (*smartphones*), videogames, equipamentos de MP3, 4, 5, *netbooks*, *tablets*, etc e computadores ligados à *Internet*, especialmente os recursos de comunicação instantânea e as comunidades de relacionamento virtuais, também chamadas redes sociais.

Entre os adultos, por exigências profissionais, visto que a disseminação e uso dos recursos computacionais está presente em todo o mercado de trabalho, também evidencia-se o acesso ao atendimento da rede bancária, cada vez mais realizado por meio de caixas eletrônicos, o uso de cartões eletrônicos em todos os setores, as consultas on-line nos serviços públicos e privado, declaração de imposto de renda, eleições eletrônicas e o comércio eletrônico para diversos produtos entre outros. Segundo Silveira (2004), diante deste contexto, surgem as conseqüências psicológicas da globalização e as influências multiculturais na formação de novas identidades em diferentes partes do mundo.

A área da educação também tem-se preocupado em acompanhar esse processo de evolução tecnológica em vários âmbitos. A inclusão das tecnologias na educação se fortaleceu a partir da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal nº 9.394) em 1996, pela necessidade de aumento da oferta de ensino superior e pela regulamentação e aplicação da Educação a Distância - EaD no Brasil. Desde então, muitas pesquisas já foram realizadas e outras estão em andamento na tentativa de desenvolver e melhorar modelos que incorporem os avanços tecnológicos da área da informática e da comunicação no contexto educacional (Cruz, 2001; Fiuza, 2002; Matuzawa, 2001; Moore & Kearsley, 1996, 2007; Moraes, 2004).

Essas mudanças trazem vantagens e desvantagens, pois, ao mesmo tempo que há a possibilidade de atender mais pessoas em lugares distantes, há também abandono e sentimentos de isolamento e solidão. Vários estudos (Abbad, et. al., 2006; Almeida, 2007, 2008; Aretio, 2001; Fávero & Franco, 2006; Frydenberg, 2007; Palloff & Pratt, 2004; Santos & Neto, 2009; Shin & Kim, 1999; Toczek, Teixeira, Souza & Caiado, 2008; Xenos et al., 2002) demonstram que os índices de evasão são muito grandes, em torno de 50%, tanto em cursos a distância no Brasil como no mundo. Carr (2000 in Palloff & Pratt, 2004) destaca que as razões para o abandono dos cursos são a demografia, a qualidade da aula e da disciplina do curso, fatores socioeconômicos, falta de habilidades, ou simples apatia. Freitas (2009) destaca aspectos relacionados à complexidade da vida pessoal, familiar, financeira e laboral. Além de instituições que não atendem as necessidades dos estudantes deixando-os evadir. Já o estudo de Abbad et al. (2008) apontou menor evasão entre alunos de cursos a distância que relatam comportamentos e atitudes mais favoráveis aos cursos e maior evasão entre os alunos que relatam dificuldades financeiras para custeá-lo.

Além disso, alguns pesquisadores classificam os fatores relacionados a adesão, permanência e evasão em categorias distintas, visto que esses fenômenos são multivariados. O trabalho de Fiuza e Sarriera (*in press*) apresenta que tanto aspectos institucionais (fatores internos ao curso) quanto características pessoais (fatores externos ao curso) e contextuais interferem de forma significativa no sucesso ou não dos estudantes em cursos realizados na modalidade a distância. Há, no entanto, maior necessidade de se dedicar ao estudo dos aspectos pessoais, visto que a maior parte das pesquisas que revisaram enfocam questões administrativas e operacionais dos cursos.

Esse cenário instiga outras questões: será que os fatores de personalidade, de motivação, os dados sociodemográficos e o desempenho acadêmico interferem na adesão e permanência dos estudantes em cursos na modalidade de Educação a Distância? Ou seja, a EaD é uma modalidade de educação capaz de atender a diversidade de estilos de

aprendizagem e personalidades? Será esta modalidade de educação para todos? A investigação destes temas tem o propósito de preencher as lacunas existentes entre a EaD e suas interfaces com a psicologia. Apresenta-se, neste artigo, parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado realizada com alunos de cursos superiores a distância que buscou investigar indicadores de personalidade, motivação, condições sociodemográficas e de desempenho que interferem na adesão, permanência, persistência e evasão dos mesmos nessa modalidade.

Educação a Distância no Brasil

A EaD não é recente, muito menos nova no mundo da educação e das políticas públicas para a educação brasileira. Segundo Vianney (2006), ainda na década de sessenta, na primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação no Brasil, Lei Federal 4.024/61, a educação a distância já estava contemplada. No entanto, somente com a LDB de 1996, a regulamentação do art. 80 em 1998 e a edição do Decreto Presidencial 2.494/1998, surgem avanços significativos para a EaD no Brasil. Somam-se, aos avanços na legislação, as evoluções em termos tecnológicos. Esses avanços nas TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação “têm levado a EaD ao centro das atenções pela possibilidade que esta representa no sentido de fornecer condições para a inclusão de públicos outrora excluídos à educação formal e informal” (Fiuza & Sarriera, *in press*, p. 1).

Segundo Catapan (2008, p. 144), a EaD é uma modalidade de ensino que contempla os mesmos elementos fundamentais da modalidade presencial: concepção pedagógica, conteúdo específico, metodologia e avaliação. Porém, a mediação pedagógica diferencia-se da presencial, pois, na EaD, “normalmente, professores e estudantes estão em lugares e tempos diversos, e os encontros presenciais são raros. Conseqüentemente, a mediação requer inúmeros meios de comunicação: impresso, informatizados on-line ou não, telefone, videoconferência, rádio.” A definição oficial, que regulamenta a EaD no Brasil, caracteriza a educação a distância como “modalidade educacional na qual a mediação didático-

pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (Brasil, 2005).

Além disso, as experiências indicam que, paralelo à seleção das tecnologias que melhor atendam o modelo de curso, se deve dar atenção especial aos envolvidos no processo, tanto à equipe gestora do projeto, quanto à equipe docente e administrativa, como será melhor abordado no decorrer deste trabalho.

Adesão, Permanência, Persistência e Evasão

Junto com o acelerado crescimento da EaD no Brasil várias questões vem sendo levantadas, entre elas está a evasão na modalidade. Nos estudos da área encontram-se os termos: adesão, aderência, permanência, persistência e evasão, mas ainda não há uma definição do termo mais adequado (Fiuza & Sarriera, *in press*). Assim como Freitas (2009), esses autores acreditam que há uma tendência para que os estudos se voltem para o aluno e os motivos que o levam a aderir e persistir no curso, permitindo novas formas de trabalhar essas questões.

Adesão está definida como: ato, processo ou efeito de aderir; ação de ligar-se fisicamente, e de modo estreito, a alguma coisa e ainda como a aceitação dos princípios de (uma ideia, uma doutrina, um modo de vida etc.); apoio, aprovação, reconhecimento, aceitação ou admiração por (alguma coisa). (<http://pt.wiktionary.org/wiki/ades%C3%A3o>). A proposta dos autores deste artigo é que o termo adesão seja entendido como a escolha ou opção pela modalidade do curso, já a persistência seria resultado de decisões dos alunos em continuar, ou seja, tem foro íntimo. Retenção ou permanência é definida pela continuada participação dos alunos até a conclusão, que no ensino superior poderia ser um curso, programa, disciplina ou sistema e, por fim, a evasão seria o declínio no número de estudantes do início ao fim do curso (Berge & Huang, 2004).

Personalidade e Motivação

Segundo Hall (2000), nenhuma definição substantiva de personalidade pode ser generalizada, e, com isso, ele quer dizer que a maneira pela qual determinadas pessoas definem a personalidade dependerá inteiramente de sua preferência teórica. Ou seja, a personalidade é definida pelos conceitos empíricos específicos que fazem parte da teoria da personalidade empregada pelo observador. Assim, a personalidade consiste concretamente em uma série de valores ou termos descritivos que descrevem o indivíduo que está sendo estudado em termos das variáveis ou de dimensões que ocupam uma posição central dentro de uma teoria específica.

A personalidade é um constructo hipotético complexo, que já foi definido de muitas formas e que pode ser sinteticamente descrito na seguinte definição: “personalidade refere-se ao conjunto singular de traços de comportamento consistentes de um indivíduo” (Weiten, 2010, p. 338). Para Flores-Mendoza e Colom (2006, p. 215), a personalidade pode ser entendida como “o sistema no qual as tendências inatas da pessoa interagem com o ambiente social para produzir as ações e as experiências de uma vida individual”. Ainda para esses autores, os dados coletados em diferentes culturas podem proporcionar novas informações e pesquisas sobre os determinantes e o desenvolvimento de diferenças individuais na personalidade, pois as diferenças culturais constituem ‘experimentos naturais’ sobre como o ambiente afeta a personalidade.

Outra forma de definir a personalidade está baseada nas teorias disposicionais, mais especificamente na teoria dos traços. Esta teoria busca, a partir de atributos ou disposições que pareçam estáveis (de uma situação para outra) e duradouros (ao longo do tempo) definir a personalidade. Os traços são freqüentemente aspectos muito importantes que contribuem para os comportamentos, já que geralmente as pessoas comportam-se consistentemente ao longo da vida em vários ambientes distintos. Foi Raymond Cattell

quem começou a definir e medir os principais traços de personalidade. Por meio de pesquisas e análises fatoriais o autor definiu dezesseis grupos de traços, também chamados de traços originais que seriam as dimensões básicas da personalidade. Suas pesquisas permitiram a explicação dos comportamentos humanos e a construção de testes objetivos de personalidade, sendo esta teoria a inspiração para o modelo dos Cinco Grandes Fatores - CGF da personalidade (Davidoff, 2001).

O modelo dos Cinco Fatores da Personalidade sustenta que a maior parte dos traços de personalidade é decorrente de apenas cinco deles de maior ordem (Weiten, 2010). Assim, dentre os instrumentos de avaliação psicológica disponíveis para avaliar a personalidade, destaca-se o modelo baseado nos Cinco Grandes Fatores de Personalidade. De acordo com Hutz, Nunes, Silveira, Serra, Anton & Wieczorek (1998), o CGF foi desenvolvido a partir das pesquisas realizadas na área das teorias fatoriais e das teorias de traços de personalidade, sendo que as teorias fatoriais contribuíram sob o aspecto instrumental e metodológico que gradualmente convergiu para uma solução de cinco fatores. Ainda para estes autores, o modelo CGF, além de ser uma versão moderna da Teoria de Traço, representa um avanço conceitual e empírico no campo da personalidade, pois descreve dimensões humanas básicas de forma consistente e replicável.

Apesar de existir consenso com relação à solução de cinco fatores, pois, de acordo com Hutz et. al. (1998), análises fatoriais desses instrumentos sistematicamente têm demonstrado que os fatores emergentes são consistentes com o modelo CGF, ainda existem divergências com relação à denominação dos fatores e aos traços ou características de personalidade agrupadas em cada dimensão. É também consenso, dos diversos pesquisadores do modelo, que o conteúdo das dimensões é fundamental para o mesmo. Destaca-se um resumo, feito por Hutz et. al. (1998), sobre os cinco fatores.

Tabela 1

Resumo simplificado do entendimento atual dos cinco fatores

Fator	Denominação	Definição
I	Extroversão/Introversão (em inglês, <i>urgency</i>)	Este fator corresponde ao fator I (Extroversão) da Escala de Eysenck (1970) e ao fator "Atividade Social" do sistema de Guilford.
II	Socialização (termo inglês, <i>agreeableness</i>)	Descreve uma dimensão que envolve os aspectos mais humanos (da pessoa) - características como altruísmo, cuidado, amor, apoio emocional (em um extremo da dimensão) e hostilidade, indiferença aos outros, egoísmo, e inveja (no outro extremo)
III	Escrupulosidade /Realização (<i>conscientiousness</i> , em inglês).	Este fator agrupa traços ou características de personalidade que levam a responsabilidade, honestidade, ou, no outro extremo, negligência, irresponsabilidade. Alguns estudos têm mostrado que este fator se correlaciona com desempenho acadêmico, organizando e dirigindo o comportamento, o que levou alguns autores (Smith, 1967; Digman & Takemoto-Chock, 1981) a denominá-lo vontade (desejo) de realização (<i>will to achieve</i>).
IV	Neuroticismo/Estabilidade Emocional	Este fator compreende um domínio da personalidade bem conhecido e descrito e que faz parte da maioria dos instrumentos de avaliação da personalidade (ver, por exemplo, Widiger & Trull, 1992). Essencialmente, características de personalidade envolvendo afeto positivo e negativo, ansiedade, estabilidade emocional, etc., se agrupam neste fator.
V	Intelecto também tem sido chamado de Abertura para Experiência	Diz respeito à percepção que a pessoa (ou os outros) tem de sua própria inteligência ou capacidade. Este fator engloba características como flexibilidade de pensamento, fantasia e imaginação, abertura para novas experiências.

Nota. Adaptado de Hutz et. al. (1998) e Nunes e Hutz (2007)

Os fatores motivacionais, juntamente com os fatores de personalidade, também podem interferir na forma das pessoas interagirem e se relacionarem com os outros e com aspectos da vida. A palavra “motivação” vem da palavra motivo mais o sufixo ação, e quer dizer movimento, atuação ou manifestação de uma força, uma energia, um agente. Para Bergamini (1997), a motivação deriva originalmente da palavra latina *movere*, que significa mover. Essa noção de dinâmica ou de ação é a principal tônica dessa função particular da vida psíquica. De acordo com a autora, “A motivação para um trabalho depende do significado que cada qual atribui a essa atividade” (1997, p. 23) e defende a motivação como característica de um processo intrínseco do ser humano.

Segundo Ryan e Deci (2000) estar motivado significa ser movido para fazer alguma coisa. A pessoa que não sente nenhum impulso ou inspiração para agir é, portanto, caracterizada como desmotivada, enquanto alguém que está energizado ou ativado em direção a um fim é considerado motivado. Para os autores, as pessoas têm não só diferentes quantidades, mas também diferentes tipos de motivação. Desta forma, variam não apenas em nível de motivação (ou seja, o quanto de motivação), mas também na orientação de qual motivação (ou seja, qual tipo de motivação). Orientação de motivação diz respeito às atitudes e objetivos subjacentes que dão origem à ação, isto é, diz respeito ao porquê das ações.

Para Maximiano (2004, p. 275), “A palavra motivação indica as causas ou motivos que produzem determinado comportamento, seja ele qual for [...] uma pessoa motivada para trabalhar pode não ter motivação para estudar ou vice-versa. Não há um estado geral de motivação, que leve uma pessoa a sempre ter disposição para tudo.”

Quatro características básicas servem de parâmetros para a definição de motivação:

- a) a motivação é definida como um fenômeno individual: cada pessoa é única e todas as teorias maiores assim o consideram;
- b) a motivação é intencional: considera-se que esteja sob o controle do trabalhador, e comportamentos que são influenciados pela motivação são vistos como escolha de ação;
- c) a motivação é multifacetada: os fatores de maior importância são: os que mantêm as pessoas ativas (estímulo) e a força de um indivíduo para adotar o comportamento desejado (motivos) e
- d) o propósito das teorias de motivação é prever comportamento: a motivação não é comportamento em si e não é desempenho; motivação se refere à ação e às forças internas e externas que influenciam a escolha de ação de um indivíduo (Andrade & Amboni, 2007, p. 122).

A teoria da autodeterminação distingue entre diferentes tipos de motivação com base nas razões ou objetivos diferentes que dão origem a uma ação. A distinção mais básica é entre a motivação intrínseca, que se refere a fazer algo porque é inerentemente

interessante ou agradável, e motivação extrínseca, que se refere a fazer algo, pois leva a um resultado esperado. Mais de três décadas de pesquisas mostraram que a qualidade da experiência e desempenho pode ser muito diferente quando se está se comportando, por razões intrínsecas ou extrínsecas (Ryan & Deci, 2000).

Ainda para esses autores, na literatura clássica, a motivação extrínseca tem sido tipicamente caracterizada como uma pálida e empobrecida forma (mesmo que poderosa) de motivação, que contrasta com a motivação intrínseca. No entanto, a Teoria da Autodeterminação propõe que existem variados tipos de motivação extrínseca, alguns dos quais, de fato, representam formas empobrecidas de motivação e alguns dos quais representam estados ativos.

Motivação intrínseca representa envolvimento em uma atividade por si mesma. Já a motivação extrínseca foi diferenciada em tipos de regulação, que variam em seu grau de autonomia relativa. Com esta extensão, o principal foco mudou para a motivação autônoma em relação à motivação controlada. Motivação autônoma envolve a experiência da vontade e escolha, enquanto que a motivação controlada envolve a experiência de ser pressionado ou coagido (Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006).

A teoria da autodeterminação se concentra principalmente em necessidades psicológicas, ou seja, as necessidades inatas de competência, autonomia e relacionamento e essas necessidades básicas devem ser atendidas pelos comportamentos intrinsecamente motivados (Ryan & Deci, 2000). A satisfação das três necessidades inatas é essencial para um ótimo desenvolvimento e saúde psicológica dos indivíduos (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

Nesta teoria, a autonomia é vinculada ao desejo, a vontade do organismo de organizar as experiências e o próprio comportamento, é a vontade e a autorregulação integrada à autodireção, ou à autodeterminação. Já a competência é a capacidade do organismo de interagir satisfatoriamente com o seu meio. E a terceira necessidade básica,

relacionamento ou estabelecer vínculos é considerada menos central na motivação intrínseca do indivíduo, vista apenas como “pano de fundo”, ou seja como segurança para um desenvolvimento saudável (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

MÉTODO

O trabalho está caracterizado por um estudo quantitativo de natureza correlacional que investigou se os fatores de personalidade, de motivação, dados sociodemográficos e de desempenho interferem na adesão dos estudantes em cursos na modalidade de Educação a Distância. Foram utilizados dois instrumentos de avaliação psicológica: a BFP - Bateria Fatorial de Personalidade e a EMITICE - Escala de Avaliação de Fatores de Motivação com Relação à Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação ao Ensino. A BFP é uma escala baseada no modelo dos Cinco Grandes Fatores (CGF), que descreve dimensões humanas básicas de forma consistente e replicável, ou seja, constitui-se em um instrumento objetivo de avaliação da personalidade (Hutz et. al., 1998) e que na sua formulação atual propõe fatores denominados extroversão, socialização, realização, neuroticismo e abertura para novas experiências (Nunes & Hutz, 2007). A escala possui 126 itens com afirmativas, que descrevem a expressão da personalidade e que devem ser respondidos em escala likert de 7 pontos, na qual o sujeito indica a concordância.

Para investigar os aspectos motivacionais, utilizou-se a versão traduzida da EMITICE (Fiuza, Sarriera & Bedin, *in press*), originariamente desenvolvida por Vallerand, Blais, Brière e Pelletier em 1989 e que se baseia na teoria motivacional de Deci e Ryan. Pesquisadores da Universidade de Montreal utilizaram a escala em estudos que revelaram bons níveis de fidelidade, com coerência interna relativamente elevados (0,74 a 0,91) e validade também interessante, constatado por meio de uma análise fatorial efetuada sobre o conjunto dos dados recolhidos (Karsenti, 2008). Os resultados obtidos a partir do estudo de tradução, adaptação e validação da EMITICE para a língua portuguesa mostrou ser um

instrumento coeso, enxuto e de fácil compreensão que mensura o constructo a que se propõe. As diversas técnicas empregadas demonstraram e reafirmaram a validade e fidedignidade da Escala EMITICE e a viabilidade de sua utilização a partir dos parâmetros psicométricos definidos e investigados. A análise fatorial confirmatória dos 5 fatores apresentou boa adequação ao modelo e boa consistência interna para a amostra ($\alpha = 0,84$). A desmotivação ($\alpha = 0,76$), o controle externo ($\alpha = 0,51$), o controle interno ($\alpha = 0,71$), o controle por identificação ($\alpha = 0,81$) e a motivação intrínseca ($\alpha = 0,87$). (Fiuza, Sarriera & Bedin, *in press*).

Os dados sociodemográficos e o desempenho foram coletados por meio do questionário sociodemográfico. Todos os instrumentos da pesquisa foram disponibilizados no formato digital para que a aplicação ocorresse via *Internet*, por meio de acesso pessoal e a partir do aceite aos termos do TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e com o respeito aos devidos cuidados éticos, bem como a segurança e privacidade das informações coletadas e o anonimato dos participantes da pesquisa. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP-PSICO), e todos os sujeitos, estudantes e instituições, se declararam informados e cientes da participação na pesquisa por meio da aceitação do TCLE.

Participantes

A amostra deste estudo foi constituída por 605 sujeitos, com idades entre 18 a 61 anos ($M = 32,39$; $DP = 9,25$), 216 homens (36,0%) e 384 mulheres (64%), estudantes de cursos de graduação e pós-graduação de algumas instituições públicas e privadas de ensino superior do Brasil, que ofertam cursos na modalidade a distância.

RESULTADOS

Este estudo destinou-se à investigação das relações entre os fatores de personalidade, de motivação, dados sociodemográficos e de desempenho. Mais especificamente, pretendeu-se observar o padrão de correlações desses construtos e a capacidade de predição dos fatores em relação ao desempenho na EaD.

Em relação à Escala Fatorial de Personalidade, foram realizadas estatísticas descritivas e medidas de consistência interna (*Alpha de Cronbach*) para cada uma de suas subescalas (facetar). Posteriormente, foram conduzidas análises de associação entre as variáveis psicossociais, motivação e personalidade com a variável Desempenho na EaD, utilizando correlações de *Pearson* e testes de Qui-quadrado. Procedeu-se uma análise de frequência das categorias de resposta da variável Desempenho na EaD, afim de inspecionar sua distribuição. Após essa inspeção, a variável foi dicotomizada para as análises subseqüentes. Foi realizado um teste *t* de *Student* para avaliar diferenças de média entre as variáveis Motivação e Personalidade em relação aos dois níveis de Desempenho na EaD. Por fim, foram conduzidas análises de regressão logística binária, pelo método *enter* e *Forward Conditional*, para estimar entre as variáveis psicossociais, motivação e personalidade os preditores do Desempenho na EaD.

A Tabela 2 mostra as estatísticas descritivas e medidas de consistência interna para as facetar de personalidade avaliadas pela BFP. De acordo com Bisquerra, Sarriera e Martinez (2004), os métodos de consistência interna baseiam-se em uma análise estatística e o *Alfa de Cronbach* está entre os mais utilizados pois pode-se aplicar a escalas de itens com dois ou mais valores.

Tabela 2

Médias, Desvios-padrão e Consistência Interna das Facetas de Personalidade da BFP

Fatores e facetas da personalidade	Média(DP)	Alpha de Cronbach
Extroversão		
Interação	32,35(7,92)	0,80
Altivez	24,41(7,33)	0,69
Comunicação	25,79(7,69)	0,80
Dinamismo	25,05(4,57)	0,64
Neuroticismo		
Depressão	17,18(7,11)	0,73
Instabilidade	19,50(7,86)	0,81
Vulnerabilidade	28,31(10,42)	0,83
Passividade	18,97(6,78)	0,72
Realização		
Competência	53,43(8,07)	0,77
Ponderação	20,05(4,19)	0,58
Empenho	34,80(7,20)	0,72
Socialização		
Amabilidade	60,99(8,78)	0,81
Confiança	39,23(7,56)	0,70
Pró-sociabilidade	46,79(6,09)	0,63
Abertura		
Interesse	46,73(8,98)	0,65
Liberalismo	32,37(6,91)	0,59
Busca por novidades	26,32(5,63)	0,55

Foi realizada análise de componentes principais com rotação varimax com os 21 itens da EMITICE, obtendo-se uma matriz com cinco fatores e variância explicada de 62,70%. Os pressupostos para realização da análise foram atendidos, apresentando boa medida de adequação da mostra (Kaiser-Meyer-Olkin = 0,882) e teste de esfericidade de Bartlett's significativo ($p < 0,001$).

Tabela 3

Análise de componentes principais com rotação varimax da EMITICE

	Componente				
	1	2	3	4	5
6. Porque eu gosto muito de utilizar as TIC	,789				
1. Porque tenho prazer em fazê-lo	,735				
16. Pelo prazer de realizar trabalhos ou projetos com a ajuda das TIC	,732				
11. Porque aprender com as TIC é estimulante	,723				
21. Porque aprender com a ajuda das TIC é interessante	,699				
13. Porque isso vai me ajudar a estar melhor preparado(a) e instrumentalizado(a) para a carreira que escolhi		,797			
18. Porque eu acredito que um melhor domínio das TIC vai aumentar minha competência profissional		,717			
12. Porque é um diferencial para obter um trabalho estável ao final dos meus estudos		,701			
3. Porque, a meu ver, o conhecimento das TIC ajudará a me preparar melhor para a minha futura profissão		,693			
8. Porque, para mim, as TIC são ferramentas essenciais à minha formação		,586			
17. Porque isso tomará a minha atividade profissional mais interessante		,537			

14. Eu não vejo o porquê somos solicitados a utilizar as TIC nos trabalhos	,847
19. Eu não sei por que eu utilizo as TIC nas minhas aulas na universidade	,779
9. Eu não compreendo a relevância de aprender com as tecnologias	,777
4. Tenho a impressão de perder meu tempo utilizando as TIC	,529
15. Para provar a mim mesmo(a) que sou uma pessoa inteligente, capaz de aprender por meio das TIC	,826
5. Para provar a mim mesmo(a) que sou capaz de aprender com as TIC	,815
10. Porque, a meu ver, o fato de dominar as TIC me permitirá sentir-me importante e competente	,716
20. Porque, na nossa época, devemos utilizar as TIC na educação	,667
7. Porque não existem outras formas de sair-se bem em certos cursos na Universidade	,625
2. Porque sou obrigado(a)	,540

Nota. Método de Extração: Análise de Componentes Principais. Método de Rotação: Varimax

As correlações entre as variáveis sociodemográficas, motivação e personalidade e o desempenho na EAD são apresentadas na Tabela 4.

Tabela 4

Correlações entre o Desempenho no EAD e Fatores de Motivação, Facetas de Personalidade e Variáveis Sociodemográficas

Variáveis	Desempenho no EAD	Nível de significância (p)
Idade	0,05	0,241
Escolaridade	-0,10	0,016*
Renda Familiar	-0,19	>0,001*
Frequência de uso da internet	0,09	0,029*
Habilidade com tecnologia	-0,21	>0,001*
Desmotivação	0,10	0,012*
Controle externo	0,04	0,316
Controle interno	0,05	0,194
Controle por identificação	0,01	0,855
Motivação intrínseca	-0,07	0,068
Interação social	-0,07	0,073
Altivez	-0,13	0,002*
Comunicação	-0,10	0,016*
Dinamismo	-0,17	>0,001*
Depressão	0,14	0,001*
Instabilidade	0,04	0,363
Vulnerabilidade	0,18	>0,001*
Passividade	0,15	>0,001*
Comprometimento	-0,20	>0,001*
Ponderação	-0,09	0,036*
Empenho	-0,18	>0,001*
Amabilidade	0,05	0,210
Confiança	-0,04	0,316
Pró-sociabilidade	0,08	0,063
Interesse	-0,08	0,060
Liberalismo	-0,05	0,184
Busca de novidade	-0,03	0,472

Nota. * $p < 0,05$

Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2006, p. 447), o coeficiente de correlação de *Pearson* “é um teste estatístico para analisar a relação entre duas variáveis medidas em um nível por intervalos ou de razão” ou seja, relacionam-se as pontuações obtidas de uma variável com outra nos mesmos indivíduos e “é representado por um r ” (Bisquerra, Sarriera & Martinez, 2004, p. 141). Como pode ser visto na tabela 3, as variáveis preditoras que tiveram correlação significativa com o desempenho na EaD são: Escolaridade, Renda Familiar, Frequência de uso da internet, Habilidade com tecnologia, Desmotivação, Ativez, Comunicação, Dinamismo, Depressão, Vulnerabilidade, Passividade, Comprometimento, Ponderação e Empenho.

A distribuição da variável Desempenho no EAD foi investigada a partir da análise de frequência das categorias de resposta dadas pelos participantes como pode ser visto na tabela 5.

Tabela 5

Frequência da variável desempenho ao EAD

	<i>f</i>	% do total da amostra	% válidos
Muito acima da média	19	3,1	3,2
Acima da média	161	26,6	27,3
Dentro da média	8	1,3	1,4
Abaixo da média	381	63,0	64,6
Muito abaixo da média	21	3,5	3,6
Total válidos	590	97,5	100

Observando-se que cerca de 90% das respostas foram dadas a apenas duas das cinco categorias dessa variável, optou-se por dicotomizá-la. Foram colapsadas as categorias 1 e 2, para formar o grupo de alto desempenho, e as categorias 4 e 5, para formar o grupo de baixo desempenho. Todas as análises subseqüentes foram realizadas a partir da variável Desempenho ao EAD dicotomizada.

O qui-quadrado é um teste estatístico que avalia a hipótese de relação entre duas variáveis categóricas (Sampieri, Collado & Lucio, 2006). Para Bisquerra, Sarriera e Martinez (2004), a prova de qui-quadrado é utilizada para comprovar se existem diferenças estatisticamente significativas entre duas distribuições e destacam como principais

aplicações na pesquisa educativa: a) comparar uma distribuição observada com uma teórica; b) comparar distribuições observadas com dados independentes; c) prova de independência; d) prova de qualidade de ajuste. Na Tabela 6 são apresentadas medidas de associação (qui-quadrado) entre as variáveis psicossociais categóricas e o Desempenho na EaD.

Tabela 6

Associação entre as Variáveis Sócioeconômicas e o Desempenho na EaD

	Desempenho EAD (<i>n</i>)		χ^2 (gl)	Nível de significância (<i>p</i>)
	Abaixo da média	Acima da média		
Sexo			2,59(1)	0,107
Masculino	137	74		
Feminino	264	106		
Situação familiar			3,12(6)	0,193
Solteiro	32	17		
Companheiro apenas	86	41		
Companheiro e filho(s)	159	64		
Pais ou parentes	85	45		
Filhos	24	9		
Amigo ou conhecido	5	1		
Outros	5	1		
Empregado			0,501(1)	0,479
Sim	344	160		
Não	50	19		
Dispensado do trabalho			4,08(2)	0,130
Sim	20	17		
Não – parcialmente	58	30		
Não	262	113		
Computador que usa			2,30(2)	0,316
Casa	374	174		
Trabalho	16	5		
Outros	8	1		
Acesso à internet			0,22(2)	0,898
Discada	21	11		
ADSL	300	132		
Outros	81	37		
Já ter feito EAD			1,42(1)	0,233
Sim	132	68		
Não	267	110		
Curso pago			0,83(1)	0,362
Sim	83	43		
Não	319	136		
Situação conjugal			0,99(3)	0,804
Solteiro	132	65		
Casado	245	105		
Separado	23	10		
Viúvo	1	0		
Quem paga o curso			3,61(3)	0,306
Eu mesmo	61	27		
Empresa	1	1		
Pessoa e empresa	10	8		
Outro familiar	6	7		
Motivo escolha			2,75(3)	0,431
Não sabia e não preocupou	56	27		
Não sabia e se informou	99	39		

Sabia e não se preocupou	88	32
Sabia e se informou	158	82

Como pode ser visto na tabela 5, nenhuma das variáveis socioeconômicas teve associação significativa com o desempenho na EaD. Isso levou a buscar mais explicações e optou-se pela realização do teste *t* de *Student* para comparar médias entre os grupos (abaixo da média e acima da média).

De acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2006), o teste *t* avalia se dois grupos diferem entre si de maneira significativa em relação a suas médias. A análise de diferenças de médias entre as variáveis motivação e personalidade e o desempenho ao EAD estão contidas na Tabela 7.

Tabela 7

Comparação das médias das variáveis predictoras (motivação e personalidade) com o desempenho em EAD

Predictores	Médias		<i>t</i>	Nível de significância (<i>p</i>)
	Abaixo da média	Acima da média		
Desmotivação	6,37	5,52	2,83	0,005*
Controle externo	14,05	13,75	0,93	0,351
Controle interno	17,26	16,57	1,30	0,194
Controle por identificação	22,64	22,64	0,01	0,999
Motivação intrínseca	26,61	27,54	-1,73	0,084
Interação social	32,06	33,07	-1,42	0,155
Altivez	23,87	25,48	-2,46	0,014*
Comunicação	25,36	26,70	-1,94	0,053*
Dinamismo	24,62	26,14	-3,74	0,001*
Depressão	17,75	15,80	3,09	0,002*
Instabilidade	19,66	19,13	0,755	0,451
Vulnerabilidade	29,59	25,57	4,35	0,001*
Passividade	19,61	17,49	3,51	0,001*
Comprometimento	52,47	55,76	-4,61	0,001*
Ponderação	19,83	20,54	-1,88	0,061
Empenho	34,02	36,60	-4,03	0,001*
Amabilidade	61,46	60,31	1,47	0,143
Confiança	39,05	39,82	-1,13	0,259
Pró-sociabilidade	47,18	46,10	2,00	0,045*
Interesse	46,20	48,15	-2,45	0,015*
Liberalismo	32,12	32,97	-1,37	0,172
Busca por novidades	26,23	26,54	-0,62	0,535

Nota. * $p < 0,05$

As variáveis que apresentaram diferenças entre os grupos são a Desmotivação, Depressão, Vulnerabilidade, Passividade e Pró-sociabilidade que se sobressaem no grupo 1

(abaixo da média). Já as variáveis Altivez, Comunicação, Dinamismo, Comprometimento, Empenho e Interesse apresentaram médias maiores no grupo 2 (acima da média).

Com a intenção de modelar o relacionamento entre as variáveis preditoras e o desempenho na EaD foram realizadas análises de regressão logística. Para Hair, Anderson, Tatham, & Black (2005), a regressão logística, também conhecida como análise *logit* é uma técnica estatística apropriada quando a variável dependente é categórica (nominal ou não-métrica) e as variáveis independentes são métricas, sendo em sua forma básica limitada a dois grupos. Segundo Field (2009), a regressão logística é uma regressão múltipla com uma variável de saída categórica dicotômica e variáveis previsoras contínuas ou categóricas.

Para Field (2009, p. 227), o método padrão de conduzir a regressão logística é o método *Enter* “em que todas as covariáveis são colocadas no mesmo modelo de regressão em um único bloco e as estimativas dos parâmetros são calculadas para cada bloco”. A Tabela 8 mostra a análise dos preditores do Desempenho ao EAD, quando incluídas todas as variáveis psicossociais, de motivação e personalidade investigadas no presente estudo pelo método *Enter*.

Tabela 8

Variáveis de Personalidade, Motivação e Psicossociais Preditoras do Desempenho no EaD pela Estimação Enter

Variável preditora	Beta(EP)	Wald	p	Razão de chances
Idade	-0,00(0,02)	0,04	0,884	0,99
Escolaridade	0,13(0,11)	1,40	0,236	1,14
Renda familiar	0,19(0,08)	5,50	0,019*	1,21
Frequencia de uso internet	-0,46(0,46)	1,01	0,315	0,63
Habilidade em tecnologia	0,57(0,26)	4,92	0,027*	1,77
Desmotivação	-0,03(0,03)	0,80	0,371	0,96
Controle externo	-0,03(0,04)	0,50	0,481	0,97
Controle interno	0,03(0,03)	1,17	0,278	1,03
Controle identificação	-0,05(0,04)	1,40	0,237	0,95
Motivação intrínseca	0,03(0,03)	0,92	0,338	1,03
Interação social	-0,02(0,03)	0,54	0,461	0,98
Altivez	0,03(0,02)	2,03	0,154	1,03
Comunicação	-0,03(0,02)	1,014	0,284	0,97
Dinamismo	-0,04(0,05)	0,81	0,369	0,96
Depressão	-0,01(0,03)	0,30	0,585	0,99
Instabilidade	0,01(0,02)	0,10	0,755	1,01

Vulnerabilidade	-0,04(0,02)	3,26	0,071	0,96
Passividade	-0,01(0,02)	0,08	0,780	0,99
Competência	0,04(0,02)	3,19	0,074	1,04
Ponderação	0,02(0,03)	0,26	0,608	1,02
Empenho	0,04(0,02)	3,02	0,082	1,04
Amabilidade	-0,01(0,02)	0,15	0,700	0,99
Confiança	0,05(0,02)	5,11	0,024*	1,05
Pró-sociabilidade	-0,04(0,03)	2,18	0,140	0,96
Interesse	0,02(0,02)	1,38	0,240	1,02
Liberalismo	-0,01(0,02)	0,12	0,730	0,99
Busca de novidade	0,01(0,02)	0,19	0,664	1,01
Sexo	-0,08(0,27)	0,08	0,773	0,92
Situação conjugal1		0,21	0,976	
Situação conjugal2	0,23(0,67)	0,12	0,729	1,27
Situação conjugal3	-1,53(0,66)	0,05	0,817	0,85
Situação conjugal4	-0,44(0,97)	0,01	0,999	0,99
Situação familiar1		1,83	0,935	
Situação familiar2	-0,65(0,78)	0,70	0,401	0,52
Situação familiar3	-0,66(0,80)	0,69	0,408	0,52
Situação familiar4	-0,15(0,48)	0,10	0,749	0,86
Situação familiar5	0,35(0,68)	0,28	0,597	1,42
Situação familiar6	0,07(1,39)	0,01	0,962	1,07
Situação familiar7	-0,49(0,02)	0,01	0,999	0,99
Dispensa para estudar1		3,64	0,162	
Dispensa para estudar2	-0,77(0,51)	2,27	0,132	0,46
Dispensa para estudar3	-0,85(0,44)	3,64	0,056*	0,42
Computador que usa1		0,33	0,846	0,68
Computador que usa2	-0,38(0,66)	0,33	0,565	0,68
Computador que usa3	-0,08(1,31)	0,00	0,953	0,92
Acesso à internet1		2,98	0,236	
Acesso à internet2	-0,95(0,57)	2,73	0,098	0,39
Acesso à internet3	-0,74(0,60)	1,51	0,219	0,48
Já fez EAD	0,02(0,28)	0,00	0,952	1,02
Curso é pago?	-1,06(0,35)	9,33	0,002*	0,34
Motivo escolha1		4,83	0,184	
Motivo escolha2	-0,63(0,41)	2,43	0,119	0,53
Motivo escolha3	-0,92(0,440)	4,47	0,035*	0,40
Motivo escolha4	-0,74(0,39)	3,50	0,061	0,48
Prática de professor	0,22(0,25)	0,74	0,389	1,24
Constante	-0,57(2,49)	0,05	0,819	0,57

Nota. Classificação correta total = 74,3%. Teste de Omnibus = 96,22 (49), $p < 0,001$. Teste Hosmer-Lemeshow = 6,46 (8), $p = 0,596$.

Considerando que o teste de Omnibus deu significativo e o teste de Hosmer-Lemeshow não deu significativo, o modelo pode ser usado, pois explica 74,3% dos casos. Das variáveis preditoras listadas, destaca-se a Renda familiar com 21% de predição, a Habilidade em tecnologia com 77% e Confiança com 5% de poder de predição.

Com desfecho negativo, ou seja, as variáveis que diminuem a chance de ter um bom desempenho destacam-se: Dispensa para estudar3 (Não, eu estudo no meu tempo de folga) com 58%, Curso é pago? 66% e Motivo escolha3 (Sabia como era um curso a

distância e não me preocupei com isso) com 60%. Com a finalidade de reter no modelo explicativo apenas variáveis com significância estatística e com poder explicativo sobre a variável Desempenho ao EaD, foi empregada a mesma análise (regressão logística binária), com o método de estimação *Forward Conditional* com as variáveis significativas no método *Enter*. (Tabela 9).

Tabela 9

Variáveis Predictoras do Desempenho no EaD pela Estimação Forward Conditional

Variável preditora	Beta(EP)	Wald	p	Razão de chances
Renda familiar	0,17(0,06)	7,45	0,006	1,19
Habilidade com tecnologia	0,68(0,21)	10,52	0,001	1,97
Vulnerabilidade	-0,04(0,1)	14,19	0,001	0,96
Empenho	0,05(0,02)	10,62	0,001	1,05
Curso pago2	-0,71(0,27)	7,05	0,008	0,49
Constante	-2,94(0,76)	14,93	0,001	0,05

Nota. Classificação correta total = 70%. Teste de Omnibus = 6,97 (1), $p = 0,008$. Teste Hosmer-Lemeshow = 10,19 (8), $p = 0,252$.

Os resultados no modelo *Forward Conditional* ficaram melhores, e as variáveis predictoras que aumentam a chance de ter um bom desempenho são a renda familiar com 19%, habilidade com tecnologia com 97%, além do empenho com 5%. Já a vulnerabilidade com 4%, a se o curso não é pago com 51%, são preditores que indicam a diminuição de chances de se obter um bom desempenho.

Assim, pode se dizer que as variáveis estão caracterizando melhor o grupo que não tem um bom desempenho, ou seja, prediz melhor o “fracasso” do que o “sucesso” na modalidade, talvez porque quando perguntados sobre o desempenho, a maior parte dos respondentes (63%) assinalou a opção abaixo da média.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

A partir das análises estatísticas feitas com os dados coletados via internet, percebe-se que são poucas as variáveis preditoras que aumentam a chance de ter um bom desempenho na EaD e conseqüentemente contribuam para a permanência dos alunos na modalidade. Na regressão logística pela estimação *Forward Conditional*, destaca-se a renda familiar com 19% de predição, e, desta forma, pode-se dizer que a renda influencia no desempenho do aluno na EaD. A renda familiar ou fatores socioeconômicos já vêm sendo destacados na literatura como influentes na evasão e adesão (Abbad, et al., 2008; Carr, 2000 in Palloff & Pratt, 2004; Freitas, 2009).

Já a habilidade com tecnologia é a variável que mais interfere, aumentando em 97% o desempenho na EaD. Dificuldades, problemas e resistência no uso das tecnologias também são citados em várias pesquisas nacionais e internacionais (Abbad et. al., 2006; Almeida, 2008; Aretio, 2001; Palloff & Pratt, 2004). Segundo Palloff e Pratt (2004), os cursos e programas on-line não foram feitos para todo mundo e citam como qualidades necessárias para o perfil do aluno virtual de sucesso: acesso a um computador e uma conexão de alta velocidade e saber usá-los.

O empenho (uma faceta do fator Realização da BFP) contribuiu com 5%. Segundo Nunes, Hutz e Nunes (2008, p. 211), realização engloba “traços de personalidade que se relacionam com motivação para o sucesso, perseverança, capacidade de planejamento de ações em função de uma meta, bem como nível de organização e pontualidade”. As pessoas em que Realização apresenta altos níveis buscam de qualquer forma alcançar seus objetivos e tendem a ser ambiciosas, esforçadas, e muito dedicadas ao trabalho. Já as que apresentam níveis baixos de Realização tendem a ter pouca motivação, desistem diante de dificuldades, são pouco pontuais, descomprometidas e têm dificuldade para se manter envolvidas em tarefas, mesmo que isto gere prejuízos para elas e para outras pessoas. Os itens de empenho/comprometimento “descrevem uma tendência ao detalhismo na

realização de trabalhos e um alto nível de exigência pessoal com a qualidade das tarefas realizadas. As pessoas que se identificam com esses itens tendem a dedicar-se bastante às suas atividades profissionais/acadêmicas e gostam de obter reconhecimento por seu esforço. Também descrevem uma tendência a querer planejar detalhadamente os passos para a realização de alguma tarefa e a necessidade de realizar revisões cuidadosas dos trabalhos antes de expô-los a terceiros” (Nunes, Hutz & Nunes, 2008, p. 217).

Em contrapartida, a vulnerabilidade (uma faceta do fator Neuroticismo da BFP) com 4% e se o curso não é pago com 51%, são preditores que indicam a diminuição de chances de se obter um bom desempenho. Para Nunes, Hutz e Nunes (2008, p. 205), pessoas com altos níveis de Neuroticismo “tendem a vivenciar de forma mais intensa sofrimento psicológico, instabilidade emocional e vulnerabilidade. Indivíduos com esse perfil tendem a relatar de forma mais intensa eventos negativos que lhes ocorreram, dando pouca ênfase aos aspectos positivos dos fatos”. Já a escala de vulnerabilidade avalia “quão intensamente as pessoas vivenciam sofrimentos em decorrência à aceitação dos outros para consigo. Pessoas que apresentam um escore muito alto neste fator tendem a ter baixa auto-estima, relatam ter grande medo de que seus amigos os deixem em decorrência de seus erros. Usualmente, são capazes de ter atitudes que vão contra a sua vontade, com o objetivo de agradar as pessoas. Também relatam ser inseguras, muito dependentes das pessoas mais próximas e terem dificuldades em tomar decisões” (Nunes, Hutz & Nunes, 2008, p. 207).

Assim, de maneira geral, pode se dizer que as variáveis destacadas na análise deste trabalho estão caracterizando melhor o grupo que não tem um bom desempenho, ou seja, prediz melhor o “fracasso” do que o “sucesso” na modalidade, talvez porque quando perguntados sobre o desempenho, a maior parte dos respondentes (63%) assinalou a opção abaixo da média, o que pode ser confirmado com o que a literatura indica em relação às características de personalidade que se sobressaíram: Empenho e Vulnerabilidade.

A realização de mais estudos e de outras pesquisas, inclusive longitudinais em IES de diferentes naturezas, permitiria uma validação estatística dos achados deste estudo. A título de conclusão, recomenda-se que mais estudos sobre a temática sejam realizados de modo que gerem dados e reflexões a respeito de instrumentos e resultados para outras amostras uma vez que se trabalhou uma amostra não representativa do público de EaD do Brasil, o que indica a necessidade de muita cautela na generalização.

REFERÊNCIAS

- Abbad, G., Carvalho, R. S. & Zerbini, T. (2006). Evasão em Curso Via Internet: Explorando Variáveis Explicativas. *RAE-eletrônica*, v. 5, n. 2, Art. 17, jul./dez. 2006. Retrieved in Nov 11, 2008, from <http://www.scielo.br/pdf/raeel/v5n2/v5n2a08.pdf>
- Abbad, G., Sales, P. A. O., Rodrigues, J. & Soares, A. T. (2008). *Evasão em cursos a distância: influência de características demográficas, locus de controle e comportamentos e atitudes aos cursos*. Mimeo.
- Almeida, Onília Cristina de Souza de. (2007). *Evasão em cursos a distância: validação de instrumento, fatores influenciadores e cronologia da desistência*. Unpublished master's thesis, Universidade de Brasília/Programa de Pós-Graduação em Gestão Social do Trabalho. Retrieved in Jan 15, 2009, from http://bdtd.bce.unb.br/tesdesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2547
- Almeida, O. C. S. (2008, September). Evasão em cursos a distância: análise dos motivos de desistência. In Associação Brasileira de Educação a Distância. *Trabalhos científicos, 14º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância "Mapeando o Impacto da EAD na Cultura do Ensino-Aprendizagem"*. Santos, Brasil: ABED. Retrieved in Oct 15, 2008, from <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/552008112738PM.pdf>
- Anastasi, Anne & Urbina, Susana. (2003). *Testagem Psicológica*. Porto Alegre: Artmed.

- Andrade, Rui Otávio Bernardes de & Amboni, Nério. (2007). *Teoria geral da administração: das origens às perspectivas contemporâneas*. São Paulo: M. Books do Brasil.
- Aretio, Lorenzo G. (2001). *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- Bergamini, Cecília Whitaker. (1997). *Motivação nas organizações*. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Berge, Z. & Huang, Y. (2004, May). A Model for Sustainable Student Retention: A holistic perspective on the student dropout problem with special attention to e-learning. *DEOSNEWS*, 13(5). Retrieved September 15, 2011, from: http://www.ed.psu.edu/acsde/deos/deosnews/deosnews13_5.pdf
- Bisquerra, R.; Sarriera, J. C. & Martinez, F. (2004). *Introdução à estatística: enfoque informático com o pacote estatístico SPSS*. Porto Alegre: Artmed.
- Brasil. *Decreto 5.622*, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Retrieved in Jan 20, 2007, from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm
- Castells, M. (2002). *La dimensión cultural de la Internet*. Instituto de Cultura: Debates Culturales. Sesión 1: Cultura y Sociedad del Conocimiento: Presente e Perspectivas de Futuro. UOC: Barcelona. Retrieved in Jan 20, 2007, from http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articles/castells0502/castells0502_imp.html.
- Catapan, Araci H. (2008). Educação a distância: mediação pedagógica diferenciada. In: Cassiani, Suzani. et al (org.). *Lugares, sujeitos e conhecimentos: a prática docente universitária*. Florianópolis: Ed. da UFSC.
- Cruz, Dulce M. (2001). *O professor midiático: a formação docente para a educação a distância no ambiente virtual da videoconferência*. Unpublished doctoral dissertation,

- Programa de Pós-graduação em Engenharia da Produção, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, Brasil.
- Davidoff, Linda L. (2001). *Introdução à Psicologia*. 3 ed. São Paulo: Makron Books.
- Fávero, R. V. M. & Franco, S. R. K. (2006, November). Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância. *Sociedade Brasileira de Informática na Educação, Workshop Informática e Aprendizagem em Organizações*. Brasília, Brasil: SBIE. Retrieved in Nov 05, 2008, from <http://www.ucb.br/prg/professores/germana/sbie2006-ws/artigos/favero-franco.pdf>
- Field, Andy. (2009). *Descobrimo a estatística usando o SPSS*. Porto Alegre: Artmed.
- Fiuza, Patricia J. (2002). *Aspectos motivacionais na Educação a distancia: análise estratégica e dimensionamento de ações*. Unpublished master's thesis, Programa de Pós-graduação em Engenharia da Produção, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, Brasil.
- Fiuza, P. J. & Sarriera, J. C. (*in press*). Refletindo sobre evasão, adesão e permanência em cursos na modalidade de educação a distância. In *Tecnologias e inovações nas práticas pedagógicas: experiências e trajetórias*.
- Fiuza, P. J.; Sarriera, J. C. & Bedin, L. M. (*in press*). *Tradução, adaptação e validação da Escala de Avaliação de Fatores de Motivação com Relação à Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação ao Ensino (EMITICE)*.
- Flores-Mendoza, Carmen & Colom, M. R. Roberto. (2006). *Introdução à psicologia das diferenças individuais*. Porto Alegre: Artmed.
- Freitas, K. S. (2009, Jan/Jun). Alguns estudos sobre evasão e persistência de estudantes. *EccoS*, São Paulo, Brasil. V. II, n. I, p. 247-264. Retrieved in Out 09, 2010, from http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/eccos/eccos_v11n1/eccosv11n1_3i1062.pdf
- Frydenberg, J. (2007). Persistence in University Continuing Education Online Classes. *The International Review Of Research In Open And Distance Learning*, 8(3), Article 8.3.2.

Retrieved in Set 30, 2011, from

<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/375/957>

- Guimarães, S. E. & Boruchovitch, E. (2004). O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2004, 17(2), pp.143-150.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. & Black, W. C. (2005). *Análise Multivariada de dados*. Porto Alegre: Bookman.
- Hall, Calvin S. (2000). *Teorias da personalidade*. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed.
- Hutz, C. S., Nunes, C. H., Silveira, A. D., Serra, J., Anton, M. & Wieczorek, L. S. (1998). O desenvolvimento de marcadores para a avaliação da personalidade no modelo dos cinco grandes fatores *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol.11 n.2 Porto Alegre.
- Karsenti, Thierry. (2008). Impacto das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) sobre a atitude, a motivação e a mudança nas práticas pedagógicas dos futuros professores. In: Tardiff, Maurice.; Lessard, Claude. (Org.). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 181-199.
- Matuzawa, Flavia L. (2001). *O conceito de comunidade virtual auxiliando o desenvolvimento da pesquisa científica na educação a distância*. Unpublished master's thesis, Programa de Pós-graduação em Engenharia da Produção, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, Brasil.
- Maximiano, Antonio César Amaru. (2004). *Teoria geral da administração: da revolução urbana à revolução digital*. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Moore, M. & Kearsley, G. (1996). *Distance Education: a Systems View*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Moore, M. & Kearsley, G. (2007). *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo, Thomson Learning.

- Moraes, Marialice de. (2004). *A monitoria como serviço de apoio ao aluno na educação a distância*. Unpublished doctoral dissertation, Programa de Pós-graduação em Engenharia da Produção, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, Brasil.
- Nunes, C. H. S. S., Hutz, C. S. & Nunes, M. F. O. (2008). *Bateria Fatorial de Personalidade (BFP)- Manual técnico*. Casa do Psicólogo. São Paulo.
- Paloff, R. M. & Pratt, K. (2004) *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line* Porto Alegre: Artmed.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Sampieri, R. H; Collado, C. F. & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Santos, E. M. & Neto, J. D. O. (2009). Evasão na Educação a Distância: identificando causas e propondo estratégias de prevenção. *Revista Paidéi@*, UNIMES VIRTUAL, 2 (2). Retrieved January 10, 2011 , from <<http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br>>.
- Shin, N. & Kim, J. An exploratory of learner progress and dropout in Korea National Open University. *Distance Education*, v. 20, n. 3, p. 81-95, 1999.
- Silveira, Marcelo D. Prates da. (2004). Efeitos da Globalização e da Sociedade em Rede Via Internet na Formação de Identidades Contemporâneas. *Psicol. Cien. Prof.*, 24 (4), p. 42-51.
- Toczek, J. ; Teixeira, G. F. ; Souza, F. & Caiado, A. G. (2008). Uma Visão Macroscópica da Evasão no Ensino Superior a Distância. In: *V ESUD - Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*, 2008, Gramado. V ESUD. Retrieved January 20, 2010 , from <http://200.169.53.89/download/CD%20congressos/2008/V%20ESUD/trabs/t38849.pdf>

- Vansteenkiste, M.; Lens, W. & Deci, E. L. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19–31.
- Vianney, João. (2006). *As representações sociais da educação a distância: uma investigação junto a alunos do ensino superior a distância e a alunos do ensino superior presencial*. Unpublished doctoral dissertation, Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, Brasil.
- Weiten, Wayne. (2010). *Introdução à Psicologia: temas e variações*. São Paulo: Cengage Learning.
- Xenos, Michalis; Pierrakeas, Christos & Pintelas, Panagiotis (2002). A survey on student dropout rates and dropout causes concerning the students in the Course of Informatics of the Hellenic Open University. *Computers & Education*. v. 39, n. 4, p. 361-377.

CAPÍTULO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese é o resultado de uma pesquisa de doutorado que teve como objetivo principal investigar se os fatores de personalidade, de motivação e dados sociodemográficos interferem na adesão e permanência dos estudantes em cursos na modalidade de Educação a Distância. Este trabalho abordou contribuições teóricas e metodológicas acerca do estudo na modalidade a distância, considerando seus componentes: pessoais, institucionais e contextuais. Os objetivos propostos foram alcançados e demonstraram que existem alguns preditores para a adesão e permanência na modalidade, apesar da maior parte dos estudos enfocarem aspectos para o insucesso, ou seja, evasão, desistência e fracasso na EaD. Assim, este estudo destaca as conexões presentes entre a modalidade e a psicologia enfatizando aspectos positivos, diferentemente da maioria dos estudos anteriores.

No transcorrer da pesquisa foram percorridas algumas etapas diretamente relacionadas aos objetivos específicos. Inicialmente, o trabalho consistiu em realizar um estudo de cunho bibliográfico sobre a temática adesão, permanência, persistência e evasão na EaD, que está apresentado no artigo 1. Buscou também traduzir, adaptar e validar a escala EMITICE para uso no Brasil como foi apresentado no artigo 2. No terceiro artigo, apresentou-se a investigação dos motivos para adesão e permanência na modalidade de EaD. E, para finalizar, o artigo 4 visou a identificar os fatores psicológicos de personalidade e motivação nos sujeitos e relacionar com seu desempenho na EaD bem como identificar os preditores de desempenho e adesão na modalidade.

O contexto da EaD tem sido tema de muitas pesquisas nas últimas décadas, no entanto, nos últimos anos uma preocupação com as causas da evasão no ensino superior, em especial nessa modalidade tem gerado discussões (Abbad et. al., 2006; Almeida, 2007; Almeida, 2008; Aretio, 2001; Cislighi, 2008; Cislighi & Luz Filho, 2009; Coelho, 2002, Comarella, 2009; Fávero & Franco, 2006; Palloff & Pratt, 2004; Santos & Neto, 2009; Shin & Kim, 1999; Toczek, et al., 2008; Xenos et al., 2002). Buscar estudos que tratassem da adesão na EaD foi uma tarefa complicada, pois, no geral, os trabalhos científicos enfocam apenas a evasão. Por isso, considera-se importante discutir os aspectos positivos, ou seja, aqueles que fazem os alunos permanecerem, aderirem e concluírem um curso na modalidade a distância. Nesse sentido que se propôs a reflexão sobre os vários conceitos encontrados na literatura científica da área. Além de encontrar tanto aspectos institucionais

quanto características pessoais como fatores que interferem de forma significativa na adesão e permanência ou não do aluno em um curso realizado na modalidade a distância, percebeu-se que há necessidade de mais estudos sobre os aspectos pessoais envolvidos nessa questão.

Ademais, se destaca que muitos estudos encontrados durante a investigação abordam experiências estrangeiras que não podem ser comparadas ou servir de modelo para a realidade brasileira, que possui um sistema de ensino próprio com suas peculiaridades de país em desenvolvimento, tais como o ensino superior noturno com alunos que precisam trabalhar para se sustentar, modelo com aulas presenciais ou pelo menos avaliação obrigatoriamente presencial (Brasil, 2005; Cislighi & Luz Filho, 2009; Santos & Neto, 2009).

Assim, o artigo 1 apresenta como contribuições teórico-práticas a revisão e compilação de estudos sobre evasão e persistência no Brasil e no mundo, bem como a necessidade de mais estudos na área. O trabalho não teve a pretensão de revisar toda a literatura sobre o tema evasão, mas, sim, refletir sobre a temática e chamar a atenção para uma nova forma de trabalhar esse tema, sob o ponto de vista da adesão e da permanência dos alunos nos cursos.

O processo de tradução e adaptação do instrumento EMITICE é apresentado no segundo artigo e seguiu os passos descritos na literatura (Geisinger, 1998; Beaton et al., 2000). Optou-se, para o processo de validação, pela análise fatorial confirmatória que indicou que a escala possui qualidades psicométricas adequadas, confirmando os cinco fatores que também foram encontrados nos estudos anteriores (Vallerand, Blais, Brière & Pelletier, 1989; Karsenti, 2008). O instrumento estudado apresentou alta consistência interna para a escala como um todo e em específico para os fatores de Desmotivação, Controle Interno, Controle por Identificação e Motivação Intrínseca, mostrando-se um instrumento coeso, enxuto e de fácil compreensão que mensura o constructo a que se propõe.

Como limitações destaca-se que o fator de Controle Externo apresentou baixa consistência interna, o que levou à exclusão do item 2, além do fato do item 7 “*Porque não existem outras formas de sair-se bem em certos cursos na Universidade*” ter apresentado menor carga fatorial, levando-se a questionar o fator Controle Externo, que apresenta apenas dois itens com cargas fatoriais altas e positivas. Considerando a proposta teórica inicial da Escala (Karsenti, 2008), os resultados deste estudo mostram que a escala pode ser utilizada, embora estudos futuros devam verificar essas diferenças.

Apesar das limitações apresentadas, os resultados demonstram que a Escala EMITICE vem ao encontro da necessidade brasileira de dispor de instrumentos mais compreensivos e abrangentes, que possam ser válidos e úteis em pesquisas e na prática (Zerbini & Abbad, 2008). Embora a amostra tenha sido ampla, os dados desta pesquisa não permitem universalizar os resultados e conclusões para a população brasileira. Assim, seria interessante que a escala fosse aplicada em outros públicos para se obter parâmetros comparativos e se chegar a uma padronização para a população brasileira, permitindo que novos estudos contribuam nessa direção.

O terceiro artigo apresentou um estudo qualitativo que buscou identificar os motivos para escolha e permanência em um curso de graduação na modalidade a distância, buscando compreender a complexidade que envolve a questão da adesão e permanência na modalidade e identificar quais fatores pessoais, institucionais e contextuais afetam a permanência ou não do aluno em um curso superior a distância.

A análise das respostas da amostra pesquisada mostrou que a maioria dos fatores para adesão, neste estudo definida pela pesquisadora como (*adhesion*) e relacionada à escolha do curso na modalidade devendo ser entendida de forma complementar ao conceito de permanência, é de origem pessoal e foram categorizados como identificação pessoal ou afinidade pelo curso, diferente de estudos que mostram os fatores institucionais como principais e destacam o maior controle por parte da IES na prevenção ou promoção de determinadas situações (Cislaghi & Luz Filho, 2009; Santos & Neto, 2009). Outros fatores que também se mostraram importantes neste estudo são a flexibilidade, característica importante da modalidade, seguida pela gratuidade. Outras respostas que também se destacaram e dizem respeito à modalidade são a logística do curso, a própria modalidade, a acessibilidade e a possibilidade de conciliar outros afazeres com os estudos. Com relação a questões institucionais ou acadêmicas merecem destaque a importância dada ao “nome” ou “renome” da instituição bem como à qualidade, tanto da IES como do curso e da equipe pedagógica e operacional envolvida.

As conclusões deste estudo qualitativo representam as experiências de uma parcela de estudantes da EaD. Vale destacar o número de matrículas existentes na modalidade no Brasil hoje, que, segundo o MEC, conta com 870 mil estudantes nesta modalidade de ensino (<http://www.educacaoadistancia.blog.br/um-milhao-de-alunos-a-distancia-mec/>). Além disso, algumas características da amostra, tais como a maioria dos participantes serem oriundos de instituições públicas, não condiz com o cenário real e não permite generalizar os achados para a realidade brasileira, se configurando como limitações deste estudo. No entanto, com relação à permanência, foi possível, a partir deste estudo, criar um

modelo sintético composto por três dimensões principais que envolvem as questões pessoais, ou endógenas ao aluno; as questões acadêmicas ou exógenas ao aluno e questões contextuais relacionadas ao que envolve tanto o aluno quanto o curso. Assim, o objetivo de explorar as questões relacionadas pelos alunos para a sua permanência no curso, a categorização e sistematização dos motivos para a adesão à EaD nesta amostra foram alcançados.

No último artigo, apresentam-se as análises estatísticas feitas com os dados coletados via internet para identificar as variáveis preditoras que aumentam a chance de ter um bom desempenho na EaD e conseqüentemente contribuam para a permanência dos alunos na modalidade. Os resultados apontam alguns fatores preditores. Na regressão logística pela estimação *Forward Conditional*, destaca-se a renda familiar com 19% de predição, e desta forma, pode-se dizer que a renda influencia no desempenho do aluno na EaD. A habilidade com tecnologia é a variável que mais interfere, aumentando em 97% o desempenho na EaD. O empenho (uma faceta do fator Realização da BFP) contribuiu com 5%.

Esses resultados vão ao encontro do estudo de um curso mediado pela Internet realizado por Abbad et al. (2006) no qual as variáveis relativas à idade e à interação do participante com os recursos eletrônicos do curso mostraram-se importantes variáveis explicativas do perfil que diferencia concluintes de não concluintes. A partir desses resultados, as autoras concluíram que o uso de ferramentas eletrônicas de interação exerce um papel muito importante na retenção do aluno e sugerem o desenvolvimento de estratégias que incentivem o participante a utilizar intensivamente os recursos eletrônicos de interação oferecidos durante o curso para que não ocorra a evasão. Já o estudo de Comarella (2009), com alunos evadidos, identificou um grupo de estudantes que mencionou dificuldades com os materiais de apoio e também dificuldade de acesso a computador com internet fora do pólo de apoio presencial, como fatores influentes na evasão.

Em contrapartida, nesta pesquisa, a vulnerabilidade (uma faceta do fator Neuroticismo da BFP) com 4% e se o curso não é pago com 51% são preditores que indicam a diminuição de chances de se obter um bom desempenho. Assim, apesar da habilidade com tecnologia ter um poder de predição de 97%, os demais resultados deste trabalho estão caracterizando melhor o grupo que não tem um bom desempenho, ou seja, prediz melhor o “fracasso” do que o “sucesso” na modalidade, talvez porque quando perguntados sobre o desempenho, a maior parte dos respondentes (63%) assinalou a opção abaixo da média, o que pode ser confirmado com o que a literatura indica em relação às

características de personalidade que se sobressaíram: Empenho e Vulnerabilidade, ou seja, a amostra aparentemente apresentou-se com um elevado nível de cobrança pessoal e baixa estima (Nunes, Hutz & Nunes, 2008).

O objetivo de aproximar a área da psicologia e a EaD foi alcançado, pois os estudos mostraram que existem sim alguns preditores de personalidade que interferem no desempenho do aluno na modalidade e conseqüentemente em sua adesão, persistência e permanência. A realização de mais estudos e de outras pesquisas com uma amostra mais fiel ao cenário brasileiro, inclusive com investigações longitudinais em IES de diferentes naturezas, permitiria uma validação estatística dos achados deste estudo. É recomendável que mais estudos sobre a temática sejam realizados de modo que gerem dados e reflexões a respeito de instrumentos e resultados para outros públicos.

A partir dos resultados obtidos após a realização dos quatro artigos, pode-se concluir que as investigações na área da EaD estão em processo de crescimento, com muitas possibilidades de investigação e o presente trabalho é mais uma contribuição para o avanço dessa área, a qual ainda está em desenvolvimento. A diversidade de fatores que influenciam a modalidade, em especial os temas evasão, adesão, persistência e permanência precisam ser melhor investigados no contexto brasileiro. Assim, os resultados do presente trabalho, embora oriundos de um delineamento transversal e com uma amostra ampla, embora não representativa da realidade da EaD brasileira, apóiam estudos prévios indicando que a temática necessita de mais pesquisas.

Destaca-se como limitação encontrada para a realização deste trabalho a dificuldade de estabelecimento de parcerias com algumas instituições para a coleta de dados. A maioria das IES receberam bem o contato para participar da investigação, no entanto, centralizaram o envio do convite aos alunos para participarem da pesquisa e não permitiram acesso a informações sobre taxas de permanência e evasão, dificultando o controle sobre a legitimidade e representatividade da amostra. E apesar de várias instituições terem sido contatadas, algumas não concordaram em participar, enquanto outras, apesar de concordarem e assinarem o TCLE, não enviaram o convite aos alunos, visto que não houve nenhuma participação de alunos dessas instituições. Assim, a intenção de ter uma amostra equilibrada entre instituições públicas e privadas, bem como em relação ao modelo e projeto pedagógico dos cursos não pode ser controlada, se constituindo em um dos limitadores das análises nos artigos, que devem ser melhor avaliadas em estudos futuros.

Outra limitação importante tem relação com o fato dos alunos serem convidados a participar da pesquisa via e-mail, o que pode ter enviesado a amostra, pois os respondentes

podem ter características de personalidade que os fizeram ser mais interessados pela pesquisa e participar, enquanto outros nem sequer se interessaram. Destaca-se que a amostra final contou com 605 participantes que responderam a todos os questionários até o fim, porém no total, 1392 pessoas acessaram o formulário de pesquisa. Apesar das limitações apontadas espera-se, com este estudo, auxiliar na compreensão da adesão, permanência, persistência e evasão na modalidade de Educação a Distância no Brasil e suas relações com aspectos da personalidade e motivação dos alunos.

Os resultados encontrados, nos dois estudos do doutorado, devem continuar sendo investigados, pois ainda não são consolidados, apresentando resultados ora convergentes e em consonância com outras pesquisas, ora contraditórios. Assim, sugere-se a realização de mais estudos, especialmente no Brasil, onde o assunto ainda tem pouca expressão, com delineamentos longitudinais e com amostras maiores, e que integrem dados de ordem tanto quantitativa como qualitativa.

REFERÊNCIAS

- Abbad, G., Carvalho, R. S. & Zerbini, T. (2006). Evasão em Curso Via Internet: Explorando Variáveis Explicativas. *RAE-eletrônica*, v. 5, n. 2, Art. 17, jul./dez. 2006. Retrieved in Nov 11, 2008, from <http://www.scielo.br/pdf/raeel/v5n2/v5n2a08.pdf>
- Almeida, Onília Cristina de Souza de. (2007). *Evasão em cursos a distância: validação de instrumento, fatores influenciadores e cronologia da desistência*. Unpublished master's thesis, Universidade de Brasília/Programa de Pós-Graduação em Gestão Social do Trabalho. Retrieved in Jan 15, 2009, from http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2547
- Almeida, O. C. S. (2008, September). Evasão em cursos a distância: análise dos motivos de desistência. In Associação Brasileira de Educação a Distância. *Trabalhos científicos, 14º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância "Mapeando o Impacto da EAD na Cultura do Ensino-Aprendizagem"*. Santos, Brasil: ABED. Retrieved in Out 15, 2008, from <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/552008112738PM.pdf>
- Aretio, Lorenzo G. (2001). *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin F. & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaptation of Self-Report Measures. *SPINE*, 25(24), 3186–3191.
- Berge, Z. & Huang, Y. (2004, May). A Model for Sustainable Student Retention: A holistic perspective on the student dropout problem with special attention to e-learning. *DEOSNEWS*, 13(5). Retrieved September 15, 2011, from: http://www.ed.psu.edu/acsde/deos/deosnews/deosnews13_5.pdf

Brasil. *Decreto 5.622*, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Retrieved in Jan 20, 2007, from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm

Castells, M. (2002). *La dimensión cultural de la Internet*. Instituto de Cultura: Debates Culturales. Sessão 1: Cultura y Sociedad del Conocimiento: Presente e Perspectivas de Futuro. UOC: Barcelona. Retrieved in Jan 20, 2007, from http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articles/castells0502/castells0502_imp.html.

Cislaghi, R. (2008). *Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação*. Unpublished doctoral dissertation, Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Cislaghi, R. & Luz Filho, S. S. (2009). Um *framework* para a promoção da permanência discente no ensino de graduação e um modelo de sistema de gestão do conhecimento para IES brasileiras. In: *IX COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL*, Florianópolis, Brasil.

Coelho, M. L. (2002). A Evasão nos Cursos de Formação Continuada de Professores Universitários na Modalidade de Educação a Distância Via Internet. *ABED*. Retrieved March 12, 2007, from http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=10.

Comarella, Rafaela Lunardi. (2009). *Educação superior a distância: evasão discente*. Unpublished master's thesis, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Florianópolis, SC:

Fávero, R. V. M. & Franco, S. R. K. (2006, December). Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância. *Renote*. V. 4, n. 2, p. 1-10, Porto Alegre, Brasil.

Retrieved in Nov 05, 2008, from
<http://www.cinted.ufrgs.br/renote/dez2006/artigosrenote/25103.pdf>.

Freitas, K. S. (2009, Jan/Jun). Alguns estudos sobre evasão e persistência de estudantes. *EccoS*, São Paulo, Brasil. V. II, n. I, p. 247-264. Retrieved in Out 09, 2010, from

http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/eccos/eccos_v11n1/eccosv11n1_3i1062.pdf

Geisinger, K. F. (1998). Psychometric issues in test interpretation. In J. H. Sandoval (et al.) *Test interpretation and diversity: achieving equity in assessment*. Washington, APA.

Hutz, C. S., Nunes, C. H., Silveira, A. D., Serra, J., Anton, M. & Wieczorek, L. S. (1998).

O desenvolvimento de marcadores para a avaliação da personalidade no modelo dos cinco grandes fatores. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol.11 n.2 Porto Alegre.

Karsenti, T. (2008). Impacto das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) sobre a atitude, a motivação e a mudança nas práticas pedagógicas dos futuros professores. In: Maurice Tardif,; Claude Lessard, (Org.). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 181-199.

Kemp, Wendy. (2001). *Persistence of adult learners in distance education*. Unpublished master's thesis, Athabasca University Governing Council, Athabasca, Alberta, Canadá. Retrieved October 23, 2011, from
<http://auspace.athabascau.ca:8080/dspace/bitstream/2149/541/1/kemp.pdf>

Moran, José Manoel; Araújo Filho, Manoel & Sidericoudes, Odete (2005, September). A ampliação dos vinte por cento a distância: Estudo de caso da Faculdade Sumaré-SP. In Associação Brasileira de Educação a Distância. *Trabalhos científicos, 12º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância*. Florianópolis, Brasil: ABED. Retrieved in May 12, 2007, from
<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/172tcc3.pdf>

- Nunes, C. H. S. & Hutz, C. S. (2007). Construção e Validação da Escala Fatorial de Socialização no Modelo dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20 (1), 20- 25. Porto Alegre.
- Nunes, C. H. S. S., Hutz, C. S. & Nunes, M. F. O. (2008). *Bateria Fatorial de Personalidade (BFP)- Manual técnico*. Casa do Psicólogo. São Paulo.
- Palloff, R. M. & Pratt, K. (2004) *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line* Porto Alegre: Artmed.
- Santos, E. M., Tomotake, M. E., Oliveira Neto, J. D., Cazarini, E. W., Araújo, E. M. E & Oliveira, S. R. M.. (2008, September). Evasão na educação a distância: identificando causas e propondo estratégias de prevenção. In Associação Brasileira de Educação a Distância. *Trabalhos científicos, 14º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância "Mapeando o Impacto da EAD na Cultura do Ensino-Aprendizagem"* . Santos, Brasil: ABED. Retrieved in Oct 15, 2008, from www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200845607PM.pdf .
- Santos, E. M. & Neto, J. D. O. (2009). Evasão na Educação a Distância: identificando causas e propondo estratégias de prevenção. *Revista Paidéi@*, UNIMES VIRTUAL, 2 (2). Retrieved January 10, 2011 , from <<http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br>>.
- Shin, N. & Kim, J. An exploratory of learner progress and dropout in Korea National Open University. *Distance Education*, v. 20, n. 3, p. 81-95, 1999.
- Toczek, J. ; Teixeira, G. F. ; Souza, F. & Caiado, A. G. (2008). Uma Visão Macroscópica da Evasão no Ensino Superior a Distância. In: *V ESUD - Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*, 2008, Gramado. V ESUD. Retrieved January 20, 2010 , from <http://200.169.53.89/download/CD%20congressos/2008/V%20ESUD/trabs/t38849.pdf>

- Vallerand, R. J., Blais, M., Brière, N. & Pelletier, L. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, 323-349.
- Vianney, João. (2006). *As representações sociais da educação a distância: uma investigação junto a alunos do ensino superior a distância e a alunos do ensino superior presencial*. Unpublished doctoral dissertation, Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, Brasil.
- Xenos, Michalis; Pierrakeas, Christos & Pintelas, Panagiotis (2002). A survey on student dropout rates and dropout causes concerning the students in the Course of Informatics of the Hellenic Open University. *Computers & Education*. v. 39, n. 4, p. 361-377.
- Zerbini, T. & Abbad, G. (2008). Qualificação profissional a distância: ambiente de estudo e procedimentos de interação – validação de uma escala. *Análise*. Porto alegre. V. 19. n. 1. jan/jun. 2008. p. 148-172.

ANEXO A

EMITICE

ESCALA DE MOTIVAÇÃO DE INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DE COMUNICAÇÕES NO ENSINO

Instruções:

Você está acessando um questionário que contém frases que descrevem aspectos relacionados a motivação em relação ao processo ensino-aprendizagem. Por favor, leia atentamente cada uma das sentenças e pense o quanto você se identifica com elas. A seguir, marque ao lado, no local apropriado, a sua resposta a cada item.

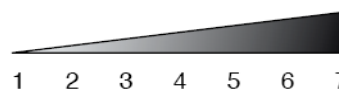
Para tanto, siga as instruções abaixo:

Para cada item, você tem a opção de marcar de “1” a “7”. Se você acha que a sentença absolutamente não o descreve adequadamente, marque “1”. Se você acha que a frase o descreve muito bem, marque o “7” na grade de respostas. Se você considerar que a frase o descreve “mais ou menos”, marque “4”.

Considere que quanto mais você acha que a frase é apropriada para descrevê-lo, maior deve ser o valor a ser marcado na escala (respostas 5, 6 e 7); quanto menos você identificar-se com a descrição feita, menor será o valor a ser registrado na escala (respostas 1, 2 e 3). Note que todos os valores da escala podem ser marcados.

Legenda

1. Não corresponde absolutamente
2. Corresponde muito pouco
3. Corresponde pouco
4. Corresponde moderadamente
5. Corresponde bastante
6. Corresponde fortemente
7. Corresponde absolutamente



	1	2	3	4	5	6	7
Eu geralmente uso as TIC na universidade...							
Q1. Porque tenho prazer em fazê-lo							
Q2. Porque sou obrigado(a)							
Q3. Porque, a meu ver, o conhecimento das TIC ajudará a me preparar melhor para a profissão de docente							
Q4. Tenho a impressão de perder meu tempo utilizando as TIC							
Q5. Para provar a mim mesmo(a) que sou capaz de aprender com as TIC							
Q6. Porque eu gosto muito de utilizar as TIC							
Q7. Porque não existem outras formas de sair-se bem em certos cursos na Universidade							
Q8. Porque, para mim, as TIC são ferramentas essenciais à minha formação							
Q9. Eu não compreendo a relevância de aprender com as tecnologias							
Q10. Porque, a meu ver, o fato de dominar as TIC me permitirá sentir-me importante e competente							
Q11. Porque aprender com as TIC é estimulante							
Q12. Porque é um diferencial para obter um trabalho estável ao final dos							

meus estudos							
Q13. Porque isso vai me ajudar a estar melhor preparado(a) e instrumentalizado(a) para a carreira em educação que escolhi							
Q14. Eu não vejo o porquê somos solicitados a utilizar as TIC nos trabalhos							
Q15. Para provar a mim mesmo(a) que sou uma pessoa inteligente, capaz de aprender por meio das TIC							
Q16. Pelo prazer de realizar trabalhos ou projetos com a ajuda das TIC							
Q17. Porque isso tornará a minha tarefa de docente mais interessante							
Q18. Porque eu acredito que um melhor domínio das TIC vai aumentar minha competência como docente							
Q19. Eu não sei por que eu utilizo as TIC nas minhas aulas na universidade							
Q20. Porque, na nossa época, devemos utilizar as TIC na educação							
Q21. Porque aprender com a ajuda das TIC é interessante							

Universidade: _____,

Curso: _____,

Prezado(a) responsável:

Estou realizando, nos meus estudos de doutorado, uma pesquisa, por meio da internet, intitulada “Adesão à educação a distância: um estudo na perspectiva da psicologia”. O objetivo geral é identificar se os fatores de personalidade, de motivação e dados sociodemográficos interferem na adesão dos estudantes em cursos na modalidade de Educação a Distância.

Sua participação envolve a concordância do seu curso/universidade para participar dessa pesquisa por meio da aplicação de questionários via internet aos alunos de cursos na modalidade a distância, que investigam aspectos relacionados à personalidade, motivação e contexto sociodemográfico, além da concordância para a disponibilização de dados de desempenho acadêmico, assiduidade e desistência dos alunos. A participação da universidade nesse estudo é voluntária e se a instituição decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Aos alunos participantes será solicitada a autorização por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido específico.

Os dados serão guardado por 5 anos em banco de dados no computador dos pesquisadores responsáveis, localizado no Instituto de Psicologia da UFRGS, sala 122, após os quais serão deletados. Na publicação dos resultados desta pesquisa, a identidade da universidade e dos alunos participantes será mantida no mais rigoroso sigilo, omitindo-se todas as informações que permitam identificá-los.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente o seu curso/universidade estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico. Este documento foi revisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS sito à Rua Ramiro Barcelos, 2006, o qual poderá ser contatado pelo telefone: 51 3308-5698 ou pelo e-mail: cep-psico@ufrgs.br. Os procedimentos previstos obedecem aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Patricia Jantsch Fiuza através dos telefones (51) 3308-5239 ou (48) 99652115 e e-mail pjfiuza@yahoo.com.br.

Atenciosamente,



Pesquisadora: Patricia Jantsch Fiuza

PPG em Psicologia / UFRGS



Orientador responsável: Prof. Dr. Jorge Castellá Sarriera

PPG em Psicologia / UFRGS

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura responsável

Local e data

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ESTUDO 1

Estou realizando, nos meus estudos de doutorado, uma pesquisa, por meio da internet, intitulada “Adesão à educação a distância: um estudo na perspectiva da psicologia”.

O(a) sr(a). declara que foi plenamente esclarecido de que participando desta pesquisa, estará participando de um estudo de cunho acadêmico, que tem como objetivo geral identificar se os fatores de personalidade, de motivação e dados sociodemográficos interferem na adesão dos estudantes em cursos na modalidade de Educação a Distância. Embora o(a) sr(a) venha a aceitar a participar neste projeto, estará garantido que o(a) sr(a) poderá desistir, sem qualquer prejuízo ou penalização, a qualquer momento bastando para isso informar sua decisão. Foi esclarecido ainda que, por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro o (a) sr (a) não terá direito a nenhuma remuneração. Desconhecemos qualquer risco ou prejuízos por participar dela.

Para tanto, solicitamos que você colabore com esta pesquisa preenchendo o questionário via internet que aborda as características de motivação, para isto você irá despender aproximadamente 30 minutos para concluir os procedimentos.

Os dados serão guardado por 5 anos em banco de dados no computador dos pesquisadores responsáveis, localizado no Instituto de Psicologia da UFRGS, sala 122, após os quais serão deletados. Na publicação dos resultados desta pesquisa, a sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo. Os procedimentos previstos obedecem aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Este documento foi revisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS sito à Rua Ramiro Barcelos, 2006, o qual poderá ser contatado pelo telefone: 51 3308-5698 ou pelo e-mail: cep-psico@ufrgs.br.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico. Os dados que você fornecerá serão utilizados exclusivamente para o presente estudo e os resultados desta pesquisa serão tornados públicos através de artigos publicados em periódicos científicos.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Patricia Jantsch Fiuza através dos telefones (51) 3308-5239 ou (48) 99652115 e e-mail pjfiuza@yahoo.com.br.

Após declarar seu consentimento, você terá acesso aos instrumentos. Obrigada.



Pesquisadora: Patricia Jantsch Fiuza
PPG em Psicologia / UFRGS



Orientador responsável: Prof. Dr. Jorge Castellá Sarriera
PPG em Psicologia / UFRGS

Declaro que compreendi as informações acima prestadas e que estou ciente dos objetivos desta pesquisa bem como do absoluto sigilo das informações que fornecerei

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ESTUDO 2

Estou realizando, nos meus estudos de doutorado, uma pesquisa, por meio da internet, intitulada “Adesão à educação a distância: um estudo na perspectiva da psicologia”.

O(a) sr(a). declara que foi plenamente esclarecido de que participando desta pesquisa, estará participando de um estudo de cunho acadêmico, que tem como objetivo geral identificar se os fatores de personalidade, de motivação e dados sociodemográficos interferem na adesão dos estudantes em cursos na modalidade de Educação a Distância. Embora o(a) sr(a) venha a aceitar a participar neste projeto, estará garantido que o(a) sr(a) poderá desistir, sem qualquer prejuízo ou penalização, a qualquer momento bastando para isso informar sua decisão. Foi esclarecido ainda que, por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro o (a) sr (a) não terá direito a nenhuma remuneração. Desconhecemos qualquer risco ou prejuízos por participar dela.

Para tanto, solicitamos que você colabore com esta pesquisa preenchendo o questionário via internet que aborda as características sociodemográficas e as escalas psicológicas de personalidade e motivação, para isto você irá despender aproximadamente 60 minutos para concluir os procedimentos. Serão utilizados neste estudo também dados referentes ao seu desempenho acadêmico, assiduidade e desistência fornecidos pela instituição de ensino.

Os dados serão guardado por 5 anos em banco de dados no computador dos pesquisadores responsáveis, localizado no Instituto de Psicologia da UFRGS, sala 122, após os quais serão deletados. Na publicação dos resultados desta pesquisa, a sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo. Os procedimentos previstos obedecem aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Este documento foi revisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS sito à Rua Ramiro Barcelos, 2006, o qual poderá ser contatado pelo telefone: 51 3308-5698 ou pelo e-mail: cep-psico@ufrgs.br.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico. Os dados que você fornecerá serão utilizados exclusivamente para o presente estudo e os resultados desta pesquisa serão tornados públicos através de artigos publicados em periódicos científicos.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Patricia Jantsch Fiuza através dos telefones (51) 3308-5239 ou (48) 99652115 e e-mail pjfiuza@yahoo.com.br.

Após declarar seu consentimento, você terá acesso aos instrumentos. Obrigada.



Pesquisadora: Patricia Jantsch Fiuza
PPG em Psicologia / UFRGS



Orientador responsável: Prof. Dr. Jorge Castellá Sarriera
PPG em Psicologia / UFRGS

Declaro que compreendi as informações acima prestadas e que estou ciente dos objetivos desta pesquisa bem como do absoluto sigilo das informações que fornecerei

BATERIA FATORIAL DE PERSONALIDADE

Versão Preliminar

Carlos Henrique Nunes

Claudio Hutz

Maiana Farias Oliveira Nunes

Caderno de Aplicação

Instruções:

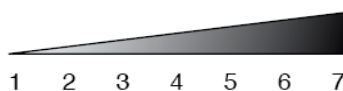
Você está recebendo um caderno que contém frases que descrevem sentimentos, opiniões e atitudes. Por favor, leia atentamente cada uma das sentenças e pense o quanto você se identifica com elas. A seguir, marque na folha de respostas, no local apropriado, a sua resposta a cada item.

Para tanto, siga as instruções abaixo:

Para cada item, você tem a opção de marcar de “1” a “7”. Se você acha que a sentença absolutamente não o descreve adequadamente, marque “1”. Se você acha que a frase o descreve muito bem, marque o “7” na grade de respostas. Se você considerar que a frase o descreve “mais ou menos”, marque “4”.

Considere que quanto mais você acha que a frase é apropriada para descrevê-lo, maior deve ser o valor a ser marcado na escala (respostas 5, 6 e 7); quanto menos você identificar-se com a descrição feita, menor será o valor a ser registrado na escala (respostas 1, 2 e 3). Note que todos os valores da escala podem ser marcados.

Absolutamente não
me identifico com a
frase

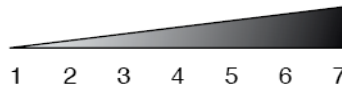


Descreve-me per-
feitamente

Não existem respostas certas ou erradas. É importante que as suas respostas sejam sinceras. Responda a todos os itens e, por favor, não risque ou escreva no caderno de aplicação.

Bateria Fatorial de Personalidade - BFP

Absolutamente não
me identifico com a
frase

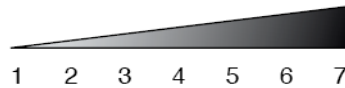


Descreve-me per-
feitamente

1. Procuo seguir as regras sociais sem questioná-las.
2. Tento fazer com que as pessoas sintam-se bem.
3. Gosto de falar sobre mim.
4. Tenho um "coração mole".
5. Falo tudo o que penso.
6. Gosto de fazer coisas que nunca fiz antes.
7. Acredito que as pessoas têm boas intenções.
8. Sou divertido.
9. Tomo cuidado com o que falo.
10. Dificilmente perdôo.
11. Divirto-me quando estou entre muitas pessoas.
12. Respeito os sentimentos alheios.
13. Mesmo quando preciso resolver alguma coisa para mim, costumo adiar até o último momento.
14. Tento influenciar aos outros.
15. Sou generoso(a).
16. Estou satisfeito comigo mesmo.
17. Não falo muito.
18. Posso agredir fisicamente as pessoas quando fico muito irritado.
19. Resolvo meus problemas sem pensar muito.
20. Preocupo-me com todos.
21. Geralmente me sinto feliz.
22. Preciso de estímulo para começar a fazer as coisas.
23. Tenho pouco interesse por exposições de arte.
24. Divirto-me contrariando as pessoas.
25. Com freqüência tomo decisões precipitadas.
26. Facilmente coloco as minhas idéias em prática.
27. Uso as pessoas para conseguir o que desejo.
28. Posso lidar com muitas tarefas ao mesmo tempo.
29. Quase sempre me sinto desanimado, na fossa.
30. Suspeito das intenções das pessoas.
31. Atualmente, defendo idéias diferentes daquelas que defendia antigamente.
32. Consigo o que eu quero.

Bateria Fatorial de Personalidade - BFP

Absolutamente não
me identifico com a
frase

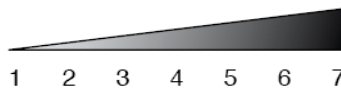


Descreve-me per-
feitamente

33. Tenho pouca curiosidade para conhecer novos estilos musicais.
34. Dedico-me muito para fazer bem as coisas.
35. Espero pela decisão dos outros.
36. Interesso-me por teorias que tentam explicar o universo.
37. Tenho pouca paciência para terminar tarefas muito longas ou difíceis.
38. Sou uma pessoa tímida.
39. Tenho alguns inimigos.
40. Acho que a minha vida é vazia e sem emoção.
41. Começo rapidamente as tarefas que tenho para fazer.
42. Acho pouco interessantes exposições fotográficas.
43. Respeito o ponto de vista dos outros.
44. Tenho dificuldade para adaptar-me a trabalhos que envolvam uma rotina fixa.
45. Antes de agir, penso no que pode acontecer.
46. Sinto-me mal se não cumpro algo que prometi.
47. Adoro atividades em grupo.
48. Tudo o que posso ver à minha frente é mais desprazer do que prazer.
49. Gosto de ir a lugares que não conheço.
50. Converso com muitas pessoas diferentes quando vou a festas.
51. Ajo impulsivamente quando alguma coisa está me aborrecendo.
52. Gosto de ter uma vida social agitada.
53. Participar de atividades que envolvam criatividade e / ou fantasia me empolga.
54. Esforço-me para ter destaque na escola ou trabalho.
55. Geralmente faço o que os meus amigos e parentes querem, embora não concorde com eles, com medo de que se afastem de mim.
56. Tenho pouco interesse por idéias abstratas.
57. Acho que os outros zombam de mim.
58. Costumo fazer sacrifícios para conseguir o que quero.
59. Acho natural que os valores morais mudem ao longo do tempo.
60. Tenho muito medo que os meus amigos deixem de gostar de mim.
61. Tento incentivar as pessoas.
62. Sou uma pessoa com pouca imaginação.
63. Faço coisas consideradas perigosas.
64. Penso sobre o que preciso fazer para alcançar meus objetivos.

Bateria Fatorial de Personalidade - BFP

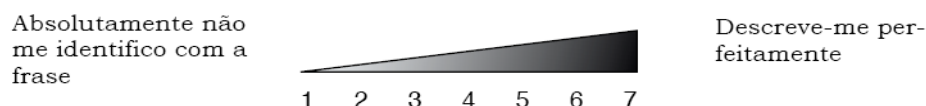
Absolutamente não
me identifico com a
frase



Descreve-me per-
feitamente

65. Sou uma pessoa nervosa.
66. Costumo ficar calado quando estou entre estranhos.
67. Resolvo meus problemas com rapidez.
68. Confio no que as pessoas dizem.
69. Acho que não existe uma verdade absoluta.
70. Por mais que me esforce, sei que não sou capaz de superar os obstáculos que tenho que enfrentar no dia a dia.
71. Envolver-me rapidamente com os outros.
72. Gosto de pensar sobre soluções diferentes para problemas complexos.
73. Deixo de fazer as coisas que desejo por medo de ser criticado pelos outros.
74. Acredito que a maioria dos valores morais são dependentes da época e do lugar.
75. Fico muito tímido quando estou entre desconhecidos.
76. Preocupo-me em agir segundo as leis.
77. Meu humor varia constantemente.
78. Preciso estar no centro das atenções.
79. Sinto-me muito inseguro quanto tenho que fazer coisas que nunca fiz antes.
80. As pessoas dizem que sou muito detalhista.
81. Evito discussões filosóficas.
82. Não gosto de expressar as minhas idéias, pois tenho medo de ser ridicularizado.
83. Sou capaz de assumir tarefas importantes.
84. Gosto de manter a rotina.
85. Acho que faço bem as coisas.
86. Sou uma pessoa irritável.
87. Costumo enganar as pessoas.
88. Gosto de trabalhos artísticos que são considerados estranhos.
89. Tenho muita dificuldade em tomar decisões na minha vida.
90. Vivo minhas emoções intensamente.
91. Gosto de fazer coisas que exigem muito de mim.
92. Sofro quando encontro alguém que está com dificuldades.
93. É comum terem inveja de mim.
94. Sempre que posso, mudo os trajetos nos meus percursos diários.
95. Tenho dificuldade para terminar as tarefas, pois me distraio com outras coisas.
96. Preocupo-me com aqueles que estão numa situação pior que a minha.

Bateria Fatorial de Personalidade - BFP



97. Sou comunicativo.
98. Acho que os outros podem tentar prejudicar-me.
99. Sinto uma incontrolável vontade de falar, mesmo que seja com quem não conheço.
100. Eu paro de fazer as coisas quando elas ficam muito difíceis.
101. Escolho as palavras com cuidado.
102. Com frequência, passo por períodos em que fico extremamente irritável, incomodando-me com qualquer coisa.
103. Raramente mostro um trabalho a outras pessoas antes de revisá-lo cuidadosamente.
- 104.importo-me com os sentimentos dos outros.
105. Faço muitas coisas durante as minhas horas de folga.
106. Estou cansado de viver.
107. Gosto de quebrar regras.
108. Costumo tomar a iniciativa e conversar com os outros.
109. Respeito autoridades.
110. Sou uma pessoa insegura.
111. Quando estou em grupo, gosto que me dêem atenção.
112. Meus amigos dizem que eu trabalho/estudo demais.
113. Sinto-me entediado quando tenho que fazer as mesmas coisas.
114. Exijo muito de mim mesmo.
115. Tenho dificuldade para participar de atividades que exijam imaginação ou fantasia.
116. Gosto de programar detalhadamente as coisas que tenho para fazer.
117. Usualmente, tomo a iniciativa nas situações.
118. Sinto-me muito mal quando recebo alguma crítica.
119. Acredito que as pessoas têm uma natureza ruim.
120. Dificilmente fico sem jeito.
121. Só me aproximo de uma pessoa quando estou certo de que ela concorda com as minhas opiniões e atitudes, para evitar críticas ou desaprovação.
122. Sei o que quero para minha vida.
123. Frequentemente questiono regras e costumes sociais.
124. Tenho uma grande dificuldade em dormir.
125. Preocupo-me em agradar as pessoas.
126. Sou disposto a rever meus posicionamentos sobre diferentes assuntos.

ANEXO F

FICHA DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. Idade: _____

2. Sexo: () M () F

3. Situação Conjugal:

() Solteiro(a)

() Casado(a) formal ou informalmente

() Separado/divorciado(a)

() Viúvo(a)

4. Local de nascimento: _____

5. Escolaridade:

() Ensino médio

() Cursando Graduação

() Graduação

() Cursando Pós-graduação

() Pós-graduação lato senso / especialização

() Pós-graduação stricto senso / mestrado

() Pós-graduação stricto senso / doutorado

6. Situação familiar (com quem você mora)

() sozinho(a)

() com marido/esposa ou companheiro(a) (sem filhos)

() com marido/esposa ou companheiro(a) e filhos

() com pais ou parentes

() com filho(s)

() com amigos ou conhecidos

() outros: _____

7. Renda Familiar:

() Menos de R\$ 500,00

() Entre R\$ 500,00 e R\$ 1000,00

() Entre R\$ 1001,00 e R\$ 2000,00

() Entre R\$ 2001,00 e R\$ 3000,00

() Entre R\$ 3001,00 e R\$ 4000,00

() Entre R\$ 4000,00 e R\$ 5000,00

() Entre R\$ 5001,00 e R\$ 6000,00

() Acima de R\$ 6000,00

8. Está empregado atualmente?

() Sim

() Não

Se a resposta for afirmativa, responda a pergunta seguinte:

8.a Você foi dispensado pela empresa para estudar?

() Sim, fui dispensado para estudar

() Não, mas posso usar parte do meu horário de trabalho para o estudo

() Não, eu estudo no meu tempo de folga

9. Você tem computador de uso pessoal?

() Em casa

() No trabalho

() Outros lugares: _____

10. Com que frequência você acessa à internet?

- Diário
- Semanal
- Quinzenal
- Mensal

11. Qual o tipo de acesso à internet?

- Discado
- Adsl
- Outros

12. Com relação a sua habilidade com tecnologia, como você se classifica?

- Iniciante
- Experiente
- Expert

13. Você já realizou algum curso a distância antes do atual?

- Sim
- Não

Se a resposta for afirmativa, responda a pergunta seguinte:

13.a. Que tipo de curso?

- Capacitação/Extensão. Qual? _____
- Graduação. Qual? _____
- Pós-graduação. Qual? _____

13.b. Você concluiu o curso anterior?

- Sim
- Não

14. O curso que você está realizando atualmente é pago?

- Sim
- Não

Se a resposta for afirmativa, responda a pergunta seguinte:

14.a. O curso foi pago por quem?

- Eu mesmo
- A empresa
- Por mim e pela empresa
- Outra pessoa da família

15. Instituição na qual estuda:

16. Nome do curso:

16a. Fase que estuda:

17. Destaque os Motivos da escolha deste curso:

18. Quando escolheu o curso a distância:

- Não sabia como era um curso a distância e não me preocupei com isso
- Não sabia como era um curso a distância mas me informei sobre a modalidade e suas características antes de me matricular
- Sabia como era um curso a distância e não me preocupei com isso
- Sabia como era um curso a distância, mas me informei das características específicas do meu curso

19. Alguma prática/atividade do professor colaborou para sua permanência no curso?

- Sim
- Não

19.a. Se a resposta for afirmativa, responda quais atividades, comportamentos, práticas, enfim, o que contribuiu para sua permanência:

20. Com relação ao seu desempenho como aluno no curso, como você se classifica?

- Muito acima da média
- Acima da média
- Dentro da média
- Abaixo da média
- Muito abaixo da média

21. Identifique as principais dificuldades ou problemas que você encontra (ou) para sua permanência no curso?

- Pessoais
- Familiares
- Trabalho
- Financeiros
- Adaptação ao uso das tecnologias do curso
- Contato com monitores, tutores e professores
- Não gostou do curso
- Não gostou da modalidade de educação a distância
- Precisou trocar de curso
- Falta de tempo para estudo
- Mudança de cidade
- Mudança de Emprego
- Curso/conteúdo fácil
- Curso/conteúdo difícil
- O curso não corresponde as expectativas
- Nenhuma dificuldade
- Outros. Quais? _____

ANEXO G

CARTA DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO INSTITUTO DE PSICOLOGIA



Instituto de Psicologia

Rua Ramiro Barcelos, 2600 CEP 90035-003 Porto Alegre RS Tel. /Fax (051) 3316-5066

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

REGISTRO NUMERO: 25000.089325/2006-58

PROTOCOLO DE PESQUISA Nº 2009032

Título do Projeto:


Adesão à educação a distância: um estudo na perspectiva da Psicologia

Pesquisador(es):

Jorge Castella Sarriera
Patricia Jantsch Fiuza

O projeto atende aos requisitos necessários. Está **aprovado** pelo CEP-Psicologia por estar adequado ética e metodologicamente e de acordo com a Resolução nº196/96 e complementares do CONEP e Resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia. Eventos adversos e eventuais ementas ou modificações no protocolo de pesquisa devem ser comunicadas a este Comitê. Devem também ser apresentados anualmente relatórios ao Comitê, inicialmente em 05/10/2010, bem como ao término do estudo.

Aprovado, em 05/10/2009.


Comitê de Ética em Pesquisa
Registro 25000.089325/2006-58
Instituto de Psicologia - UFRGS

Aprovado em, 07/10/09
Fiuza