

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

WILLIAM GABRIEL CORRÊA PETRIS

**FATORES QUE AFETAM A PERSISTÊNCIA DOS DISCENTES EM CURSOS
SUPERIORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA**

Vitória

2014

WILLIAM GABRIEL CORRÊA PETRIS

**FATORES QUE AFETAM A PERSISTÊNCIA DOS DISCENTES EM CURSOS
SUPERIORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA**

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

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

Vitória

2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

P496f Petris, William Gabriel Corrêa, 1972-
Fatores que afetam a persistência dos discentes em cursos superiores na modalidade a distância / William Gabriel Corrêa Petris. – 2014.
136 f. : il.

Orientador: Teresa Cristina Janes Carneiro.
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas.

1. Ensino superior. 2. Ensino à distância. 3. Graduação escolar. 4. Pós-graduação. 5. Evasão universitária. I. Carneiro, Teresa Cristina Janes. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas. III. Título.

CDU: 35

**FATORES QUE AFETAM A PERSISTÊNCIA DOS DISCENTES EM CURSOS
SUPERIORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA**

William Gabriel Corrêa Petris

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública da Universidade Federal do Espírito Santo como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre.

Aprovado em 29 de agosto de 2014 por:


Teresa Cristina Janes Carneiro, DSc – UFES – Orientadora


Maria Auxiliadora de Carvalho Corassa, DSc – UFES


Taciana de Lemos Dias, DSc – UFES


Octávio Cavalari Júnior, DSc – UFES


Patrícia Maria Bortolon, DSc – UFES

Aos meus pais Ézio e Léa que, no auge dos seus respectivos 85 e 76 anos poderão desfrutar de mais uma conquista.

À Lara, minha maior motivação para tanto trabalho.

À Eliandra pela compreensão nos momentos mais difíceis.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é jamais esquecer que nenhum esforço é empreendido sozinho.

Chegar onde estamos é sempre um conjunto de aprendizados, decisões, e pessoas que contribuem para nosso sucesso.

Primeiramente e imediatamente agradeço a Deus, Senhor da minha vida, que me presenteou com a possibilidade de ser aluno do Mestrado em Gestão Pública na Ufes e honrou a minha fé com a conclusão de mais este ciclo.

Quero agradecer ao meu pai, minha mãe e minha irmã, pelo apoio sem medidas, pelas orações e por me transmitir valores e princípios mais importantes e vitais.

A minha família e, muito especialmente, a minha filha que, apesar de ainda não compreender exatamente o fato de inúmeras vezes eu fechar a porta do quarto com chave para conseguir estudar, compartilhou todos os momentos de felicidades e angústias que envolveram este desafio.

A minha orientadora Teresa Cristina agradeço pela supervisão e disponibilidade ao longo desses anos. Foi um colossal aprendizado.

A Diretoria de Ensino a Distância da Ufes e aos coordenadores de curso que permitiram que esse trabalho fosse executado: Maria Gorete Dadalto Gonçalves (Licenciatura em Artes Visuais), Marilia Nascimento (Bacharelado em Ciências Contábeis), Fernanda Simone Lopes de Paiva (Licenciatura em Educação Física) e Leila Massaroni (Especialização em Gestão em Saúde) e ao Cead/Ifes e ao coordenador de curso Octávio Cavalari Júnior (Gestão Pública Municipal).

Ao diretor do CCJE Rogério Naques Faleiros por entender a tamanha importância deste feito e permitir compatibilizar meus horários de trabalho com estudos, muitas vezes permitindo que me ausentasse em momentos que exigiam muita dedicação e esforço.

Aos professores e colegas do curso de Mestrado em Gestão Pública, por dividir os sabores e dissabores de realizar esse investimento, em especial aos colegas Alexandre Severino Pereira e Jaime Souza Sales Júnior, cujas dissertações foram fontes de inspiração.

Aos professores da Ufes e do Ifes, meus parceiros na caminhada do dia-a-dia.

Aos meus colegas servidores TAE do CCJE, especialmente ao meu querido amigo Claudionor que passa por uma situação difícil que exige cuidados médicos. Estamos orando por você!

"O sucesso nasce do querer, da determinação e persistência em se chegar a um objetivo. Mesmo não atingindo o alvo, quem busca e vence obstáculos, no mínimo fará coisas admiráveis."

José de Alencar

RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma abordagem da persistência discente em cursos superiores na modalidade a distância (EaD), utilizando um modelo teórico adaptado do modelo proposto por Rovai (2003). Os principais objetivos desta pesquisa foram identificar os fatores associados à persistência discente em quatro cursos superiores EaD da Ufes, três de graduação e um de especialização e um curso EaD de especialização do Ifes e propor ações institucionais visando a melhoria desses índices. A coleta de dados utilizou um questionário com perguntas fechadas aplicado aos alunos persistentes (cursando e formados) e desistentes (evadidos) dos cursos estudados. Foram obtidas 415 respostas válidas que foram analisadas utilizando-se técnicas estatísticas descritivas e multivariadas. Trata-se de um estudo quantitativo do tipo *survey* dividido em duas etapas. A primeira etapa é descritiva e a segunda etapa tem caráter explicativo. Tabelas de contingência, testes Qui-quadrado de Pearson e Regressão Logística foram utilizados para análise dos dados. Os principais fatores que afetam a decisão de persistir são o local anterior de formação do aluno, o desempenho escolar anterior, a habilidade na utilização de computadores e sistemas, a renda mensal familiar e o número de horas semanais de estudo. Dentre as ações institucionais propostas, destacam-se: permitir que o aluno desenvolva habilidades no uso do computador e do ambiente de sala de aula virtual antes do início do curso e o aperfeiçoamento das salas virtuais com recursos dinâmicos para atrair a atenção do aluno.

Palavras-chave: Educação superior. Educação a distância. Persistência discente. Evasão discente. Cursos de graduação e especialização.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo de integração do estudante (Tinto, 1975).....	45
Figura 2: Modelo de desgaste do estudante (Bean, 1980).....	47
Figura 3: Modelo de desgaste dos estudantes não-tradicionais (Bean e Metzner, 1985).....	50
Figura 4: Modelo do abandono institucional (Tinto, 1993).....	52
Figura 5: Modelo de salas de aula, aprendizagem e persistência (Tinto, 1997).....	54
Figura 6: Modelo de persistência para EaD (Rovai, 2003).....	61
Figura 7: Modelo de pesquisa proposto sobre persistência discente na EaD.....	66

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de matrículas na educação superior por modalidade de ensino - Censo 2012.....	18
Gráfico 2: Cursos de graduação por categoria administrativa - Censo 2012.....	19
Gráfico 3: Número de ingressantes e concluintes - Censo 2012.....	21
Gráfico 4: Matrículas nos cursos de graduação EaD da Ufes por curso e gênero - 2006/2 a 2012/1.....	29
Gráfico 5: Matrículas nos cursos de graduação EaD da Ufes por tipo de curso e gênero - 2006/2 a 2012/1.....	29
Gráfico 6: Situação dos alunos de graduação EaD da Ufes por gênero - 2006/2 a 2012/1.....	30
Gráfico 7: Motivos da evasão nos cursos de graduação EaD da Ufes - 2006/2 a 2012/1.....	31
Gráfico 8: Evasão nos cursos de graduação EaD da Ufes por gênero - 2006/2 a 2012/1.....	31
Gráfico 9: Situação dos alunos por curso de graduação EaD da Ufes - 2006/2 a 2012/1.....	32
Gráfico 10: Cursos de graduação EaD da Ufes por causa da evasão - 2006/2 a 2012/1.....	33

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Variáveis independentes do Modelo de Pesquisa - Fatores anteriores à entrada no curso.....	67
Quadro 2: Variáveis independentes do Modelo de Pesquisa - Fatores posteriores à entrada no curso.....	68
Quadro 3: Cursos ofertados pelo Ifes em 2014 pelo Sistema UAB.....	71
Quadro 4: Cursos ofertados pela Ufes em 2014 pelo Sistema UAB.....	71
Quadro 5: Perfil Discente - Censo 2012.....	83
Quadro 6: Situação do Aluno e Fatores associados à Persistência Discente em cursos EaD.....	108
Quadro 7: Associação de Variáveis com Situação do Aluno - Resumo por Grupo de Fatores.....	111
Quadro 8: Análise Fatorial Exploratória e Confirmatória da Questões 4.6.....	113
Quadro 9: Respostas para a Pergunta nº 1 da Pesquisa.....	118
Quadro 10: Respostas para a Pergunta nº 2 da Pesquisa.....	119

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Total de Respondentes por Curso.....	82
Tabela 2: Situação do Aluno x Situação Detalhada.....	85
Tabela 3: Situação do Aluno x IES.....	86
Tabela 4: Situação do Aluno x Tipo de Curso.....	86
Tabela 5: Situação do Aluno x Curso.....	87
Tabela 6: Situação do Aluno x Gênero.....	88
Tabela 7 : Situação do Aluno x Etnia.....	88
Tabela 8: Situação do Aluno x Faixa Etária.....	89
Tabela 9: Situação do Aluno x Estado Civil.....	90
Tabela 10: Situação do Aluno x Local de Formação Anterior.....	91
Tabela 11: Situação do Aluno x Desempenho no Ensino Anterior.....	92
Tabela 12: Situação do Aluno x Escolaridade do Responsável da Família.....	93
Tabela 13: Situação do Aluno x Renda Mensal Familiar.....	94
Tabela 14: Situação do Aluno x Dependentes.....	95
Tabela 15: Situação do Aluno x Horas Semanais de Estudo.....	96
Tabela 16: Situação do aluno x Acompanhamento Pedagógico.....	97
Tabela 17: Situação do Aluno x Frequência que Encontra Colegas.....	98
Tabela 18: Situação do Aluno x Importância dos Encontros Presenciais.....	99
Tabela 19: Situação do Aluno x O que Espera do Curso.....	100
Tabela 20: Situação do Aluno xHabilidade no Uso de Computadores e Sistemas.....	101
Tabela 21: Situação do Aluno xHabilidade na Realização de Estudos e Pesquisas.....	102
Tabela 22: Situação do Aluno xHabilidade na Organização do Tempo.....	103
Tabela 23: Situação do Aluno xHabilidade na Interpretação de Textos.....	104
Tabela 24: Situação do Aluno xHabilidade na Leitura de Textos.....	105
Tabela 25: Situação do Aluno xHabilidade na Escrita de Textos.....	105
Tabela 26: Situação do Aluno x Habilidade na Socialização com Pessoas.....	106
Tabela 27: Tipo de Associação entre Situação e Habilidades do Estudante.....	110
Tabela 28: Regressão Logística - Variáveis mantidas na equação.....	115

LISTA DE SIGLAS

Abraead	Anuário Brasileiro Estatístico da Educação Aberta e a Distância
Ava	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CEaD	Centro de Educação a Distância
EaD	Educação a Distância
Eaesp	Escola de Administração de Empresas de São Paulo
EUA	Estados Unidos da América
FGV	Fundação Getúlio Vargas
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
IES	Instituição de Ensino Superior
Ifes	Instituto Federal do Espírito Santo
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
Ne@ad	Núcleo de Educação Aberta e a Distância
PNE	Plano Nacional de Educação
ProUni	Programa Universidade para Todos
Reuni	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Sead	Secretaria de Educação a Distância da Ufes
Sie	Sistema de Informações Educacionais
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Science</i>
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Usp	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	O PROBLEMA DA EVASÃO NA EAD	26
1.1.1	<i>Evasão nos Cursos de Graduação EaD da Ufes.....</i>	<i>28</i>
1.2	OBJETIVOS	33
1.3	JUSTIFICATIVA	34
1.4	ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO	35
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	37
2.1	A PERSISTÊNCIA E A EVASÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	37
2.1.1	<i>Persistência na EaD e os Alunos Não-Tradicionais</i>	<i>38</i>
2.2	MODELOS PSICOLÓGICOS DE PERSISTÊNCIA	39
2.2.1	<i>Teoria de Integração do Estudante (Tinto, 1975)</i>	<i>42</i>
2.2.2	<i>Teoria do Desgaste do Estudante (Bean, 1980).....</i>	<i>46</i>
2.2.3	<i>Teoria do Desgaste do Estudante Não-tradicional (Bean e Matzner, 1985)</i>	<i>48</i>
2.2.4	<i>Teoria do Abandono Institucional (Tinto, 1993)</i>	<i>51</i>
2.2.5	<i>Modelo de salas de aula, aprendizagem e persistência (Tinto, 1997)</i>	<i>53</i>
2.2.6	<i>Modelo de Persistência na EaD (Rovai, 2003)</i>	<i>55</i>
3	METODOLOGIA.....	63
3.1	MÉTODO DE PESQUISA	63
3.2	QUESTÕES DA PESQUISA	63
3.3	HIPÓTESES.....	69
3.4	POPULAÇÃO DO ESTUDO E AMOSTRA.....	71
3.5	O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO IFES E UFES	72
3.6	COLETA DE DADOS	75
3.6.1	<i>Instrumento de Coleta de Dados</i>	<i>75</i>
3.6.2	<i>Pré-teste</i>	<i>75</i>
3.6.3	<i>Procedimentos para a Coleta dos Dados</i>	<i>76</i>
3.7	PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS	76
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	82
4.1	PERFIL DOS RESPONDENTES.....	82
4.2	PERFIL DO ALUNO PERSISTENTE.....	84
4.3	FATORES RELEVANTES NO PROCESSO DE PERSISTÊNCIA DISCENTE	112
4.3.1	<i>Análises Fatoriais.....</i>	<i>112</i>
4.3.2	<i>Regressão Logística</i>	<i>113</i>

4.4	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	117
5	CONCLUSÕES E TRABALHOS FUTUROS.....	121
6	REFERÊNCIAS	125
7	APÊNDICES	132
7.1	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA OS DISCENTES.....	132

1 INTRODUÇÃO

A educação a distância (EaD) está ganhando cada vez mais espaço no processo educativo através da ampliação do investimento e, conseqüentemente, da oferta de vagas, diminuindo o preconceito em relação a essa modalidade de ensino. A Internet contribuiu para essa expansão, não tendo mais sentido associar curso a distância com curso de qualidade inferior.

Belloni (2006) observa que, durante um longo período de tempo, a EaD foi considerada uma solução paliativa, emergencial ou marginal em comparação aos sistemas convencionais. Tal concepção colocava em dúvida a qualidade do ensino oferecido por meio da modalidade. Havia uma tendência em destacar os fracassos em detrimento do sucesso e da credibilidade alcançados por algumas das grandes universidades abertas europeias.

A EaD consiste no processo educacional em que professores e alunos encontram-se separados no espaço e, na maioria das vezes, no tempo. Exatamente por isso, entende-se a EaD como sendo vinculada a um ou mais meios de comunicação (MOORE; KEARSLEY, 2007).

No Brasil, país de grande extensão territorial e grandes desigualdades sociais e culturais, novas estratégias são almejadas para que a educação seja acessível a todos os brasileiros. Desta forma, a partir de 2004, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), criou o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) como forma de combate ao histórico quadro de desigualdade de acesso à educação superior no País.

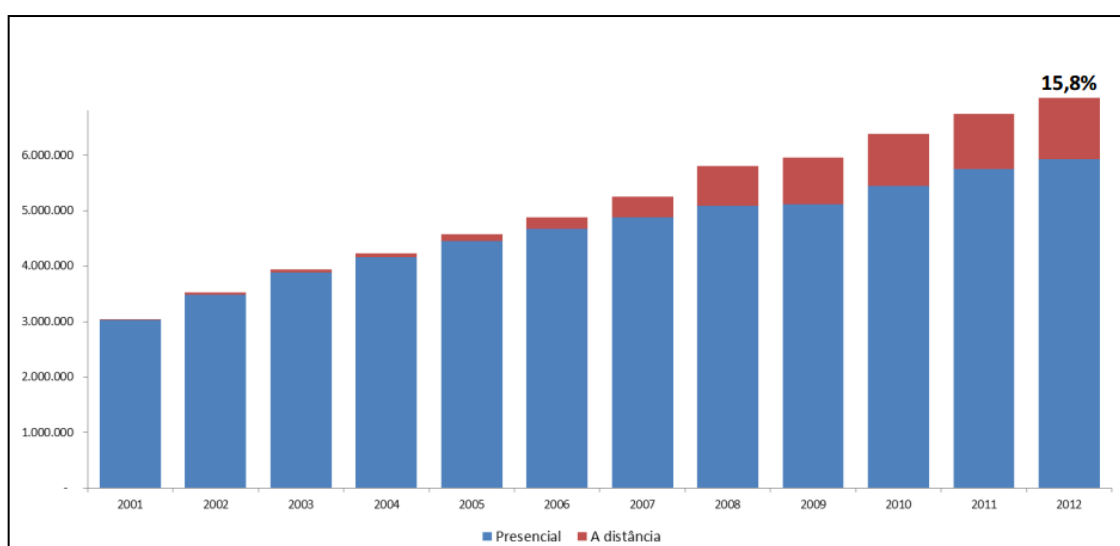
Segundo o Decreto 5.800/2006 que dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil, art. 1º: “[...] o sistema UAB é voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país” (BRASIL, 2006).

A UAB fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como fornece apoio para pesquisas em metodologias inovadoras respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas. Assim, a EaD propicia oportunidade de ensino para populações onde a presença de docentes qualificados é dificultada pela distância dos grandes centros.

A UAB tem entre seus desafios melhorar o cenário educacional brasileiro até então desfavorável: o país figura entre as nações mais excludentes do mundo no que diz respeito ao acesso ao ensino superior. Desde então, essa modalidade de ensino apresentou constante crescimento, conquistando uma expressiva participação na educação superior brasileira.

O Censo 2012 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), confirma a tendência de crescimento dos cursos na modalidade a distância (Gráfico 1). No período 2011-2012, as matrículas cresceram 3,1% nos cursos presenciais e 12,2% nos cursos a distância. Os cursos a distância já contam com uma participação superior a 15% das matrículas na graduação (INEP, 2014)..

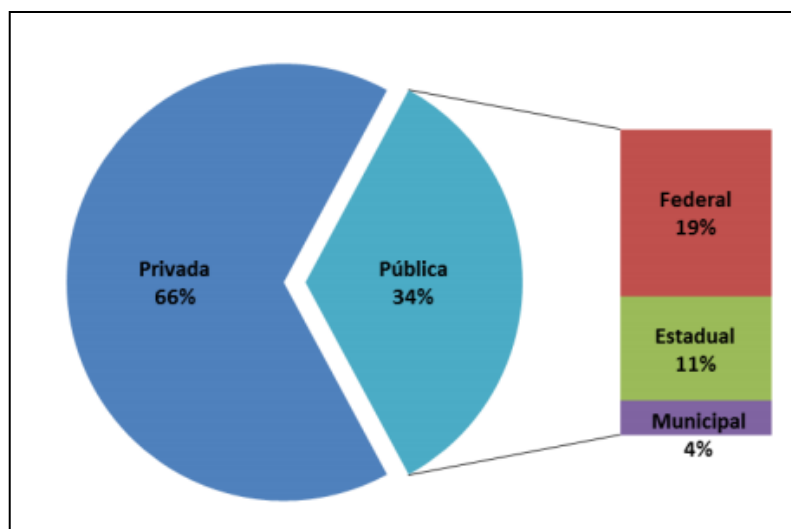
Gráfico 1. Número de matrículas na educação superior por modalidade de ensino - Censo 2012



Fonte: Censo da Educação Superior (INEP, 2014)

Ainda de acordo com o INEP (2014), o Brasil conta com 2.416 Instituições de Ensino Superior (13% públicas), 7.037.688 matrículas (27% em IES públicas) em 31.866 cursos de graduação presencial e a distância (34% em IES públicas) ofertados em 2012 (Gráfico 2).

Gráfico 2. Cursos de graduação por categoria administrativa - Censo 2012



Fonte: Censo da Educação Superior (INEP, 2014)

Nos últimos 10 anos as matrículas no ensino superior dobraram de tamanho, passando de 3,5 para 7,0 milhões de alunos. No período 2011-2012, as matrículas cresceram 4,4%, sendo 7,0% na rede pública e 3,5% na rede privada. Neste período, as matrículas na rede federal cresceram 5,3% e já têm uma participação de 57,3% da rede pública, superando a marca de 1,08 milhão de matrículas (INEP, 2014).

Vários fatores podem ser atribuídos a essa expansão: do lado da demanda, observa-se o crescimento econômico alcançado pelo Brasil nos últimos anos que gerou uma demanda por mão de obra mais especializada. Do lado da oferta, observa-se um conjunto de políticas públicas de incentivo ao acesso e à persistência na educação superior, dentre elas o aumento de apoio financeiro (bolsas e subsídios) aos alunos, como os programas Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e Programa Universidade para Todos (ProUni) e o aumento da oferta de vagas na rede federal de ensino, via abertura de novos campi e novas IES, bem como a interiorização de universidades já existentes (INEP, 2014).

Ou seja, no período em que o Brasil foi governado pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva, se por um lado houve investimentos nas universidades federais promovendo a expansão de vagas, a criação de novas instituições e a abertura de novos campi no âmbito do Programa Reuni, por outro lado deu-se continuidade ao estímulo à oferta de cursos superiores pela iniciativa privada, o que acelerou o processo de expansão de vagas. Os programas destinados ao financiamento de vagas em instituições superiores privadas contribuíram para a solução do problema das vagas ociosas enfrentado por várias dessas instituições.

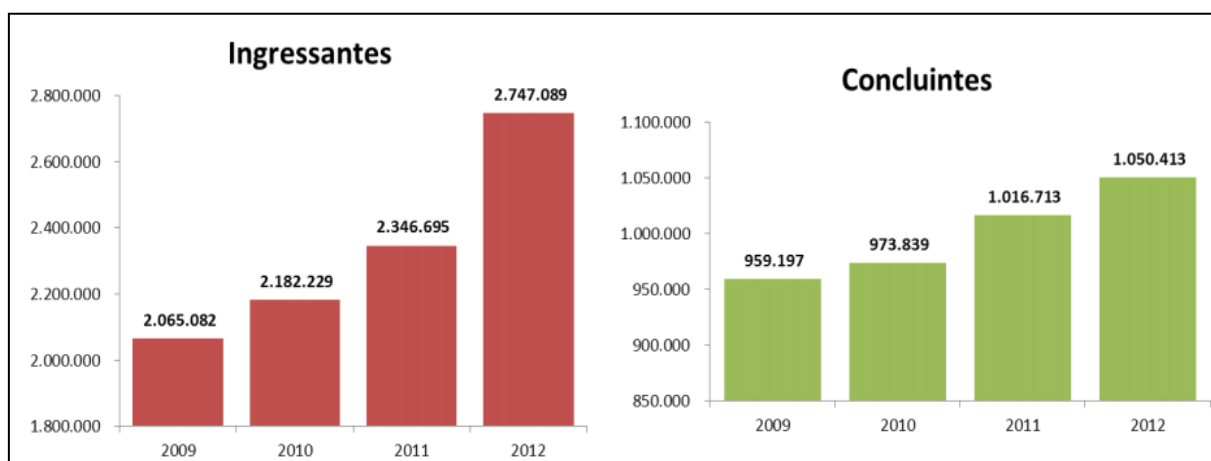
O avanço das matrículas da educação superior em instituições privadas de ensino pode ser observado por meio da comparação dos dados. Em 1996 tinham-se 922 instituições de nível superior, sendo 211 públicas (23%) e 711 privadas (77%). Em 2005 o número total das instituições elevou-se para 2.165 com 231 públicas (10,7%) e 1.934 privadas (89,3%). Por sua vez, no que se refere ao alunado, em 1996, havia 1.868.529 alunos matriculados no ensino superior, sendo 725.427 (39,35%) em instituições públicas e 1.133.102 (60,65%) em instituições privadas. Já em 2005 havia 4.453.156 alunos, sendo 1.192.189 (26,77%) no âmbito público e 3.260.967 (73,23%) no âmbito privado. Observe-se, por fim, que em 2007, primeiro ano do segundo mandato do governo Lula, o percentual dos alunos nas instituições públicas continuou caindo tendo chegado a 25,42% em contraste com o número das instituições privadas que passou para 74,58% atingindo, portanto, dois terços do alunado (INEP, 2014).

Além dos fatores acima citados, outras iniciativas sob a ótica da oferta corroboram para a expansão ora discutida. A oferta de vagas na educação superior brasileira, historicamente, esteve localizada em cursos de bacharelado e na modalidade de ensino presencial. Diante da necessidade de rápida resposta para a formação de profissionais e com a evolução das novas tecnologias, novos formatos de cursos têm sido adotados como, por exemplo, cursos na modalidade EaD e os treinamentos de menor duração voltados à formação profissionalizante de nível superior, os chamados cursos tecnológicos.

Ao observar a trajetória do número de matrículas na educação superior nos últimos anos, fica evidente o crescimento desses cursos. O Censo 2012 mostra justamente a expansão do número de matrículas nos cursos tecnológicos - entre 2011-2012 as matrículas cresceram 8,5% enquanto que nos cursos de bacharelado, o aumento foi de 4,6% e nos de licenciatura, de 0,8%. Com esse aumento, os cursos tecnológicos representam 13,5% das matrículas na educação superior. Os cursos de bacharelado têm uma participação de 67,1%, enquanto os cursos de licenciatura participam com 19,5%.

Segundo o INEP (2014), no período de 2009-2012, os ingressantes na educação superior cresceram 33% e, no último ano, o crescimento foi de 17,1%. Para os concluintes, de 2009 a 2012 o crescimento foi de 9,5% e, no último ano, o crescimento foi de 3,3% (Gráfico 3).

Gráfico 3. Número de ingressantes e concluintes - Censo 2012



Fonte: Censo da Educação Superior (INEP, 2014)

Assim, pode-se concluir que a expansão das vagas nas instituições públicas e privadas não acompanhou, de forma proporcional, a expansão da taxa de alunos formados.

Dos estudantes que optaram pela modalidade a distância, 72% estão matriculados em universidades. Os centros universitários detêm 23%. Nesta modalidade, a maioria dos matriculados no ensino superior cursa licenciatura (40,4%). Os que optaram por bacharelados são 32,3% e por tecnólogos, 27,3%.

Segundo a Unesco (1997), o potencial de crescimento da EaD reside no aumento da capacidade dos sistemas de educação e treinamento, na possibilidade de alcançar grupos-alvo com acesso limitado à educação e ao treinamento convencional, na possibilidade de apoiar e melhorar a qualidade e relevância de estruturas educacionais existentes, na possibilidade de obter maior eficiência financeira na educação e no treinamento e de promover inovações e oportunidades de aprendizagem permanente.

De acordo com o INEP (2014), os cursos a distância atendem a um público de alunos mais velhos - os alunos dos cursos presenciais possuem em média 26 anos e dos cursos a distância, 33 anos de idade. Esses dados permitem inferir que a modalidade a distância proporciona o acesso à educação superior àqueles que não tiveram a oportunidade de ingressar na idade adequada nesse nível de ensino, ou ainda, representa uma alternativa àqueles que já se encontram no mercado de trabalho e precisam de uma maior flexibilidade nos horários para estudar. Ou ainda, torna-se uma boa opção para estudos visando obtenção de uma segunda graduação ou especialização.

Corroborando com essa afirmação, Pereira (2003, p.20) ressalta que:

[...] o ensino a distância é adequado aos adultos que, por razões de ordem social, econômica ou educacional, não podem frequentar cursos regulares e, também, para aqueles que desejam apressar a conclusão de cursos ou simplesmente desejam estudar por interesse ou prazer pessoal. Quaisquer que sejam as razões – por não poderem frequentar cursos presenciais, porque trabalham ou precisam permanecer no lar -, os adultos podem considerar uma maior praticidade para frequentar os cursos a distância do que os cursos de tempo parcial, diurnos e noturnos. Para alguns, não há alternativa possível. Outros podem preferir estudar a distância. Qualquer que seja a razão, muitos adultos buscam o ensino a distância e estudam diferentes conteúdos por razões variadas [...].

Reiterando, a modalidade a distância oferece vantagens para o estudante, que passa a ter um acesso mais fácil e maior flexibilidade de horários, bem como a possibilidade de conciliar trabalho e educação.

Essa modalidade de ensino ganhou maior ênfase no mundo inteiro com o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TICs). A partir de

1960, surgem instituições voltadas especificamente para EaD, com destaque para a *Open University* do Reino Unido, criada em 1969, a primeira universidade a usar vídeo e material impresso de forma integrada (RODRIGUES, 1998).

Souza (2009) observa que, ao longo do tempo, a educação a distância vem recebendo diversas denominações. No Reino Unido, ela costuma ser aplicada na forma de educação por correspondência; nos Estados Unidos, de estudo em casa ou independente; na Austrália, de estudos externos; na França, de tele-ensino ou ensino a distância; em Portugal, de tele-educação; na Alemanha, de estudo ou ensino a distância; na Espanha, educação a distância. No Brasil, é mais conhecida por ensino a distância ou simplesmente EaD.

Este cenário, juntamente com a popularização e o desenvolvimento das TICs, reitera a EaD como uma alternativa viável e promissora para atender às necessidades de acesso à educação superior pública, reduzindo as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do Brasil.

Segundo o Anuário Brasileiro Estatístico da Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD, 2008, p.18), “semelhantemente ao impacto ocorrido com a invenção da imprensa de Gutemberg na Idade Média, a emergência das chamadas sociedades da informação cristalizou profunda revolução no campo da divulgação do conhecimento”.

Corroborando com essa afirmação, a Unesco (1997) destaca que a aceleração vertiginosa no desenvolvimento das tecnologias de informação e de comunicação passou a configurar um desafio e até um questionamento da adequação dos sistemas tradicionais de ensino, mas, simultaneamente, passou a oferecer também parcerias na criação de uma ampla gama de novas oportunidades de aprendizagem sem restrições de tempo e espaço.

A EaD tende doravante a se tornar cada vez mais um elemento regular dos sistemas educativos, necessário não apenas para atender a demandas e/ou grupo específicos, mas assumindo funções de crescente importância, especialmente no ensino pós-secundário, ou seja, na educação da população adulta, o que inclui o ensino superior regular e toda a grande e variada demanda de formação contínua gerada pela obsolescência acelerada da tecnologia e do conhecimento (BELLONI, 2006, p.4-5).

Vale reiterar que, no Brasil, com a modalidade a distância, a oferta de vagas se intensificou a partir dos incentivos do governo federal na criação de cursos para capacitação de professores da rede pública da educação básica, levando o ensino superior a municípios em que a oferta não existia ou era insuficiente para atender à população (BRASIL, 2006).

O desafio é usar a educação a distância de forma mais sistemática, integrada à estrutura educacional existente, de modo a melhorar a qualidade e a eficácia da educação, provendo oportunidades educacionais mais amplas e variadas. Neste contexto, a EaD vem se destacando como ação integradora e transformadora (UNESCO, 1997).

Apesar do crescimento da educação a distância, Bacha (2003) acredita que é necessário compatibilizar essa expansão com a qualidade. Para o autor, EaD não implica necessariamente facilidades no processo de aprendizagem, uma vez que a aquisição de conhecimentos é exatamente a mesma para ambas as modalidades de ensino: presencial e a distância.

Também é infundado o receio de que a EaD tome o lugar do ensino presencial. O ensino a distância e o presencial não são rivais, podem ser combinados e praticados com resultados positivos para a qualidade do ensino. A ideia de que a educação a distância não pode substituir ou concorrer com a educação presencial é defendida por Landim (1997). A EaD não pode ser apenas uma alternativa para situações em que a educação presencial não possa se realizar.

O que existe de comum entre educação a distância e a presencial é que ambas são processos de ensino-aprendizagem. No entanto, apresentam algumas diferenças apontadas por Rovai (2003), Landim (1997) e Moore e Kearsley (2007). Segundo estes autores, a metodologia EaD fundamenta-se na tecnologia que substitui total ou parcialmente a presença física de professor e aluno na sala de aula tradicional.

Assim, os cursos tradicionais na educação presencial requerem a presença obrigatória de alunos e professores em local e tempo determinados. Na EaD, como o contato é indireto, o desenho instrucional deve ser elaborado de maneira que os

discentes tenham condição de assimilar os conteúdos sem a presença física do mestre. Uma vez que o educador não está presente, o material deve incorporar esse educador.

Na educação presencial, como o contato é direto, o docente organiza os conteúdos para garantir que sejam aprendidos pelos estudantes no momento do encontro em sala de aula. Na EaD, o instrutor não sabe exatamente como os alunos reagirão sobre o que for redigido, gravado ou dito em uma transmissão, a não ser que exista algum mecanismo de *feedback*. Na educação presencial, espera-se que a reação dos educandos sobre a transmissão do saber seja imediata.

Atualmente, apesar das diferenças entre educação a distância e presencial, há uma tendência cada vez maior de convergência entre as duas modalidades de ensino-aprendizagem. A legislação brasileira permite que até 20% da grade curricular dos cursos presenciais sejam ministradas a distância, aproximando mais ainda a EaD da educação presencial.

Muitas discussões têm sido realizadas em torno dos pontos positivos e negativos do ensino presencial e a distância. Segundo Souza (2009), os defensores do ensino tradicional exigem a presença física do professor-aluno em uma sala de aula. Contudo, convém salientar que essa presença física no processo de aprendizagem não garante a interação e a aprendizagem.

As tecnologias ampliam as possibilidades de ensino para além dessas delimitações, possibilitando a interação entre professores e alunos. Entretanto, os momentos de interação não garantem a efetiva participação dos discentes. Há muitos alunos que se conectam com frequência, mas não se manifestam nos debates.

Contudo, o silêncio em discussões por parte de alguns estudantes pode acontecer também no ensino tradicional, pois a presença física também não garante a participação. Assim, vale ressaltar que a tecnologia não só pode diminuir a distância física na EaD, mas também, distâncias de interação em cursos presenciais.

1.1 O PROBLEMA DA EVASÃO NA EAD

Em 2005, pesquisa realizada pela FGV-Eaespp – Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas concluiu que os cursos totalmente a distância têm maior evasão (30%) que os cursos semipresenciais (8%). Os cursos de extensão e especialização, de mais curta duração, têm evasão intermediária (25%). A pesquisa também identificou diferenças nos índices de evasão entre as escolas públicas e privadas. Enquanto as escolas públicas têm 11% de evasão, nas privadas o percentual é de 23%. A maior diferença identificada pela pesquisa está nos cursos certificados pelo MEC, com evasão de 21%, e os cursos com certificação própria (62%). Esse alto índice de evasão nos cursos com certificação própria pode indicar a existência de pouca credibilidade e confiabilidade nessa certificação.

Boucherville et. al (2010) em pesquisa realizada no curso de Gerência de Conteúdos, oferecido pela Universidade Federal de Roraima – UFRR com o apoio da Universidade Aberta do Brasil – UAB identificaram que, do primeiro para o segundo módulo, houve uma evasão de 50% dos alunos, seguida por uma evasão mais discreta nos módulos seguintes. A taxa final de evasão do curso foi 84,5%.

Jorge et. al (2010) em pesquisa sobre a evasão nos cursos de graduação e pós-graduação do Centro Universitário de Maringá – Cesumar, entre 2006 e 2009, identificaram que a evasão concentrou-se no primeiro semestre do curso, representando mais de 70% do total de evadidos. A pesquisa mostrou ainda que 83% dos alunos evadidos chegaram a realizar pelo menos um acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem, demonstrando interesse inicial em conhecer o curso.

Segundo Sales (2009), os progressos tecnológicos cada vez mais disseminados pelo campo da EaD não foram capazes de evitar a ocorrência da evasão. Dados provenientes de revisões de literatura sobre o fenômeno chamam a atenção para índices preocupantes, tais como: em cursos corporativos brasileiros a taxa de evasão ultrapassa 30% (ABRAEAD, 2008), enquanto que na Ásia mais da metade

dos alunos inscritos em programas de educação a distância não concluem seus estudos - na Europa os índices giram em torno de 50% (ABBAD et al., 2006).

Evidencia-se que a evasão é um problema recorrente na EaD e o grande desafio é entender quais fatores contribuem para o aluno persistir no curso não optando pela evasão.

Para Fávero (2006), evasão é a desistência do curso, incluindo os que, após a matrícula, nunca se apresentaram aos colegas ou mediadores do curso. Essa é uma realidade no Brasil e em outros países. No mesmo sentido, Santos e Oliveira Neto (2009) comentam que a evasão refere-se à desistência definitiva do estudante em qualquer etapa do curso e pode ser considerada como um fator frequente em cursos a distância.

São vários os fatores que interferem no fenômeno da evasão na educação a distância. Segundo Coelho (2003) e Moore e Kearsley (2007), as principais causas para a evasão são: (a) insatisfação com os tutores e professores; (b) dificuldade de acesso à Internet, principalmente nos polos; (c) complexidade das atividades; (d) dificuldade de assimilação da cultura inerente à EaD; (e) falhas no projeto pedagógico do curso; (f) expectativas erradas por parte dos alunos; (g) tecnologia inadequada ou falta de habilidade para usar a tecnologia corretamente.

A dificuldade do aluno em persistir estudando tem chamado atenção dos educadores, uma vez que o reconhecimento de suas causas e sua contenção são fatores importantes em uma sociedade que necessita socializar a educação ao máximo, principalmente, o Ensino Superior.

Assim, um dos objetivos previstos no Plano Nacional de Educação (PNE) para o ensino superior é a diminuição na taxa de evasão discente nos cursos superiores presenciais e a distancia. O crescimento do número de Instituições de Ensino Superior e alunos ingressantes nos últimos anos aliado à diversificação de perfis de estudantes ingressantes acarretou mudanças no contexto administrativo das IES, bem como a necessidade de reconhecer e entender melhor o perfil do público que adentra as instituições.

Segundo Martins (1989), as IES cresceram fechadas em si mesmas, descomprometidas com a realidade dos seus públicos. Desde sua criação, não foram orientadas para a satisfação das necessidades expressas pelo seu público-alvo, os alunos e a sociedade que as financia.

Dessa forma, reafirma-se a necessidade de reconhecimento da evasão dentro de uma instituição de ensino superior e, principalmente, no caso da modalidade a distância, para que se possam traçar medidas eficazes no intuito de que os índices sejam reduzidos. A conclusão de um curso é considerada uma grande conquista pelo estudante, porém o abandono é encarado como um fracasso (RUMBLE, 2003).

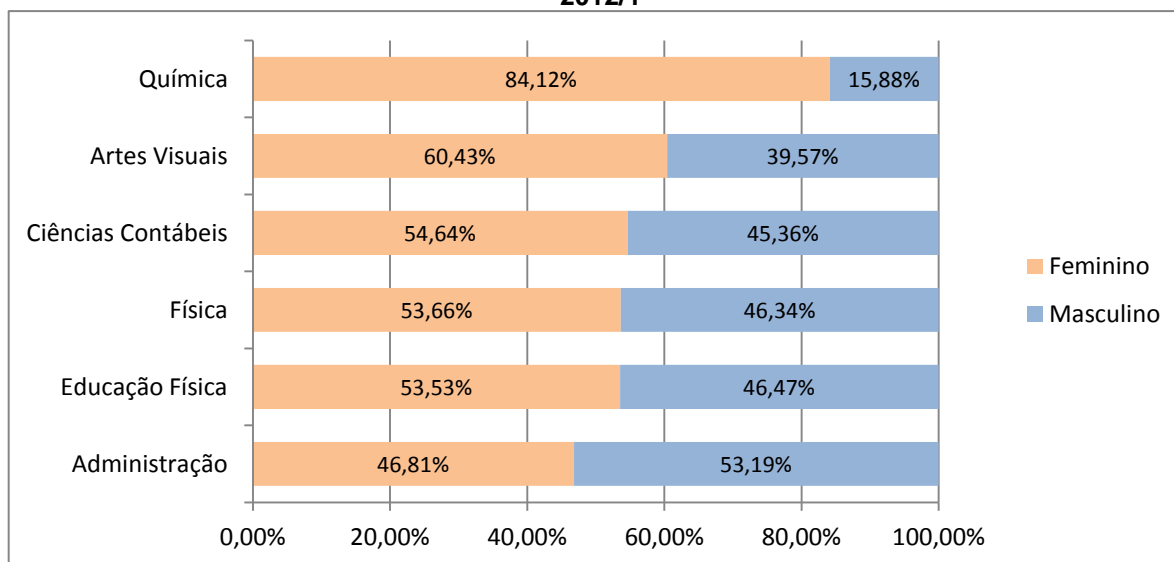
Entretanto, Tinto (2012) defende que o processo de persistência não é necessariamente o inverso do processo de desistência – nem todos os fatores são comuns às duas situações. Para ele, entender porque os estudantes desistem dos cursos não é equivalente a entender porque estudantes permanecem e se formam. Desenvolver estratégias para incentivar a persistência baseando-se nos fatores que propiciam a evasão pode não trazer os resultados esperados. Segundo o autor, é necessário compreender as motivações que levam os alunos a persistirem em cursos superiores, optando por não abandonar esses cursos apesar das dificuldades enfrentadas.

1.1.1 Evasão nos Cursos de Graduação EaD da Ufes

A Ufes ofertou em 2012 seis cursos superiores na modalidade a distância, sendo dois bacharelados: Administração e Ciências Contábeis e quatro licenciaturas: Artes Visuais, Educação Física, Física e Química. O curso superior em Administração foi o primeiro ofertado, a partir do segundo semestre de 2006. Os demais cursos foram ofertados dois anos depois, a partir do segundo semestre de 2008. Todos os cursos de graduação tiveram uma primeira e única entrada de alunos. No total, foram inicialmente matriculados 3.102 discentes nos seis cursos superiores a distância.

Os alunos do gênero feminino são a maioria em todos os cursos, exceto para o curso de Administração, onde os homens representam 53,2%. No total, dos 3.102 alunos matriculados, 59,7% são mulheres (Gráfico 4).

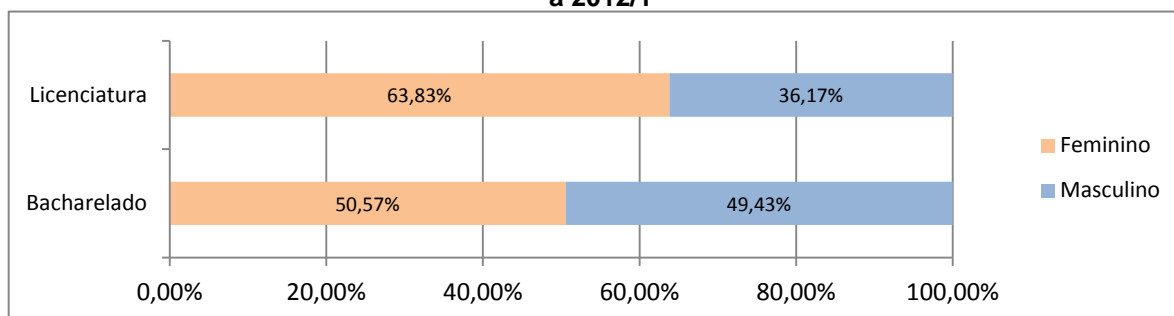
Gráfico 4. Matrículas nos cursos de graduação EaD da Ufes por curso e gênero - 2006/2 a 2012/1



Fonte: Elaboração própria, baseado na Secretaria de Ensino e Distância - Sead/Ufes (2014)

Nos cursos de Licenciatura, dedicados à formação de professores, observa-se a maior presença das mulheres em relação aos homens. Nos cursos de Bacharelado, existe um equilíbrio entre os gêneros (Gráfico 5).

Gráfico 5. Matrículas nos cursos de graduação EaD da Ufes por tipo de curso e gênero - 2006/2 a 2012/1



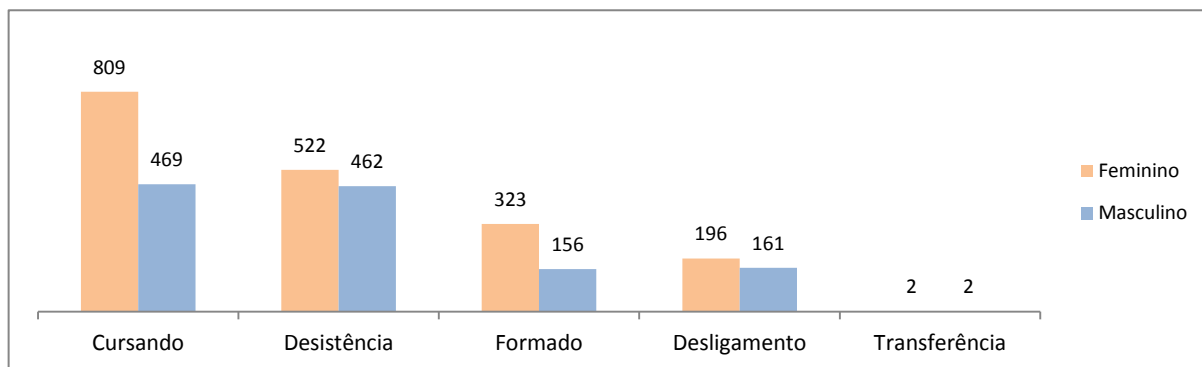
Fonte: Elaboração própria, baseado na Secretaria de Ensino e Distância - Sead/Ufes (2014)

Analisando os dados do Sistema Integrado de Ensino – Sie da Ufes observa-se que desde o segundo semestre de 2006 até o primeiro semestre de 2012, há alunos em várias situações nos cursos EaD: (a) cursando - matriculado e frequentando o curso;

(b) formado - concluiu o curso; (c) transferência - para outra instituição; (d) desligamento - aluno solicitou afastamento do curso; (e) desistência - afastamento realizado pela instituição.

A desistência e o desligamento são as duas categorias de evasão existentes. A desistência é motivada por: (a) abandono; (b) mandado judicial; (c) três reprovações numa mesma disciplina; ou (d) descumprimento do plano de estudos. O desligamento é voluntário - ocorre quando o aluno solicita formalmente a sua saída do curso. No Gráfico 6 a seguir observa-se como os 3.102 alunos, divididos por gênero, estão distribuídos nos mais diversos estágios dentro dos seis cursos de graduação da Ufes, sendo que os quatro motivos de desistência estão agrupados.

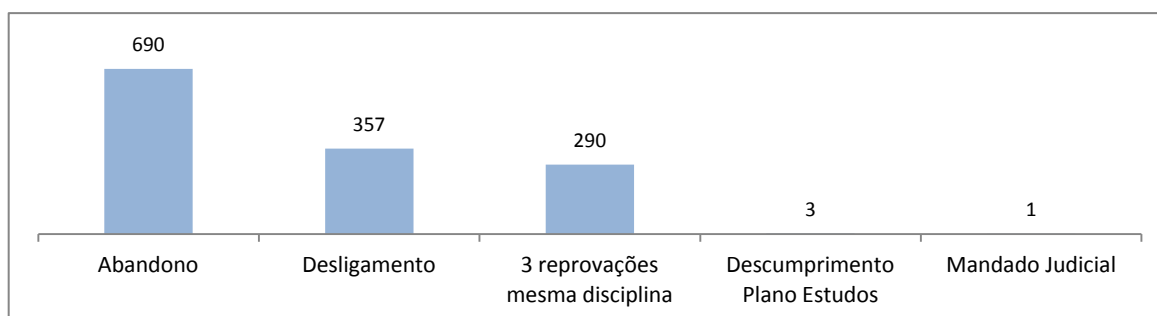
Gráfico 6. Situação dos alunos de graduação EaD da Ufes por gênero - 2006/2 a 2012/1



Fonte: Elaboração própria, baseado na Secretaria de Ensino e Distância - Sead/Ufes (2014)

Dos 3.102 alunos matriculados entre 2006/2 e 2012/1, 1.341 evadiram-se, representando 43,23% do total de alunos dos seis cursos de graduação existentes. O Gráfico 7 a seguir compara os quatro motivos de desistência citados anteriormente junto com os desligamentos. Grande parte das desistências ocorrem por abandono.

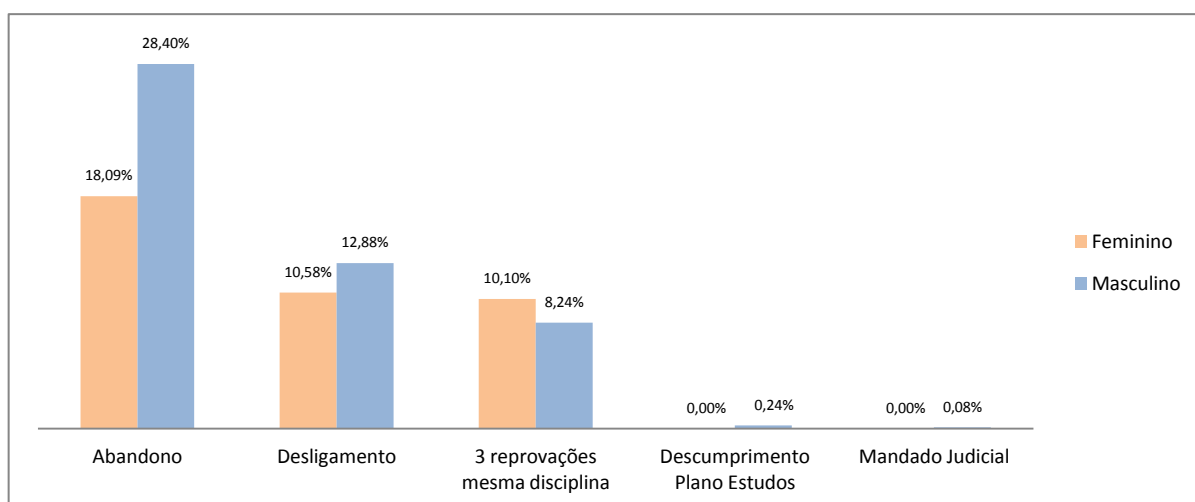
Gráfico 7. Motivos da evasão nos cursos de graduação EaD da Ufes - 2006/2 a 2012/1



Fonte: Elaboração própria, baseado na Secretaria de Ensino e Distância - Sead/Ufes (2014)

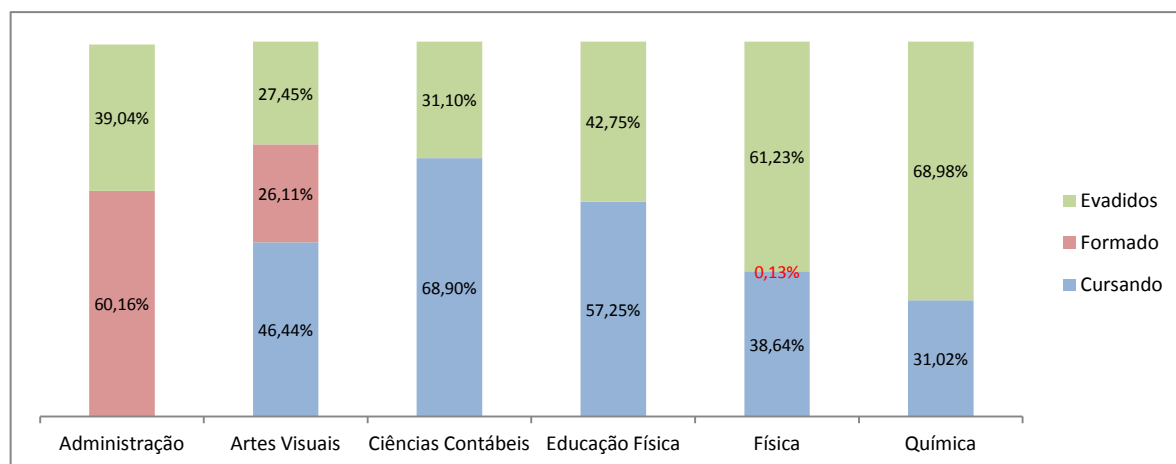
O Gráfico 8 a seguir ilustra a distribuição dos alunos por gênero em relação aos quatro motivos relacionados à desistência considerando também as solicitações de desligamento.

Gráfico 8. Evasão nos cursos de graduação EaD da Ufes por gênero - 2006/2 a 2012/1



Fonte: Elaboração própria, baseado na Secretaria de Ensino e Distância - Sead/Ufes (2014)

Observa-se, no Gráfico 9 a seguir, que o curso de Licenciatura em Química é o que possui o maior percentual de evasão em relação ao total de alunos. Dos 187 alunos de Licenciatura em Química matriculados em 2008/2, 129 (69%) evadiram-se. Importante ratificar que todos os cursos tiveram entrada única e que a desistência e o desligamento são as duas categorias de evasão existentes agrupadas no gráfico.

Gráfico 9. Situação dos alunos por curso de graduação EaD da Ufes - 2006/2 a 2012/1

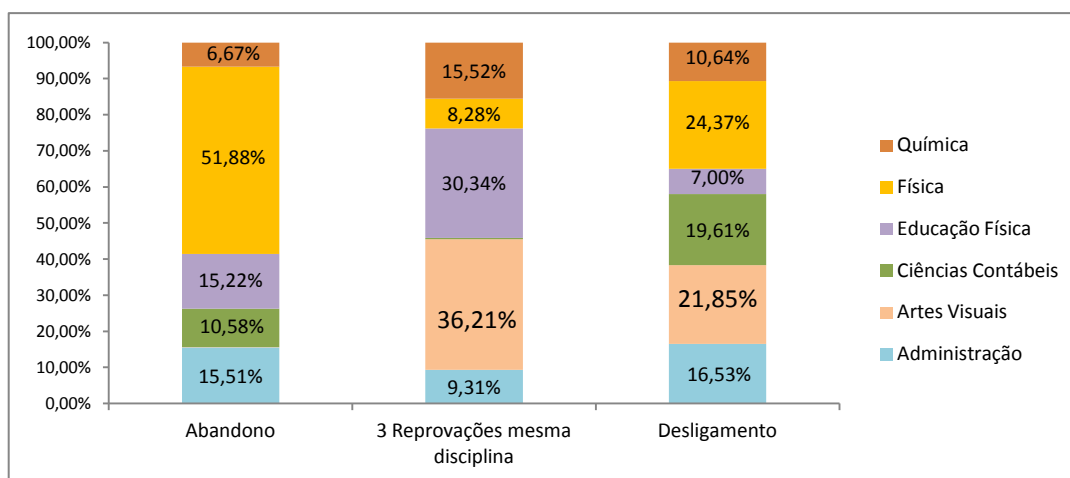
Fonte: Elaboração própria, baseado na Secretaria de Ensino e Distância - Sead/Ufes (2014)

Foram observadas apenas quatro transferências, todas no curso de Administração (Gráfico 6 anterior). Tal número representa apenas 0,80% do total e foi desconsiderado no Gráfico 9 anterior. Exatamente por isso, a somatória do curso de Administração corresponde a 99,2%.

O curso de Artes Visuais representa a menor taxa de evasão por curso, com 185 alunos evadidos, 27,5% de 674 alunos inicialmente matriculados. Vale destacar também que apenas os cursos de Administração, Licenciatura em Artes e Física têm alunos que concluíram o curso até 2012/1 e que o curso de Administração é o único curso já encerrado. Sendo assim, os dados de evasão podem aumentar para os demais cursos à medida que avançarem no processo de conclusão.

Quanto à forma de evasão, mais da metade dos abandonos ocorreram no curso de Física. O mesmo curso também liderou as solicitações de desligamento, com 24,4% de todos os pedidos realizados. O Gráfico 10 a seguir mostra a representatividade de cada curso em relação a cada um dos motivos de evasão registrados no sistema Sie. O motivo “mandado judicial” apareceu uma única vez no curso de Artes Visuais, não sendo representado no gráfico. O motivo “descumprimento do plano de estudos” surgiu três vezes no curso de Administração, sendo este total acrescido ao total de desligamentos.

Gráfico 10. Cursos de graduação EaD da Ufes por causa da evasão - 2006/2 a 2012/1



Fonte: Elaboração própria, baseado na Secretaria de Ensino e Distância - Sead/Ufes (2014)

Diante do preocupante quadro de evasão nos cursos de graduação EaD da Ufes apresentado nessa seção e, diante da necessidade de compreender os fatores que levam os estudantes a persistirem nos cursos superiores na modalidade a distância, a seguir delineiam-se os objetivos da presente pesquisa.

1.2 OBJETIVOS

Diante do exposto acima, a presente pesquisa tem duas questões a serem respondidas:

1. *“Qual o perfil do aluno persistente nos cursos superiores na modalidade a distância?”*
2. *“As características do estudante antes de entrar na Universidade, as habilidades do estudante antes de entrar na Universidade, os fatores externos e os fatores internos após ingressar na Universidade afetam a sua persistência no curso superior na modalidade a distância?”*

Sendo assim os objetivos da presente pesquisa são identificar o perfil do aluno persistente em cursos superiores na modalidade a distância e identificar os fatores associados à persistência discente nesses cursos superiores.

1.3 JUSTIFICATIVA

A motivação para a pesquisa teve origem na experiência do pesquisador como tutor de cursos a distância do Centro de Educação a Distância (CEaD) do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). A interação com professores, a observação dos fatos e as experiências vivenciadas no processo de formação desse público específico corroboraram para esse trabalho.

Durante o processo seletivo para atuar como tutor do CEaD/Ifes, minha primeira atividade foi participar de um curso de Ambiente Virtual de Aprendizagem (Ava), utilizando a ferramenta *Moodle*. Por meio do treinamento pude compreender, na prática, como funciona o ensino a distância, quem são os atores envolvidos e como ocorrem as relações entre eles, tendo o processo de ensino e aprendizagem como objetivo principal de todos os esforços.

Recentemente, em julho de 2014, fui convidado para atuar como *Designer Instrucional* dos cursos de capacitação do CEaD, trabalhando mais diretamente na formação de tutores, professores EaD e *designers*. Atualmente, esta é a minha função no Ifes.

Assim, por meio da vivência, foi possível perceber como diversos fatores estão ligados e relacionados ao sucesso de um curso ofertado na modalidade a distância, sucesso esse que pode ser medido pelo número de alunos concluintes e pela percepção desses alunos de que o curso foi útil nas suas vidas e carreiras profissionais.

É notória a demanda por uma educação de qualidade que capacite o país a responder às demandas da sociedade por uma formação profissional que o habilite a competir no mercado globalizado. Com a conclusão do ensino superior, os alunos têm a possibilidade de obterem uma melhor colocação no mercado de trabalho. Entretanto, apesar da percepção dos benefícios que uma formação superior possa proporcionar, muitos alunos não conseguem concluí-lo. A expansão das vagas nas instituições públicas e privadas não acompanhou, de forma proporcional, a expansão da taxa de alunos formados.

Segundo Tinto (2012), alunos de baixa renda tem três vezes mais chances de não concluírem seus cursos do que alunos de alta renda e os cursos mais seletivos tem maiores taxas de sucesso na conclusão – dois problemas que as IES precisam enfrentar devido as políticas de inclusão social que alteram essas duas realidades. O autor complementa afirmando que os cursos de graduação EaD têm públicos diferenciados. Na maioria da vezes, tais cursos são voltados para a formação de professores, reduzindo a disputa por vagas, e direcionados aos alunos que estão distantes dos grandes centros, o que também reduz essa disputa.

O grande desafio é traduzir a expansão das vagas em expansão de alunos formados, transformando o aumento de oportunidades de acesso em aumento de oportunidades de conclusão. Significa expressar o aumento considerável de recursos financeiros na expansão do sistema público de ensino em resultados concretos desses investimentos para a sociedade, especialmente os investimentos em políticas de inclusão social.

Não obstante, apesar dos esforços em ampliar o acesso à educação superior de qualidade a populações de baixa renda ou com poucas oportunidades, os resultados ainda são frustrantes, apontados pelos altos índices de evasão identificados no sistema. Portanto, compreender os motivos de persistência dos discentes, enfrentado o problema enquanto o aluno ainda se encontra matriculado no curso superior, ou mesmo orientando-o antes da sua escolha de um curso superior, torna-se fator primordial.

1.4 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

A presente pesquisa está organizada em cinco partes. A primeira parte, Introdução, apresenta a pesquisa, seus objetivos e a justificativa (Capítulo 1). A segunda parte é o Referencial Teórico onde são apresentadas as teorias sobre evasão e persistência na EaD e os modelos teóricos de persistência discente (Capítulo 2). A terceira parte é a Metodologia onde são detalhados o método de pesquisa, a população e a amostra estudadas, a coleta dos dados, o instrumento e os procedimentos para a

coleta dos dados além dos procedimentos para análise dos dados (Capítulo 3). A quarta parte apresenta a Análise dos Dados e discute as principais teorias à luz da prática das IES estudadas (Capítulo 4). A quinta e última parte são as Conclusões e Recomendações da pesquisa (Capítulo 5).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A PERSISTÊNCIA E A EVASÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Um dos problemas enfrentados pelos gestores das IES é a evasão discente, especialmente na modalidade EaD. A preocupação dos estudiosos é descobrir as principais causas da evasão para proporem soluções visando elevar o número de estudantes que concluem seus cursos.

A evasão discente é um fenômeno complexo, definido como a saída do estudante de um curso sem concluí-lo com sucesso. É resultante de uma série de fatores que influenciam a decisão do estudante em permanecer ou não em um curso. A evasão gera desperdício de recursos financeiros, sociais e humanos.

Segundo o INEP (2014), o custo de um estudante na educação superior em 2011 foi de R\$ 20.690,00. Os custos das atividades desenvolvidas geralmente são fixos, pois o orçamento das instituições é baseado no número de vagas oferecidas periodicamente em todos os cursos. Caso haja evasão num dado instante temporal, o orçamento não se modifica e as despesas ocorrerão da mesma forma. Esta preocupação é pertinente especialmente quando observados os altos índices de abandono dos cursos de graduação a distância no cenário internacional (SHIM; KIM, 1999; TRESMAN, 2002).

Nos cursos EaD, evadem-se a metade ou mais da metade de seus estudantes, principalmente nos três primeiros meses dos cursos. Em média 15% dos estudantes que nunca tiveram experiências em EaD abandonam o curso nos três primeiros meses e os estudantes com experiência totalizam 10% de evasão no mesmo período. Após três meses, as evasões tornam-se mais esparsas até o final do curso (TRESMAN, 2002).

A saída definitiva do aluno de seu curso de origem é objeto de estudos e alvo de políticas públicas. Portanto, há a preocupação em identificar as variáveis que

possam afetar a persistência do discente no curso, de forma que possam ser tratadas.

Embora sempre tenha existido, a evasão de estudantes tornou-se alvo das políticas públicas quando passou a figurar entre os indicadores para alocação de recursos para as universidades do sistema federal de ensino, na segunda metade da década de 1990. Nesse contexto, o tema evasão entrou mais fortemente na agenda de conhecimentos e estudos a serem efetuados.

Corroborando com essa afirmação, Biazus (2004) destaca que compreender as razões da evasão no ensino superior pode propiciar uma avaliação, em especial, das inter-relações da instituição com a comunidade, tendo em vista a busca da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e do uso eficiente dos recursos públicos investidos nas instituições pela sociedade.

2.1.1 Persistência na EaD e os Alunos Não-Tradicionais

A persistência é uma ação continuada, responsável muitas vezes pela superação de obstáculos. Trata-se de uma característica importante para a efetividade dos programas de educação superior. É sabido que os adultos escolhem participar de programas educacionais visando ampliar seus conhecimentos e não por mera obrigação, como geralmente ocorre com as crianças. Conseqüentemente, as taxas de persistência dos adultos em programas de nível superior são substancialmente menores do que as das crianças e são fortemente relacionadas com as habilidades que os programas educacionais têm desempenhado, com fins de satisfazer às necessidades e desejos dos adultos.

Segundo Villela e Hu (1991), a persistência dos estudantes não-tradicionais é menor quando comparada ao grupo de estudantes da graduação como um todo. A definição de um estudante não-tradicional tem sido a fonte de muitas discussões na literatura profissional. Bean e Metzner (1985) identificam a idade como uma das variáveis que caracterizam o estudante não-tradicional. Segundo eles, estudantes com idade superior a 24 anos representam uma população de adultos aprendizes

que geralmente têm família da qual é um dos responsáveis, senão o único. Consequentemente, tal estudante trabalha em tempo integral o que pode interferir no sucesso dos estudos. Os alunos da EaD geralmente têm esse perfil, sendo classificados como alunos não-tradicionais. Segundo Wood (2002), 70% dos alunos matriculados nos programas de ensino a distância trabalham em tempo integral.

Carr (2000) notou que a persistência em programas de EaD é até 20% menor do que nos programas tradicionais. Também reportou que o percentual de alunos que concluem um mesmo curso EaD varia de instituição para instituição. Justifica-se, segundo Bean e Metzner (1985), as características dos alunos considerados não-tradicionais como um dos fatores de evasão na EaD.

A persistência é um fator importante tanto na educação tradicional quanto na modalidade EaD, tendo em vista a existência de alunos não-tradicionais matriculados em ambas modalidades de ensino-aprendizagem, especialmente, no caso dos cursos presenciais noturnos. Ou seja, é necessário analisar e buscar meios de evitar a evasão, insistindo em pesquisas e recursos financeiros, tendo em vista: (a) incremento do número de alunos não-tradicionais e as baixas taxas de persistência associadas à estes alunos; (b) incentivo dos governos para a ampliação de programas de educação a distância, tipicamente formados por alunos não-tradicionais; (c) maior preocupação com os recursos desperdiçados com a evasão; (d) a existência dos alunos não-tradicionais é somente um dos fatores dentro de uma gama de fatores associados à evasão.

2.2 MODELOS PSICOLÓGICOS DE PERSISTÊNCIA

Os modelos desenvolvidos por Tinto (1975, 1993 e 1997), Bean (1980) e Bean e Metzner (1985) são basilares e geraram significativo volume de pesquisas, tanto nos EUA quanto em outros países, devido à gradativa percepção da importância do problema da evasão de estudantes para os sistemas de educação superior. Durante as décadas passadas, foram criados modelos teóricos para a educação superior. Esses modelos estabelecem que a decisão do estudante em persistir em um curso é

baseada em diversos fatores, como características prévias, atitudes, normas acadêmicas, qualidade do material e das aulas, existência de integração acadêmica e social, dentre outros. Todos esses fatores medem a relação entre a intenção de aprender e o comportamento de aprender.

Segundo Berger e Lyon (2005) os primeiros esforços para entender a evasão e buscar conhecimentos que apoiassem ações para reduzir a sua ocorrência iniciaria nos anos 50, nos EUA, quando ocorreu grande expansão no número de IES e no total de estudantes. No final da Segunda Guerra Mundial existia grande necessidade de recursos humanos com formação de nível superior para atender às crescentes demandas de uma sociedade que se industrializava e acelerava a busca por avanços tecnológicos.

Ainda segundo eles, nos anos 60, decorrentes da expansão ocorrida na década anterior, emergiram problemas relacionados à necessidade de convivência dos estudantes com uma ampla diversidade étnica, cultural e socioeconômica. Neste contexto ocorreu o crescimento da evasão, reconheceu-se a complexidade deste fenômeno e emergiu a preocupação com a busca por soluções. Entretanto, os esforços institucionais eram restritos a um monitoramento das matrículas e raramente envolviam tentativas sistemáticas de avaliação de padrões de persistência dos estudantes.

Já contando com uma estrutura teórica bem desenvolvida, muitos estudos sobre a evasão foram realizados durante os anos 70, particularmente por Vincent Tinto, Patrick Terenzini e Ernest Pascarella, sendo que estes últimos concentraram seus esforços na medição empírica dos construtos desenvolvidos pelo primeiro. Como resultado, estabeleceu-se uma base de conhecimentos que impulsionou nas décadas seguintes a realização de mais estudos e um sistemático avanço na compreensão dos processos associados ao fenômeno da evasão.

Nos anos 90, valendo-se das centenas de estudos realizados e diversas teorias desenvolvidas sobre a persistência de estudantes, juntamente com a experiência acumulada pelas instituições e profissionais especializados, esta área de estudo continuou se desenvolvendo. O modelo teórico proposto e revisto por Tinto (1975,

1987, 1993) permaneceu como referencial de maior relevância e, como tal, foi o foco de vários estudos que buscavam testar empiricamente suas proposições.

Ainda nesta década emergiu uma nova direção para o desenvolvimento de pesquisas sobre a persistência: o processo de aprendizado do estudante. As condições socioacadêmicas para que o estudante possa ter mais e melhores oportunidades de aprendizagem e os reflexos positivos dessa aprendizagem na persistência entraram na agenda de pesquisadores e rapidamente foram desenvolvidos estudos e ideias sobre práticas de aprendizagem colaborativas, comunidades de aprendizagem, a qualidade do esforço empregado na aprendizagem e outras questões que se aproximam da área didático-pedagógica. Com a virada do século, cresce a importância do acompanhamento dos indicadores de persistência das IES.

Os avanços do conhecimento sobre a persistência e a simultânea interação entre instituições na busca conjunta por aprimoramentos práticos consolidaram o tema como prioritário e, em decorrência, abriu-se um nicho para profissionais no meio acadêmico, os quais passaram a enfrentar os novos desafios em busca de resultados objetivos: como reter estudantes “não tradicionais” (de minorias étnicas, não jovens, sem dedicação exclusiva) em instituições privadas e públicas, residenciais ou não e com cursos de quatro ou dois anos.

O aparecimento da modalidade de ensino a distância como uma alternativa para o ensino superior também abre novas frentes de pesquisa tanto nos impactos que pode provocar na persistência de estudantes das instituições que permanecem com as técnicas de ensino tradicionais, quanto na persistência de estudantes nesta nova alternativa de ensino. Paralelamente também tem sido evidenciada, em uma sociedade cada vez mais orientada para o conhecimento e a tecnologia, a crescente importância do ensino superior e, por esta razão, enquanto as IES buscam a persistência dos seus estudantes, também cabe a cada estudante enfrentar o desafio da persistência.

Grande parte do conhecimento científico sobre a persistência e evasão no ensino de graduação está lastreado nas diversas pesquisas realizadas nas últimas décadas, a

maioria delas direcionada ao sistema americano padronizado: jovens calouros, brancos, de classe média e matriculados em instituições de ensino em regime de dedicação exclusiva. Destarte, segundo Yorke e Longden (2004), seria audacioso sobrepujar este conhecimento sociodemográfico particular para uma população de estudantes com características étnicas e etárias diversas, ou que estudem em tempo parcial, muitas vezes trabalhando para o seu próprio sustento.

Os diversos autores dos modelos teóricos nitidamente direcionam seus estudos e análises para as suas respectivas áreas de conhecimento. A seguir serão apresentados as principais teorias e modelos que discutiram a evasão e a persistência discente em cursos superiores.

2.2.1 Teoria de Integração do Estudante (Tinto, 1975)

Um dos pesquisadores mais atuantes e influentes em relação ao tema da persistência é Vincent Tinto. Seu modelo de integração e desgaste do estudante (TINTO, 1975) busca explicar os processos que influenciam a decisão do aluno de abandonar ou permanecer em uma universidade.

Antes de Tinto, os diferentes comportamentos dos alunos que culminavam na evasão eram classificados como “abandono”. Tinto observou e identificou diversos tipos de comportamentos e classificou-os em categorias distintas, como: (a) fracasso acadêmico; (b) desistência por vontade própria; (c) abandono; (d) afastamento temporário; (e) transferência.

Tal inspiração receberia críticas, pois associa o fracasso do aluno ao fato do mesmo abandonar o curso, quando esta atitude poderia ter ocorrido pelo fato do estudante ter atingido outro objetivo, como por exemplo, obtenção de um novo emprego com melhor remuneração, conhecer pessoas interessantes e importantes que mudaram sua percepção de vida, identificação com um novo curso, etc.

Tinto (1988) considera o abandono como decorrente das dificuldades encontradas pelos alunos quando se afastam das normas e comportamentos anteriores à entrada

na universidade. Essa transição gera um novo conjunto de normas e comportamentos que influenciam a vida acadêmica e social. Desta forma, “[...] o abandono reflete a ausência de integração na vida da instituição e esta ausência de integração pode acontecer em diferentes momentos e devido a problemas diferentes” (TINTO, 1988, p.449). O estudante vinculado aos comportamentos dos colegas do ensino médio, aos círculos sociais anteriores e, até mesmo ao seu ambiente familiar, dependendo da dificuldade em negociar a transição para o ensino superior e absorver os novos contextos social e acadêmico peculiares, teria suas chances de evadir elevada.

O modelo de integração do estudante (TINTO, 1975) enfatiza o grau de integração do aluno com os aspectos sociais e acadêmicos da instituição onde estuda, o seu comprometimento com a obtenção do diploma da graduação e com a instituição na qual está matriculado.

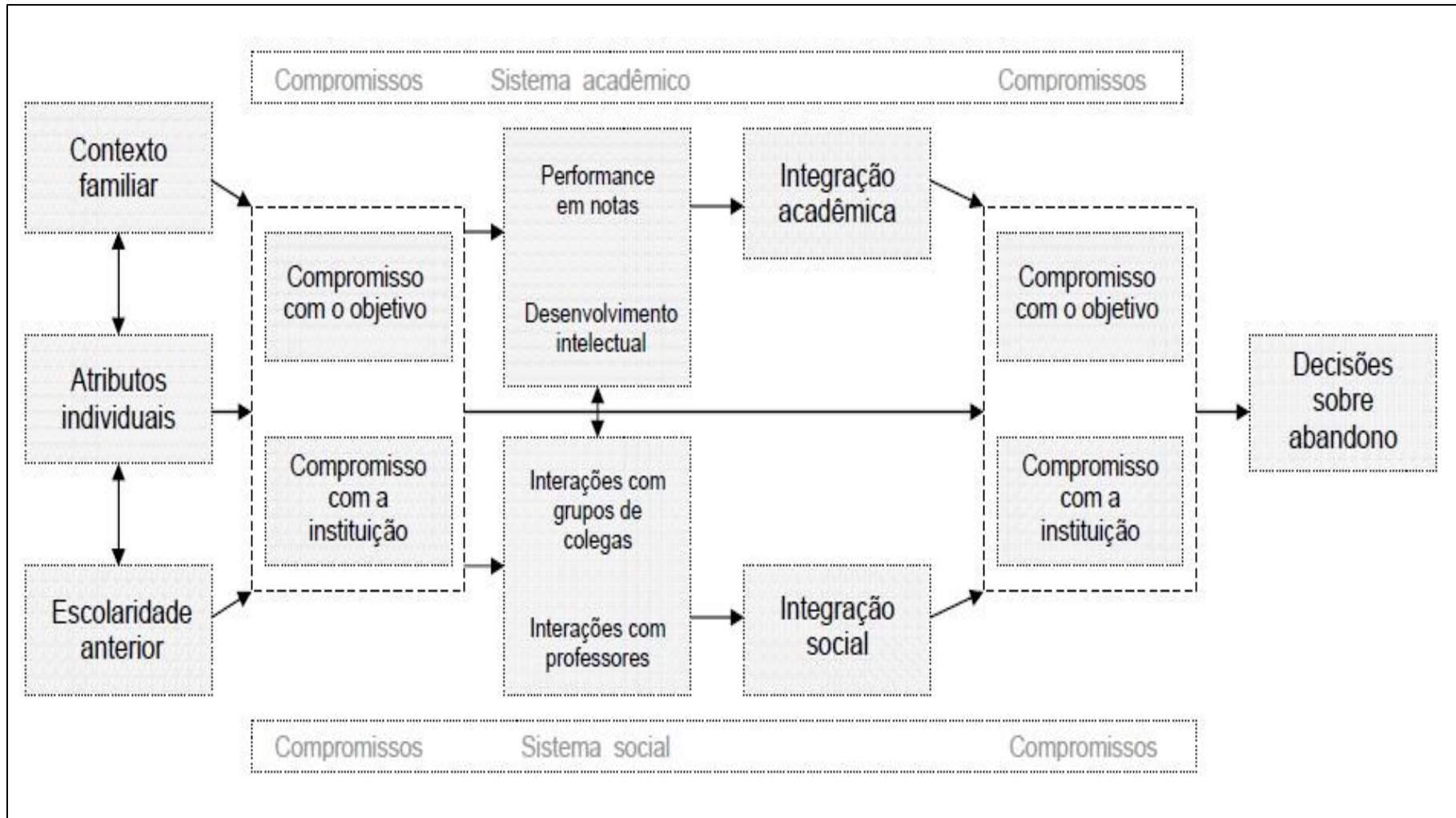
Percebe-se que a essência do modelo de Tinto é a harmonia e o ajuste necessários entre a pessoa (estudante) e o ambiente (instituição). Segundo Tinto (1975), várias características pessoais do aluno contribuem com o seu comportamento, com os seus objetivos e com a relação com a instituição. Destas, o autor considera as mais importantes os atributos pessoais (raça, sexo, habilidades acadêmicas, dentre outros), as experiências anteriores sociais e acadêmicas (formação, histórico escolar, desenvoltura nos relacionamentos sociais) e o contexto familiar (status socioeconômico, ambiente familiar, valores e expectativas).

Segundo Tinto (1975), além das características prévias, também devem ser consideradas as expectativas educacionais do estudante, como por exemplo, o tempo de estudo que está disposto a dedicar-se para a conclusão da graduação e a importância dada a instituição na qual está matriculado.

De acordo com o modelo, as características pessoais (personalidade, comprometimento com a educação, impulsividade, instabilidade, ansiedade) interagem influenciando o estudante na sua experiência acadêmica, criando uma percepção inicial particular que poderá contribuir para a persistência ou abandono do curso.

Tinto (1975) destaca a importância da integração acadêmica, refletida pela combinação de dois fatores relacionados ao sentimento de recompensa: as notas obtidas nas tarefas e avaliações e o nível de desenvolvimento intelectual. O autor salienta a importância do equilíbrio entre a integração social e a acadêmica, sugerindo fortalecer a integração social com colegas de forte orientação acadêmica e com os professores, levando a formação de grupos de apoio, aumentando o nível de integração acadêmica. A Figura 1 seguinte apresenta o modelo de integração de Tinto (1975).

Figura 1 - Modelo de integração do estudante (Tinto, 1975).



Fonte: Cislighi, Renato (2008, p.50)

2.2.2 Teoria do Desgaste do Estudante (Bean, 1980)

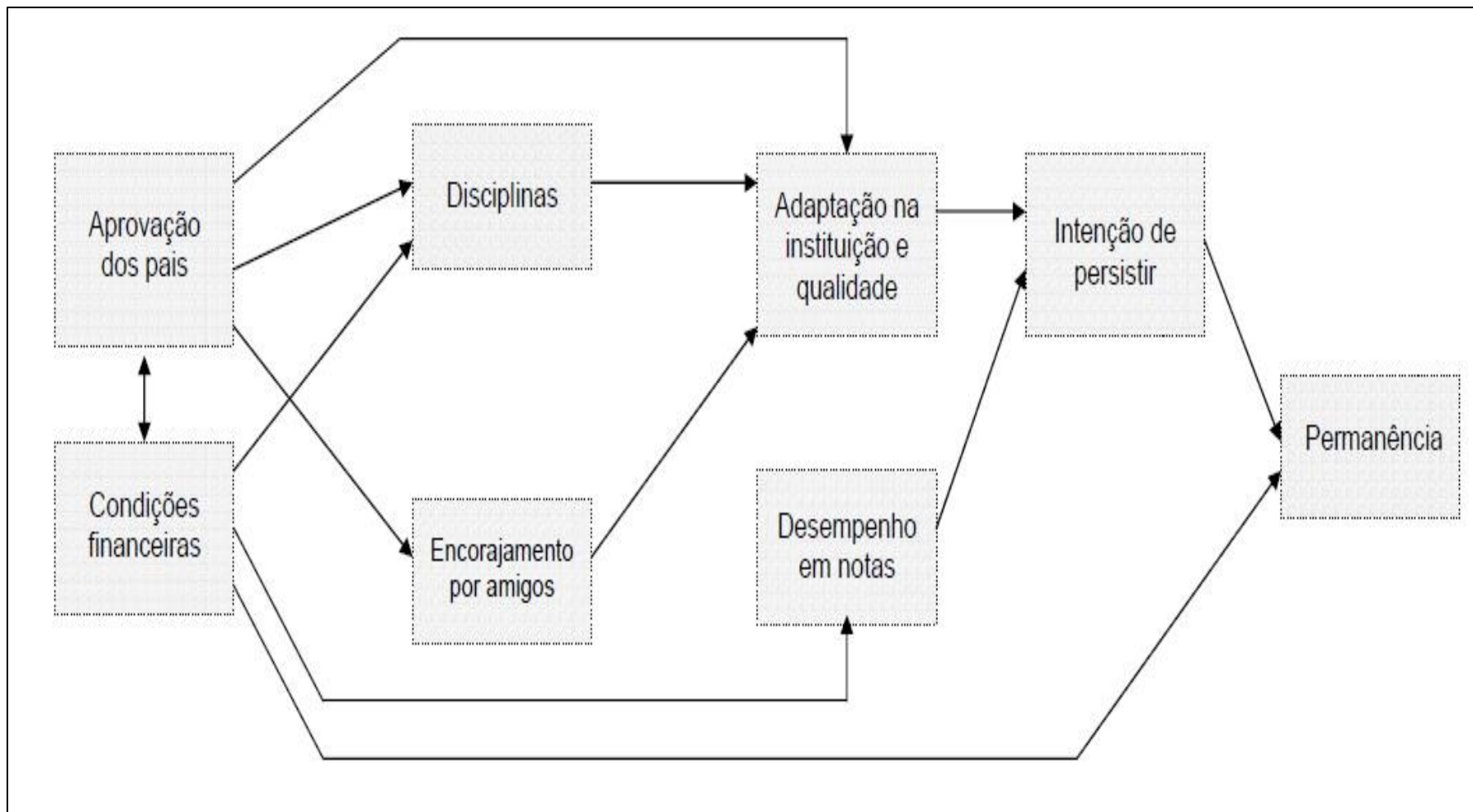
O Modelo de Desgaste do Estudante (BEAN, 1980) proposto por John P. Bean e inspirado no modelo de Price e Müller (1981) é utilizado para explicar a rotatividade de empregados nas empresas, indicando fatores que contribuem para a sua satisfação e, conseqüentemente, sua persistência ou não na organização. Segundo Bean (1980), as decisões que os trabalhadores tomam em relação à sua persistência ou não nas organizações têm a mesma relação com as decisões dos alunos em permanecer ou não estudando em uma instituição de ensino.

Assim, Bean (1980) acredita que as decisões de abandonar a universidade são resultados de complexas relações entre os fatores não-cognitivos, ambientais, organizacionais e individuais do estudante.

Os fatores não cognitivos estão relacionados às atitudes e intenções comportamentais, as experiências vividas na universidade (amizades criadas, disciplinas cursadas, qualidade do curso e da instituição) que podem modificar o que o aluno acreditava inicialmente. Os fatores ambientais e externos são relacionados à aprovação da família e dos amigos. Os fatores organizacionais e acadêmicos estão associados ao momento em que o estudante considera o seu desempenho acadêmico nas avaliações (notas) e avalia os benefícios que o curso está oferecendo em termos práticos para o mercado de trabalho. E os fatores individuais relacionam-se às características e experiências pessoais do estudante, resultando num nível de satisfação com a instituição.

A Figura 2 a seguir ilustra o Modelo do Desgaste do Estudante de Bean (1980).

Figura 2 - Modelo do Desgaste do Estudante (BEAN, 1980).



Fonte: Cislaghi (2008, p.45)

2.2.3 Teoria do Desgaste do Estudante Não-tradicional (Bean e Metzner, 1985)

O modelo proposto por Bean (1980) somente consolidou-se como um modelo de processos psicológicos de referência para explicar os fatores que contribuem para o desgaste do estudante, podendo levá-lo ao abandono do curso, quando Metzner participou da pesquisa, realizando a sua revisão. Nesse novo estudo, Bean e Metzner (1985) consideraram os estudantes não-tradicionais, ou seja, aqueles alunos cujas características não são estereotipadas conforme estabeleciam os modelos anteriores. Assim, variáveis como idade, objetivos educacionais, desempenho no segundo grau, etnia e gênero são agora contemplados. Essa proposta de modelo é baseada no modelo de Tinto (1975), contendo questões de ordem psicológica para explicar a evasão de estudantes não-tradicionais (alunos com mais de 24 anos de idade que ficam pouco tempo na universidade, geralmente estudam meio período ou a combinação desses fatores). Segundo o modelo, o estudante mais velho possui outras responsabilidades e vínculos sociais.

O novo modelo passou a considerar nos fatores ambientais/externos a elevada carga horária de trabalho da maioria dos estudantes, suas responsabilidades familiares e as questões financeiras. Segundo Boyd (2004), esses autores concluíram que os fatores ambientais são mais importantes no processo de evasão do que a integração social, considerada até então, tanto pelo estudo de Bean (1980) quanto por outros autores, como um fator relevante no processo de persistência.

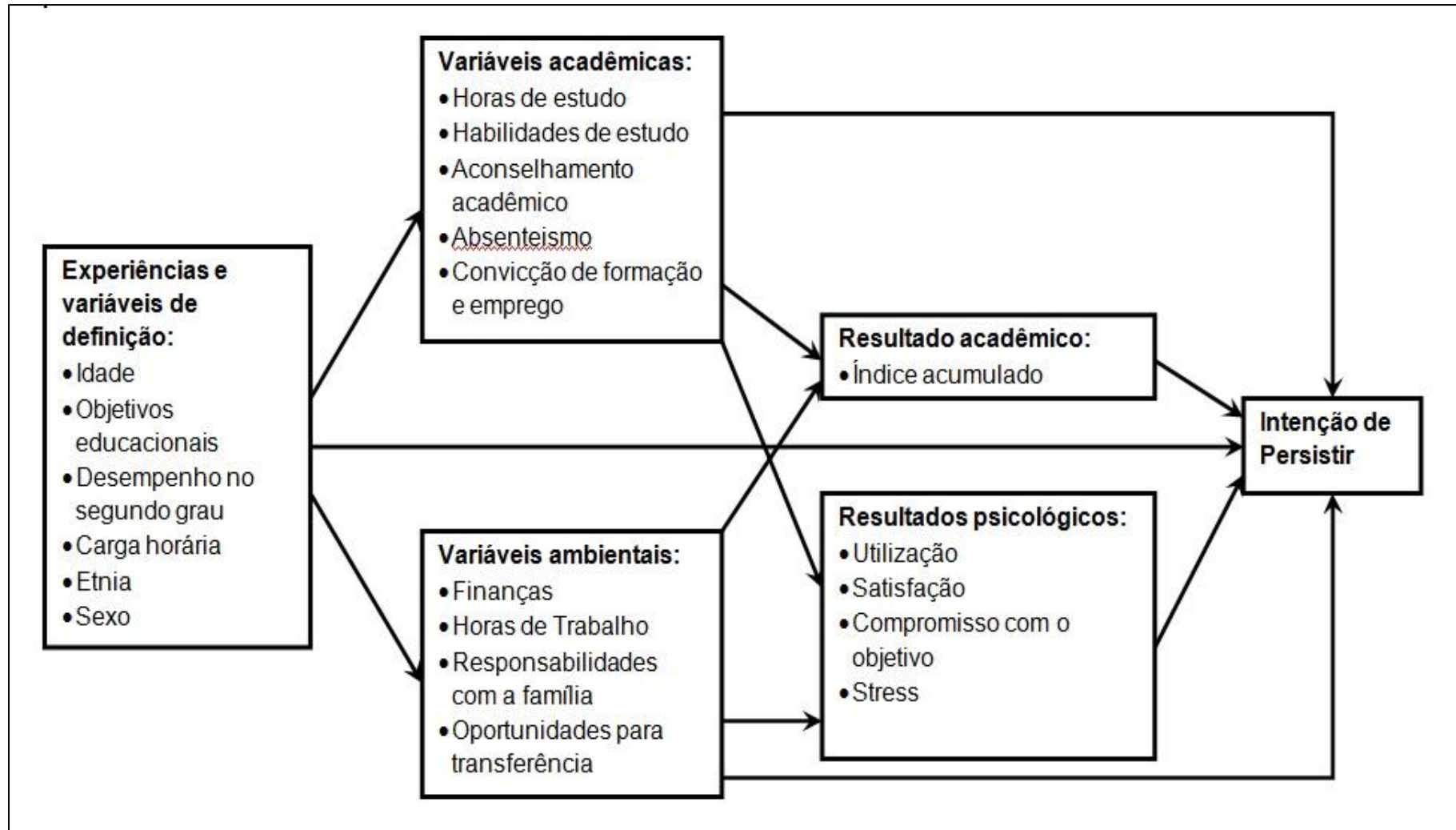
Bean e Metzner (1985) mantiveram as ideias originais do modelo de Bean (1980), especialmente nos estudos relacionados à semelhança do processo de evasão dos alunos com o de rotatividade dos empregados nas organizações e, também, em relação às variáveis acadêmicas e organizacionais, como o tempo dedicado aos estudos, as habilidades dos alunos para estudar, a frequência nas aulas e atividades, bem como a percepção de que o curso proverá uma boa colocação no mercado de trabalho.

O modelo considera a chamada “síndrome da desistência” que envolve três momentos: (a) considerar a possibilidade de desistir; (b) discutir com os familiares e amigos sobre a desistência; (c) desgaste final com a evasão em si. Dessa forma, os fatores relacionados no modelo, quando atingem um nível de *stress* muito elevado, podem enfraquecer a certeza da utilidade do curso e comprometer a formação em nível superior, optando o estudante por evadir-se.

Na sua mais recente pesquisa, Metzner e Bean (1987) revelaram que, enquanto as variáveis de integração não são significativas para os estudantes não-tradicionais, o seu resultado acadêmico e o compromisso da instituição afetam diretamente a evasão pois tratam-se de fatores que impactam a sua percepção de utilidade do curso para a sua empregabilidade.

A Figura 3 detalha o modelo de Bean e Metzner (1985), suas variáveis e inter-relacionamentos.

Figura 3 - Modelo de Desgaste dos Estudantes Não-tradicionais (BEAN; METZNER, 1985).



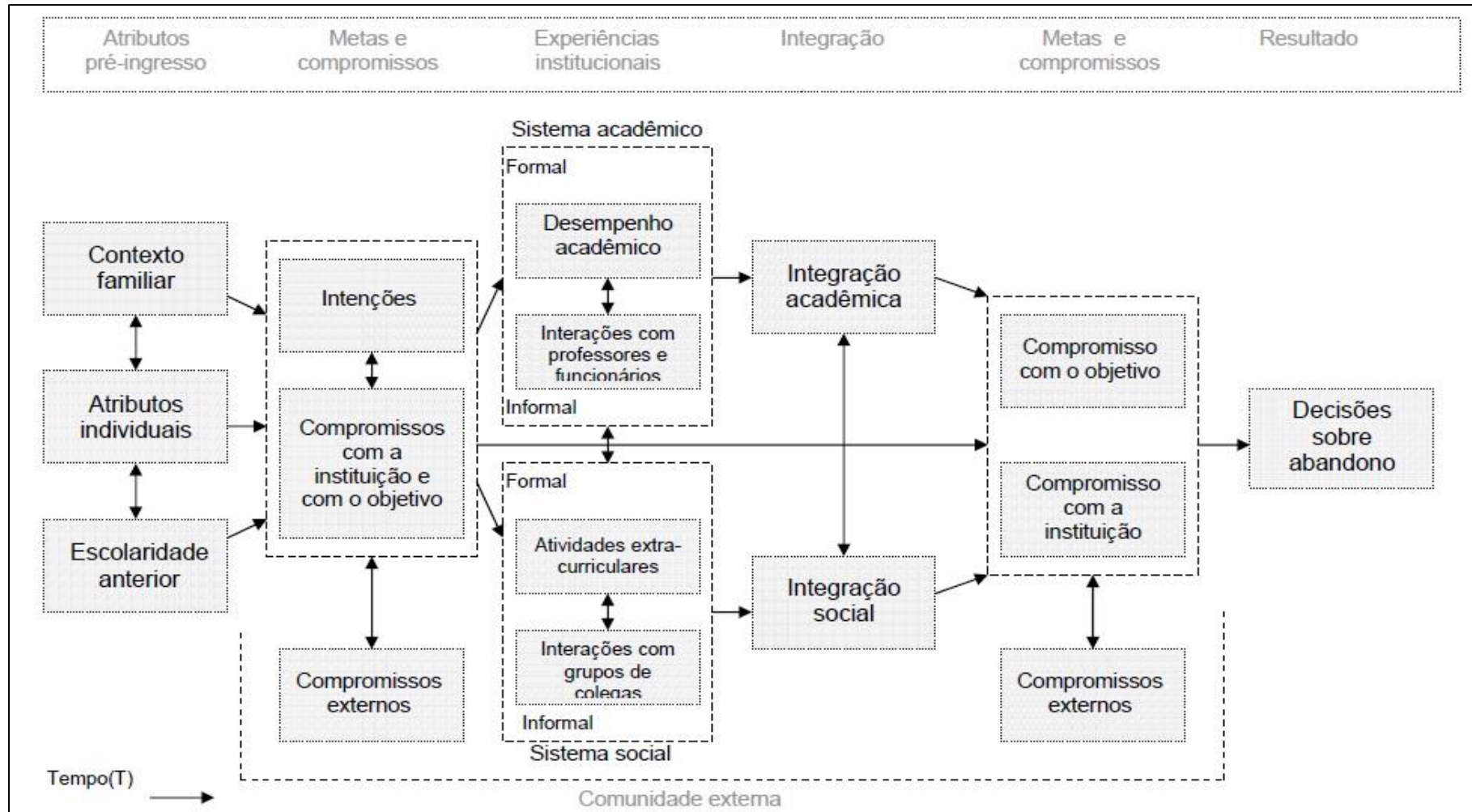
Fonte: Rovai (2003, p.6)

2.2.4 Teoria do Abandono Institucional (Tinto, 1993)

Tinto (1993) acrescentou ao seu modelo original o ajustamento, dificuldade, incongruência, isolamento, finanças, aprendizagem e obrigação ou compromissos externos. Deste novo modelo vale destacar: (a) o reconhecimento da importância dos fatores externos à instituição e das questões financeiras, ambos como prováveis agentes motivadores da evasão; (b) a descoberta de que, grupos distintos de estudantes, especialmente os adultos, têm características próprias e requerem programas de persistência específicos; (c) a mesma conclusão anterior tem fundamento para as diferentes instituições de ensino e os diversos cursos de nível superior, especialmente os de curta duração e os estabelecidos na modalidade de ensino a distância.

A Figura 4 seguinte ilustra a versão revisada do modelo de Tinto (1993).

Figura 4 - Modelo do Abandono Institucional (TINTO, 1993).



Fonte: Cislighi (2008, p.52)

2.2.5 Modelo de salas de aula, aprendizagem e persistência (Tinto, 1997)

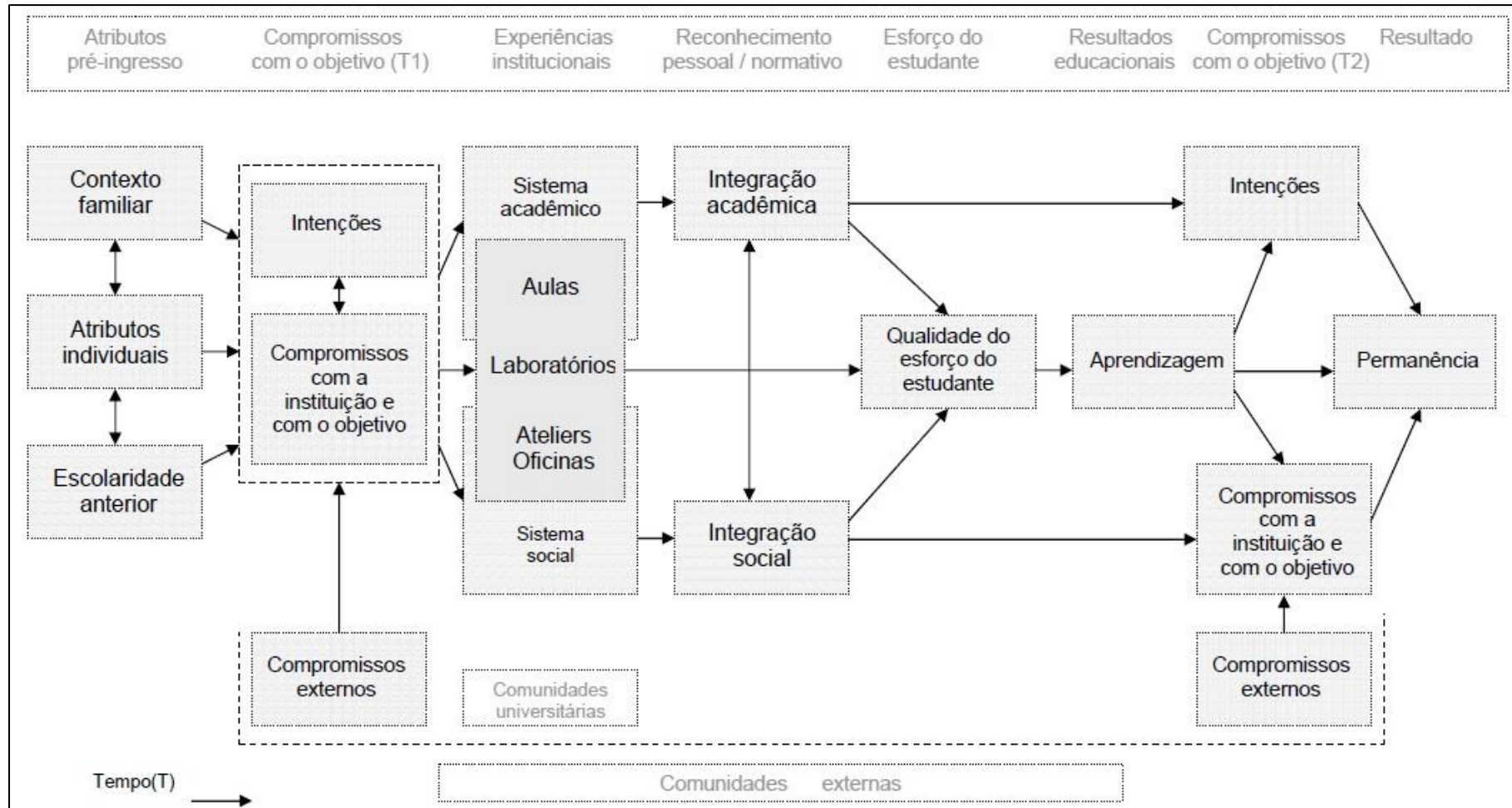
Mais recentemente, Tinto (1997) passou a considerar o processo de aprendizagem como fator primordial para a persistência ou evasão do aluno de uma universidade. Nesse sentido, tornaram-se componentes imprescindíveis do modelo, a integração social e acadêmica, num sentido mais amplo; as técnicas pedagógicas utilizadas e os meios tecnológicos disponíveis como facilitadores da integração entre estudantes e professores. Como exemplo, Tinto (1997) cita os grupos de estudo colaborativos que ultrapassam os horários normais das aulas, criando condições especiais para que os estudantes aprimorem os seus relacionamentos acadêmicos e sociais. Quando tais processos interativos são aplicados adequadamente, os esforços e sacrifícios necessários para que os alunos aumentem o seu nível de integração social e acadêmico são reduzidos ao mesmo tempo.

Segundo Tinto (1997), estas atividades colaborativas geram um círculo perfeito, pois a satisfação nas interações é um meio de recompensa que leva o aluno a ampliar os seus esforços, designando mais do seu tempo, energia e dedicação, alcançando os melhores resultados social e academicamente, reforçando o sentimento de satisfação a cada interação bem sucedida. De acordo com Tinto (1997, p.614),

[...] a maneira pela qual o envolvimento social e acadêmico (integração) molda a aprendizagem e a persistência, varia no transcorrer das disciplinas da carreira acadêmica e o faz de diferentes maneiras para diferentes estudantes dentro e fora das salas de aula.

Ao longo dos anos após a publicação de sua primeira versão, Tinto realizou algumas revisões em seu modelo. A Figura 5 abaixo ilustra o novo modelo proposto por Tinto (1997).

Figura 5 - Modelo de salas de aula, aprendizagem e persistência (TINTO, 1997).



Fonte: Cislighi (2008, p.54)

2.2.6 Modelo de Persistência na EaD (Rovai, 2003)

Tomando como base os estudos anteriores, reitera-se que os alunos da EaD podem ser classificados como não-tradicionais. Assim, é necessário que se desenvolvam pesquisas sobre a persistência no ensino superior para esse grupo específico e cada vez maior de alunos. É importante considerar, especialmente para esse grupo de alunos, a questão da integração social. Sabe-se que tais alunos têm uma intensa vida social fora do campus, muitos têm responsabilidades familiares e financeiras, não se envolvem com os eventos e as dinâmicas sociais características de uma universidade, além de estudarem em períodos reduzidos, principalmente à noite.

Incluindo nesse contexto, a EaD, além de aproximar as pessoas geograficamente, democratizando e ampliando o ensino superior, supre a necessidade do aluno não-tradicional, cujo tempo disponível para estudar é reduzido devido às suas diversas e específicas características descritas anteriormente. Nos cursos oferecidos na modalidade a distância, diversos fatores contribuem para a sua persistência ou decisão de evadir-se.

Os modelos de Tinto (1975, 1993, 1997) e Bean e Metzner (1985) foram desenvolvidos originalmente para a educação presencial, entretanto eles são claramente relevantes para os programas de educação a distância, porém a sua capacidade de explicar a persistência nos modelos de educação a distância é limitada. Os estudantes de educação a distância têm características e necessidades que são diferentes dos alunos tradicionais e o ambiente de aprendizagem virtual é diferente do dia a dia presencial no campus (ROVAI, 2003, p.1)

O modelo de persistência desenvolvido contempla as necessidades específicas do ensino a distância, as características e habilidades necessárias para os estudantes dessa modalidade e a importância de uma comunicação harmônica e efetiva entre os profissionais que nela atuam.

O modelo é dividido em duas partes: antes do discente entrar na universidade e depois do início do curso. Em ambos os estágios existem características e fatores de influência específicos. São observadas as características e habilidades prévias dos estudantes, antes de iniciar seus estudos na universidade. E, após a entrada do estudante na Universidade, são avaliadas as influências dos fatores externos e

internos. No modelo, estão sinalizadas as influências de cada um dos modelos presenciais que serviram de inspiração.

A) Características do Estudante antes da Universidade

Segundo o modelo proposto por Rovai (2003), as "Características do Estudante", envolvem a idade, etnia, gênero, características e desempenho na formação anterior e desenvolvimento intelectual.

Ross e Powell (1990) identificaram que as mulheres tendem a ter mais sucesso nos cursos de educação a distância do que os homens. Rovai (2003) encontrou resultado similar em suas pesquisas. Segundo ele, essas diferenças existem devido a forma como cada gênero lida com as diferentes formas de comunicação, tendo sensibilidade distintas na percepção da vida em comunidade. Os homens geralmente demonstram maior independência no modo de pensar e de agir, quando se expressam em fóruns e *chats* na EaD. Já as mulheres exibem uma articulação maior em relação ao grupo social em que convivem, claramente associada à maior sensibilidade.

Da mesma forma, algumas pesquisas têm identificado uma relação significativa entre a performance no ensino médio e a conclusão do ensino superior. Schlosser e Anderson (1994) explicaram que os estudantes que tiveram rendimento elevado no ensino médio, quando matriculados no ensino superior, tiveram um número maior de bons trabalhos realizados, possuem expectativas mais realistas em relação ao estudo, demonstrando um esforço maior para cumprir a graduação.

B) Habilidades do Estudante antes da Universidade

Para Rovai (2003), as "Habilidades do Estudante" envolvem o uso do computador e da informação, o gerenciamento do tempo, leitura e escrita, além da capacidade de interagir com as pessoas. Rowntree (1995) corrobora afirmando que os alunos da modalidade a distância precisam ter habilidade para trabalhar com computadores e sistemas; realizar leitura, escrita e interpretação de textos; gerenciar o tempo; realizar estudos e pesquisas e interagir com as pessoas.

Observa-se, na EaD, que o foco não está necessariamente no conteúdo em si, mas no desenvolvimento do processo cognitivo por meio da geração de novas ideias e a discussão dos tópicos e temáticas abordadas, gerando críticas e/ou contribuições de melhoria, a ponto de alterar, aprimorar ou abandonar pontos de vista previamente estabelecidos. Como muitas atividades na EaD são realizadas individualmente, ou seja, os alunos geralmente estudam de forma independente, estes precisam destas habilidades para obterem êxito na realização das diversas pesquisas, de forma que reconheçam a necessidade de trabalhar uma informação, sua utilidade, onde localizá-la, como analisá-la e, enfim, como aplicá-la de forma adequada e efetiva. Os modelos estudados indicam que deficiências nessas habilidades podem levar o aluno à evasão.

Posteriormente, já com o aluno dentro da universidade, são observados os fatores externos e internos.

C) A Influência dos Fatores Externos à Universidade

Segundo Tinto (1975), as experiências externas dos estudantes, após a entrada em determinado curso superior, podem afetar a sua decisão de persistência. Os fatores externos utilizados no modelo são inspirados nos fatores de ambiente do modelo de Bean e Metzner (1985) que são: finanças; horas dedicadas ao trabalho; responsabilidades familiares; incentivo/encorajamento de amigos e familiares; oportunidades para transferência e crises na vida pessoal.

Além disso, a questão natural do menor tempo disponível para estudo dos alunos da EaD, classificados como não-tradicionais, aumenta com a dificuldade de organizar o tempo, o que pode contribuir para que o estudante passe por crises na sua vida pessoal, como divórcio, perda do emprego, doenças, etc. e, conseqüentemente, levá-lo à evasão.

D) Influência dos Fatores Internos à Universidade

Conforme citado anteriormente, muitos dos fatores do modelo proposto – inclusive os internos – são inspirados nos modelos de Tinto (1975, 1993, 1997) e Bean e Metzner (1985) descritos nas seções anteriores.

Nestes modelos originais, a integração é contextualizada sob a perspectiva dos estudantes que frequentam as classes tradicionais de ensino. Porém, os alunos da EaD possuem necessidades diferenciadas que, quando frustradas total ou parcialmente, podem comprometer a persistência no curso.

Workman e Stenard (1996) identificaram cinco necessidades básicas que influenciam na persistência ou evasão do aluno na EaD. A primeira necessidade é a clareza dos programas disponibilizados, as políticas e procedimentos de cada disciplina e do curso. Nesse sentido, o aluno da EaD precisa ter um bom entendimento das políticas estabelecidas pela universidade, os procedimentos previstos, a identificação dos demais alunos e dos profissionais que atuarão no processo de ensino-aprendizagem. A universidade precisa tornar todas essas informações prontamente disponíveis para os alunos pesquisarem. Ou seja, o sistema de aprendizado a distância precisa contemplar detalhadamente as informações sobre a universidade, seus programas educacionais e seus cursos e disponibilizados imediatamente aos estudantes, especialmente, em relação ao curso no qual o aluno está matriculado.

Nessa lista, devem estar incluídos os nomes e e-mails dos tutores e professores, contatos da secretaria, coordenação e suporte técnico disponível. Todos os contatos realizados pelos alunos devem ser respondidos rapidamente, estabelecendo prazos para tal. Quando não houver uma resposta definitiva, o aluno deve ser informado imediatamente que seu pleito está sendo analisado e/ou providenciado.

A segunda necessidade básica é a autoestima. O autor afirma que o aprendizado pode ser muito maior se o aluno desenvolver o seu senso de autoestima. Um curso na EaD pode construir a autoestima do aluno solicitando que o mesmo participe de um programa prévio que possibilite o domínio de ferramentas *online* de educação a distância. Além disso, a autoestima pode ser aumentada durante o curso por meio da identificação e acompanhamento da situação do aluno e confronto do encontrado com os objetivos de aprendizagem, fornecendo, em tempo hábil, *feedback* da relação com os tutores e professores e com os demais alunos, considerando o conjunto de objetivos definidos inicialmente.

A terceira necessidade básica, segundo Workman e Stenard (1996), é a identificação do aluno com a instituição. Para tal, o estudante precisa sentir que faz parte da instituição, não sendo um intruso no ambiente. Essa necessidade é amplamente relatada por Tinto (1993) quando descreve o fator compromisso com a instituição. Workman e Stenard (1996) sugerem uma medida simples e eficaz para estabelecer essa identificação. Trata-se da emissão de cartões de identificação dos alunos. Mesmo sendo o curso a distância, pode prever encontros presenciais e o cartão pode facilitar a entrada do estudante na universidade, permitindo acesso às suas dependências específicas, como bibliotecas, laboratórios e, até mesmo, usufruir de serviços médicos, dentários, exames laboratoriais, benefícios culturais, dentre outros possíveis.

A quarta necessidade básica é a relação interpessoal que o aluno precisa manter com os demais colegas, corpo docente (tutores e professores) e toda a equipe de apoio (secretaria, pedagogos e coordenação). Os alunos da EaD que alcançam essa integração social, conseguem mais facilmente atender às exigências estabelecidas pelo curso. Os encontros presenciais também podem colaborar com a necessidade de relacionamento.

Finalmente, a última necessidade básica é o pleno acesso aos serviços de suporte como bibliotecas virtuais, ajuda financeira (bolsas de estudo, p.ex.), tutoriais, técnicas para aumentar a habilidade de conduzir os estudos e orientações sobre as ferramentas tecnológicas utilizadas no curso. Assim, as preocupações associadas ao uso eficaz da tecnologia são minimizadas. O serviço telefônico, quando utilizado também via internet, a webconferência com voz, vídeo e demais recursos tornam mais amigável a relação do estudante com os professores, permitindo maior interatividade nas respostas dos seus problemas e aconselhamento diversos.

A educação a distância necessita também que o aluno desenvolva um estilo particular adaptado à modalidade, tendo em vista estar balizada essencialmente na relação professor-aluno mediada por tecnologias. Logo, requer do estudante motivação para aprender, autodisciplina, responsabilidade e persistência, ao deparar-se com os obstáculos.

Em relação à acessibilidade do curso, trata-se da disponibilidade das salas virtuais, da integridade e inviolabilidade do conteúdo, tarefas e notas e do acesso aos sistemas por meio de computadores, *smartphones* e outros dispositivos.

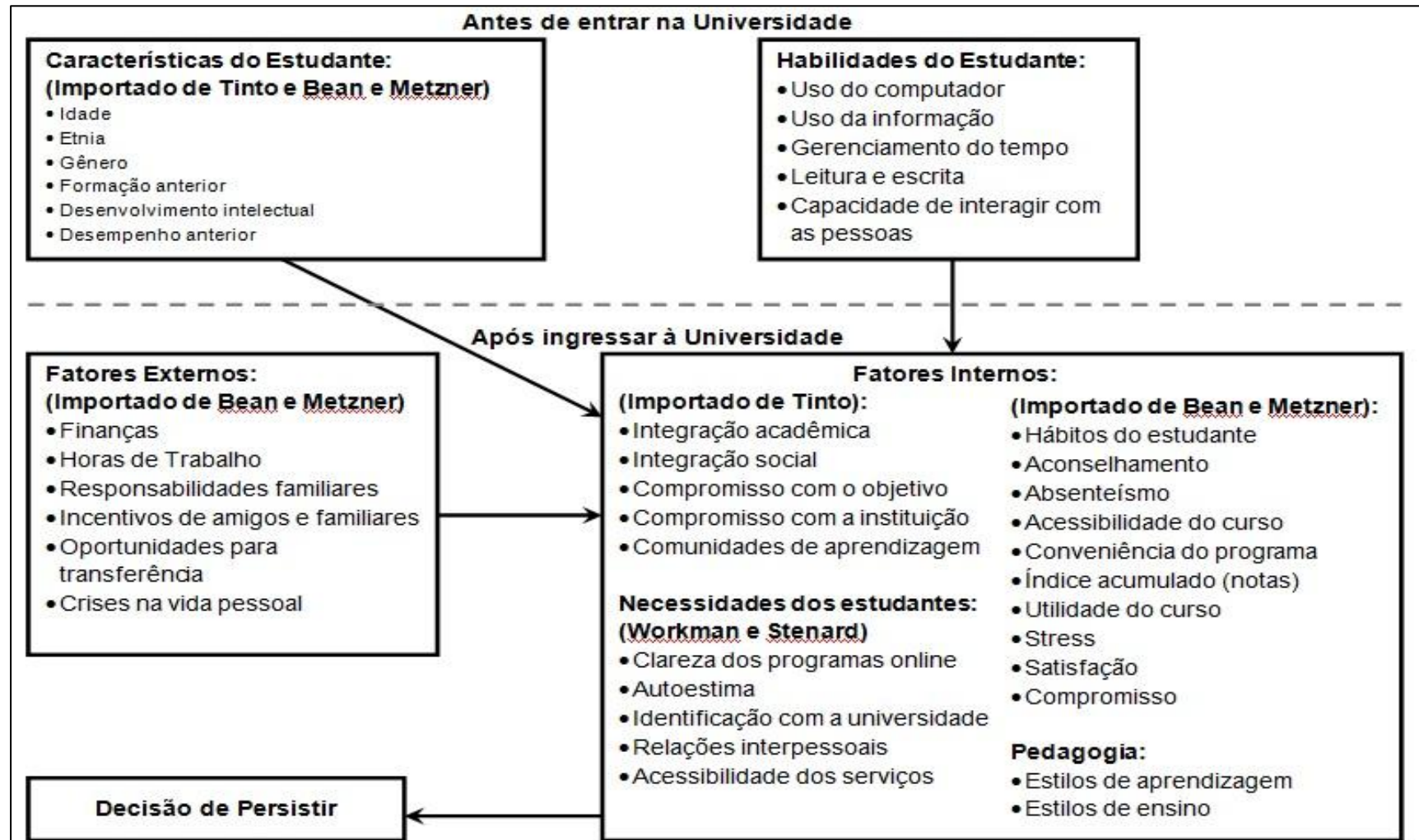
Quanto à percepção de utilidade do curso, a universidade precisa definir meios para esclarecer os objetivos do curso aos alunos e divulgar as oportunidades que são ofertadas pelo mercado de trabalho, listando vagas existentes originárias de intercâmbios realizados com as empresas, criando mecanismos de discussão e atualização constantes em relação a essas questões.

As comunidades de aprendizagem reproduzem a possibilidade oferecida ao aluno para fazer parte de um ambiente colaborativo e integrado de trocas de informações sobre um determinado trabalho, projeto ou assunto específico. Assim, no próprio ambiente virtual, existiriam pequenas salas reservadas para que os alunos possam encontrar-se, trocar informações, postar documentos e criar documentos compartilhados, de forma independente de outros grupos e da sala principal.

Além disso, o aluno necessita acessar conteúdos atualizados, de forma a perceber que a sua dedicação está relacionada com o estado da arte no assunto estudado. Para isso, a universidade precisa, frequentemente, revisar e atualizar os seus materiais e conteúdos, aprimorando ou até mesmo substituindo os que já estão defasados ou inapropriados.

Assim, Rovai (2003) propõe um modelo teórico para a persistência dos estudantes não-tradicionais do ensino a distância apresentado na Figura 6 a seguir.

Figura 6 - Modelo de persistência para EaD (ROVAI, 2003)



Fonte: Rovai (2003, p.9)

Rovai (2003) considera as "Características do Estudante" e as "Habilidades do Estudante" antes de entrar na Universidade e os "Fatores Externos" e "Fatores Internos" após o discente entrar na Universidade compostas por um conjunto de fatores que podem influenciar a decisão do estudante em persistir ou evadir-se de um curso superior. Todos esses fatores podem despontar individualmente ou de forma inter-relacionada, como geralmente ocorre.

O primeiro ano de um estudante na EaD é o mais crítico. O aluno geralmente acredita que o curso a distância é fácil, pouco exigente ou que consome menos tempo e dedicação de estudo do que um curso tradicional.

Segundo Smith e Bailey (1993), os mais bem sucedidos esforços para evitar a evasão dos alunos incluem programas que focam no aumento da integração acadêmica através da participação ativa dos estudantes interagindo com os seus professores em experiências muito satisfatórias para ambos. Além disso, é necessária uma atenção personalizada dedicada a esses alunos, a criação de grupos de apoio com forte interação entre alunos e professores e uma relevante assistência pedagógica para os problemas pessoais e financeiros desses alunos. Complementam os autores afirmando que essas abordagens são a marca de um programa de educação a distância eficaz.

A seguir são apresentados os aspectos metodológicos da presente pesquisa.

3 METODOLOGIA

3.1 MÉTODO DE PESQUISA

Este estudo abordará os modelos citados anteriormente, tomados como base para composição de um terceiro modelo sintetizado para EaD e propõe um modelo adaptado o contexto desse trabalho.

A presente pesquisa é um estudo quantitativo do tipo *survey*. Os estudos de cunho quantitativo favorecem o mapeamento e o estudo de populações maiores e mais dispersas, facilitando até certo ponto a replicação e a confirmação dos resultados obtidos. A maior vantagem das técnicas quantitativas é que podem ser aplicadas a várias organizações, fornecendo bases para comparações e generalizações.

A presente pesquisa é dividida em duas etapas. A primeira etapa, descritiva, visa identificar o perfil do aluno persistente em cursos superiores na modalidade a distância. Segundo Vergara (1997, p.47), uma pesquisa descritiva “expõe características de uma determinada população e pode estabelecer correlações entre variáveis embora não tenha compromisso de explicar os fenômenos que descreve”.

A segunda etapa da pesquisa tem caráter explicativo. Visa investigar os fatores que afetam a persistência discente em cursos superiores na modalidade a distância. Segundo Vergara (1997) a pesquisa explicativa tem como principal objetivo esclarecer quais fatores contribuem para a ocorrência de determinado fenômeno.

3.2 QUESTÕES DA PESQUISA

O modelo de pesquisa adotado para a análise dos dados é baseado em quatro grandes fatores associados à persistência discente, adaptados do modelo de Rovai (2003) para o contexto da presente pesquisa.

Antes de entrar na Universidade, os grupos de fatores associados à persistência discente são CARACTERÍSTICAS DO ESTUDANTE e HABILIDADES DO ESTUDANTE.

Em relação ao grupo de fatores CARACTERÍSTICAS DO ESTUDANTE, não foi considerado nesse trabalho o fator original DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL por ser de difícil mensuração. O fator IDADE foi substituído por FAIXA ETÁRIA, o fator FORMAÇÃO ANTERIOR foi renomeado para LOCAL DE FORMAÇÃO ESCOLAR ANTERIOR e o fator DESEMPENHO ANTERIOR foi renomeado para DESEMPENHO ESCOLAR ANTERIOR. Essas alterações de nomenclatura foram aplicadas com finalidade de melhorar o entendimento da variável e não descaracterizam a sua função original. Foi incluído o fator ESTADO CIVIL. Os demais fatores (ETNIA e GÊNERO) permanecem inalterados.

Em relação ao grupo de fatores HABILIDADES DO ESTUDANTE, o fator USO DO COMPUTADOR foi renomeado para UTILIZAÇÃO DE COMPUTADORES E SISTEMAS, o fator USO DA INFORMAÇÃO foi substituído por REALIZAÇÃO DE PESQUISAS E ESTUDOS, o fator GERENCIAMENTO DO TEMPO por ORGANIZAÇÃO E GERENCIAMENTO DO TEMPO, o fator CAPACIDADE DE INTERAGIR COM AS PESSOAS por SOCIALIZAÇÃO COM PESSOAS e o fator LEITURA E ESCRITA foi segmentado e substituído por três novos e distintos fatores: INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS, LEITURA DE TEXTOS e ESCRITA DE TEXTOS. O objetivo é fazer a medição destas três habilidades separadamente.

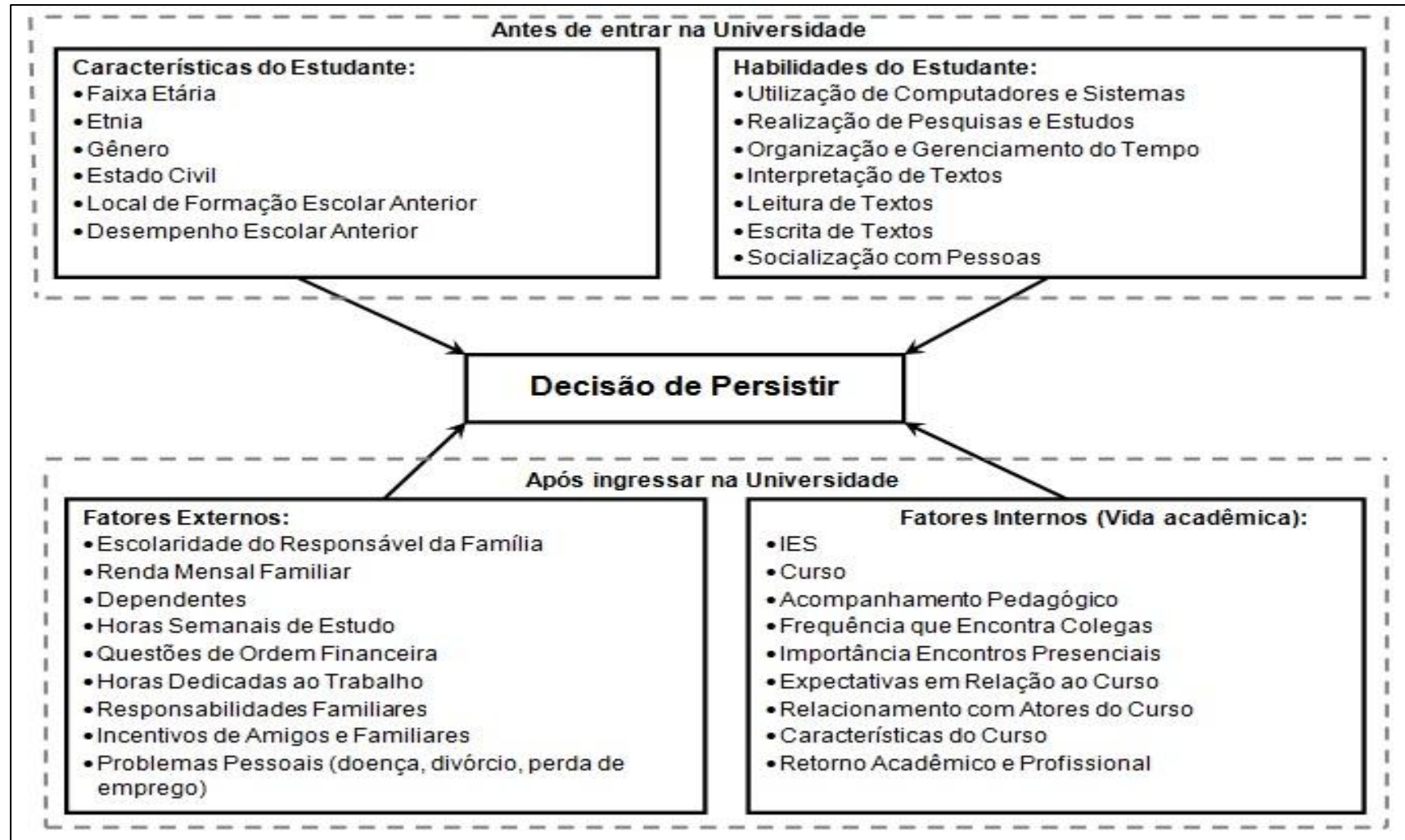
Após entrar na Universidade, os grupos de fatores associados à persistência discente são FATORES EXTERNOS e FATORES INTERNOS.

Em relação ao grupo de FATORES EXTERNOS, houve a retirada do fator OPORTUNIDADES PARA TRANSFERÊNCIA por ser considerado de difícil mensuração. O fator FINANÇAS foi alterado para RENDA MENSAL FAMILIAR, o fator CRISES NA VIDA PESSOAL por PROBLEMAS PESSOAIS (DOENÇA, DIVÓRCIO, PERDA DE EMPREGO). e o fator HORAS DE TRABALHO por HORAS DEDICADAS AO TRABALHO. Para um melhor entendimento e detalhamento dos objetivos deste trabalho, o fator RESPONSABILIDADES FAMILIARES foi mantido, porém ampliado com a inclusão dos fatores ESCOLARIDADE DO RESPONSÁVEL DA FAMÍLIA, DEPENDENTES e QUESTÕES DE ORDEM FINANCEIRA. Para finalizar, foi incluído no modelo proposto o fator HORAS SEMANAIS DE ESTUDO e mantido o fator INCENTIVOS DE AMIGOS E FAMILIARES.

Em relação ao grupo de FATORES INTERNOS (Vida Acadêmica), inicialmente foram criados os fatores LES e CURSO. Os outros fatores, muitos inspirados no modelo de Rovai (2003) e alguns criados especialmente para contemplar o modelo proposto são: ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (no polo onde o aluno está matriculado), FREQUÊNCIA QUE ENCONTRA COLEGAS, IMPORTÂNCIA ENCONTROS PRESENCIAIS e EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO CURSO. Finalizando, a análise fatorial exploratória e confirmatória de indicadores gerou os fatores: RELACIONAMENTO COM ATORES DO CURSO, CARACTERÍSTICAS DO CURSO e RETORNO ACADÊMICO E PROFISSIONAL. As respectivas análises fatoriais estão disponíveis na seção 4.3.1, e os indicadores são itens das questões da pesquisa aplicada (Apêndice A).

O modelo proposto (Figura 7 a seguir) difere do modelo anterior de Rovai (2003) no sentido de que este propõe que todos os quatro grupos de fatores afetam diretamente a persistência do discente.

Figura 7 - Modelo de Pesquisa proposto sobre Persistência Discente na EaD



Fonte: Elaboração própria, baseado em Rovai (2003)

O modelo tem uma variável dependente do tipo categórica e dicotômica que mede a situação do discente no curso. A variável assume o valor um (1) quando o aluno é persistente e zero (0) quando evadido. Na categoria persistente foram classificados os alunos que ainda estão cursando disciplinas e os alunos que já concluíram o curso e se formaram.

Por meio do modelo de pesquisa proposto adaptado de Rovai (2003) foram estabelecidas as seguintes questões de pesquisa:

1. *“Qual é perfil do aluno persistente nos cursos superiores na modalidade a distância?”*
2. *“As características e as habilidades do estudante antes de entrar na Universidade, os fatores externos e os fatores internos após ingressar na Universidade afetam a sua persistência no curso superior na modalidade a distância?”*

De acordo com o modelo proposto são quatro grupos de fatores autônomos associados ao fenômeno da persistência discente, medidos por 31 variáveis independentes apresentadas a seguir. Dois grupos de fatores são anteriores à entrada do estudante no curso - CARACTERÍSTICAS DO ESTUDANTE e HABILIDADES DO ESTUDANTE (Quadro 1) e dois grupos de fatores ocorrem após a entrada do estudante no curso - FATORES EXTERNOS e FATORES INTERNOS (Quadro 2).

Quadro 1 - Variáveis independentes do Modelo de Pesquisa – Fatores anteriores à entrada no curso

VARIÁVEL	NOME	TIPO
CARACTERÍSTICAS DO ESTUDANTE		
1. FAIXA ETÁRIA	IDADE	Categórica
2. ETNIA	ETNIA	Categórica
3. GÊNERO	GÊNERO	Categórica
4. ESTADO CIVIL	ESTCIVIL	Categórica
5. LOCAL DE FORMAÇÃO ESCOLAR ANTERIOR	LOCALFORM	Categórica
6. DESEMPENHO ESCOLAR ANTERIOR	DESEMP_ANT	Numérica intervalar
HABILIDADES DO ESTUDANTE		
7. HABILIDADE NO USO DE COMPUTADOR	HABIL-COMP	Numérica intervalar
8. HABILIDADE NA REALIZAÇÃO DE PESQUISAS	HABIL-PESQ	Numérica intervalar
9. HABILIDADE NA ORGANIZAÇÃO DO TEMPO	HABIL-TEMPO	Numérica intervalar

VARIÁVEL	NOME	TIPO
10. HABILIDADE NA INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS	HABIL-INT-TEXTO	Numérica intervalar
11. HABILIDADE NA LEITURA DE TEXTOS	HABIL-LEIT	Numérica intervalar
12. HABILIDADE NA ESCRITA DE TEXTOS	HABIL-ESCR	Numérica intervalar
13. HABILIDADE NA INTERAÇÃO COM PESSOAS	HABIL-INTERAÇÃO	Numérica intervalar

Fonte: Elaboração própria (2014)

O Grupo de Fatores denominado CARACTERÍSTICAS DO ESTUDANTE foi subdividido em seis variáveis, cinco delas categóricas. Apenas a variável DESEMPENHO ESCOLAR ANTERIOR foi operacionalizada em uma escala numérica intervalar de cinco pontos sendo o valor 1 equivalente a “péssimo” e o valor 5 equivalente a “excelente”.

O Grupo de Fatores denominado HABILIDADES DO ESTUDANTE foi subdividido em sete variáveis, todas numéricas intervalares utilizando escala de cinco pontos sendo 1 equivalente a “péssimo” e 5 “excelente”. As habilidades avaliadas foram: habilidade no uso de computador, na realização de pesquisas, na organização do tempo, na interpretação de textos, na leitura de textos, na escrita de textos e na interação (socialização) com pessoas.

O Grupo de Fatores denominado FATORES EXTERNOS foi operacionalizado com nove variáveis. As variáveis ESCOLARIDADE RESPONSÁVEL FAMÍLIA, RENDA MENSAL FAMILIAR, NÚMERO DE DEPENDENTES, HORAS SEMANAIS DEDICADAS AO ESTUDO são categóricas e as demais são numéricas intervalares operacionalizadas por meio de uma escala de 5 pontos, variando de “nenhuma influência” (valor 1) a “total influência” (valor 5).

Quadro 2 - Variáveis independentes do Modelo de Pesquisa – Fatores posteriores à entrada no curso

VARIÁVEL	NOME	TIPO
FATORES EXTERNOS		
1. ESCOLARIDADE RESPONSÁVEL FAMÍLIA	ESCOL_RESP	Categórica
2. RENDA MENSAL FAMILIAR	RENDA-FAMIL	Categórica
3. NÚMERO DE DEPENDENTES	DEPENDENTES	Categórica
4. HORAS SEMANAIS DEDICADAS AO ESTUDO	HORAS-ESTUDO	Categórica
5. SITUAÇÃO FINANCEIRA	SIT-FINANC	Numérica intervalar
6. HORAS SEMANAIS DEDICADAS AO TRABALHO	HORAS -TRABALHO	Numérica intervalar
7. RESPONSABILIDADES FAMILIARES	RESPONSAB-FAM	Numérica intervalar
8. INCENTIVO DA FAMÍLIA E AMIGOS	INCENTIVO	Numérica intervalar
9. PROBLEMAS PESSOAIS	PROBL-PESSOAIS	Numérica intervalar

VARIÁVEL	NOME	TIPO
FATORES INTERNOS		
10. INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	IES	Categórica
11. CURSO	CURSO	Categórica
12. ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO	ACOMP-PEDAG	Categórica
13. FREQUÊNCIA QUE ENCONTRO COLEGAS	ENCONTRO-COLEGAS	Categórica
14. IMPORTÂNCIA DOS ENCONTROS PRESENCIAIS	ENCONTRO-PRESENC	Categórica
15. O QUE ESPERA DO CURSO	EXPECT-CURSO	Categórica
16. RELACIONAMENTO COM ATORES DO CURSO	RELAC-INTERPESS	Numérica intervalar
17. CARACTERÍSTICAS DO CURSO	CARACT-CURSO	Numérica intervalar
18. RETORNO ACADÊMICO E PROFISSIONAL	RETORNO-CURSO	Numérica intervalar

Fonte: Elaboração própria (2014)

O Grupo de Fatores denominado FATORES INTERNOS também foi operacionalizado com nove variáveis. As variáveis INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR, CURSO, ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO, FREQUÊNCIA QUE ENCONTRA COLEGAS, IMPORTÂNCIA DOS ENCONTROS PRESENCIAIS e O QUE ESPERA DO CURSO (expectativas) são categóricas. As demais variáveis são numéricas, intervalares, operacionalizadas por meio de uma escala de 5 pontos, variando de “péssimo” (valor 1) a “excelente” (valor 5) para a variável RELACIONAMENTO COM ATORES DO CURSO e “nenhuma influência” (valor 1) a “total influência” (valor 5) para as variáveis CARACTERÍSTICAS DO CURSO e RETORNO ACADÊMICO E PROFISSIONAL.

Todas as variáveis numéricas do modelo foram operacionalizadas utilizando-se a média dos itens que as compõem. O detalhamento de cada variável categórica está apresentado no questionário utilizado para a coleta de dados que se encontra no Apêndice A desta pesquisa.

3.3 HIPÓTESES

A primeira pergunta da pesquisa, “*Qual o perfil do aluno persistente nos cursos superiores na modalidade a distância?*” foi operacionalizada por meio da análise de associação entre os fatores do modelo teórico de pesquisa e a situação do aluno (persistente ou evadido) com o auxílio de tabelas de contingência, testes de

independência Qui-quadrado de Pearson, o V de Cramer e análise de resíduos ajustados.

A segunda pergunta da pesquisa, “*As características do estudante antes de entrar na Universidade, as habilidades do estudante antes de entrar na Universidade, os fatores externos e os fatores internos após ingressar na Universidade afetam a sua persistência no curso superior na modalidade a distância?*” foi operacionalizada através do teste das hipóteses H₁ a H₄ seguir:

H₁: *As características do estudante antes de entrar na Universidade afetam a persistência do estudante no curso na modalidade a distância.*

H₂: *As habilidades do estudante antes de entrar na Universidade afetam a persistência do estudante no curso na modalidade a distância.*

H₃: *Os fatores externos relacionados à vida acadêmica do estudante após ingressar na Universidade, afetam a persistência do estudante no curso na modalidade a distância.*

H₄: *Os fatores internos relacionados à vida acadêmica do estudante após ingressar na Universidade, afetam a persistência do estudante no curso na modalidade a distância.*

Para testar as hipóteses H₁ a H₄ foi utilizada a técnica de regressão logística binária tendo como variável dependente a situação do aluno (SITUAÇÃO-ALUNO) e como variáveis independentes as 31 variáveis que compõem os quatro grupos de fatores (CARACTERÍSTICAS, HABILIDADES, FATORES-EXTERNOS, FATORES-INTERNOS) do modelo de pesquisa conforme equação 1 abaixo:

$$\text{SITUAÇÃO-ALUNO} = f(\text{CARACTERÍSTICAS, HABILIDADES, FATORES-EXTERNOS, FATORES-INTERNOS})$$

Equação 1 – hipótese H₁ a H₄

A seguir são detalhados a população e amostra da pesquisa, e os procedimentos de coleta e a análise dos dados.

3.4 POPULAÇÃO DO ESTUDO E AMOSTRA

A população da presente pesquisa é composta dos alunos matriculados em cursos superiores na modalidade a distância de duas instituições de ensino superior públicas do estado do Espírito Santo: a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Foram selecionados os cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* (especializações) ofertados no ano de 2013, na modalidade a distância, pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) nas duas IES.

O Ifes ofertou em 2013, pelo Sistema UAB, cinco cursos de especialização, dois cursos de licenciatura e um curso tecnólogo (Quadro 3).

Quadro 3 - Cursos ofertados pelo Ifes em 2014 pelo Sistema UAB

Seq	Nome	Tipo	Carga horária	Nº períodos
1	Educação Profissional e Tecnológica		480	3
2	Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja	Especialização	480	3
3	Gestão Pública		510	3
4	Gestão Pública Municipal		495	3
5	Informática na Educação		480	3
6	Informática	Licenciatura	2.870	8
7	Letras Português		2.805	6
8	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Tecnólogo	2.400	6

Fonte: SISUAB (2014)

A Ufes ofertou em 2013, pelo Sistema UAB, cinco cursos superiores: Ciências Contábeis, Artes Visuais, Educação Física, Física e Química e um curso de especialização em Gestão em Saúde (Quadro 4).

Quadro 4 - Cursos ofertados pela Ufes em 2014 pelo Sistema UAB

Seq	Nome	Tipo	Carga horária	Nº períodos
3	Gestão em Saúde - PNAP	Especialização	420	3
2	Ciências Contábeis	Bacharelado	3.100	9
4	Artes visuais	Licenciatura	3.020	7

Seq	Nome	Tipo	Carga horária	Nº períodos
5	Educação Física ¹		3.300	8
6	Física		3.330	8
7	Química		2.995	9

Fonte: SISUAB (2014)

Foram selecionados para participar da presente pesquisa o curso de Especialização em Gestão Pública Municipal do Ifes e os cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Licenciatura em Educação Física, Bacharelado em Ciências Contábeis e Especialização em Gestão em Saúde ofertados pela Ufes. O critério de seleção dos cursos foi a concordância do Coordenador do Curso em participar da pesquisa e fornecer os dados dos discentes para contato.

O propósito da amostragem é construir um subconjunto da população que seja representativo do todo. Na amostra do tipo probabilística, cada membro da população tem a mesma chance de ser incluído na amostra que todos os outros membros. A suposição é de que é possível inferir estatisticamente a probabilidade de que um padrão observado na amostra seja replicado na população. A amostra da presente pesquisa foi por acessibilidade ou não-probabilística, pois foram aceitos todos os questionários respondidos corretamente dos alunos dos cursos selecionados. Segundo Vergara (1997) uma amostra por acessibilidade seleciona elementos por facilidade de acesso.

A pesquisa foi encaminhada para todos os alunos (cursando, formados e evadidos) dos respectivos cursos selecionados e a amostra foi composta por todos os discentes que responderam corretamente o questionário.

3.5 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO IFES E UFES

O Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), por meio do seu Centro de Educação a Distância (Cead), oferece desde 2006 cursos a distância em diversos polos de apoio presencial, localizados em municípios do Espírito Santo. Cabe ao Ifes a elaboração

¹ Curso ofertado pelo Programa Pró-Licenciatura do MEC.

do material impresso e a construção coletiva do AVA por meio de seus professores conteudistas, do designer instrucional e da equipe de produção de material, bem como a reprodução e distribuição do material impresso.

A Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), por meio da Secretaria de Ensino a Distância (Sead), oferece desde 2002 cursos a distância em diversos polos de apoio presencial, localizados em municípios do Espírito Santo. A Sead é o órgão mediador e gestor das propostas da EaD, responsável pela introdução sistematizada da cultura da EaD na Universidade e pela mediação da formatação dos cursos ou produtos a serem oferecidos. É responsável, ainda, por toda a rede de dados que se ligam aos diversos polos de apoio presencial em diversos pontos do Estado.

Tanto no Cead/lfes quanto na Sead/Ufes, para garantir a implantação da EaD de forma eficiente, fez-se necessário uma equipe multidisciplinar capacitada para o gerenciamento de um curso a distância e das propostas de metodologias da EaD. Assim, dentre os vários papéis da equipe, destacam-se o Coordenador de Curso, Coordenadores de Polo, Coordenadores de Tutoria, Professores Especialistas, Designers Instrucionais, Tutores a Distância e Tutores Presenciais.

A Coordenação de Curso é exercida por um professor do Centro ou Departamento ofertantes do curso, cujo papel é responsabilizar-se pelo gerenciamento dos processos de oferta do curso sob sua responsabilidade.

A Coordenação de Tutoria é exercida por um professor da área de conhecimento do curso, cujo principal papel é mediar os processos de interação estabelecidos entre os tutores presenciais e a distância, estudantes, professores especialistas, coordenadores de polos, de cursos e demais atores envolvidos no curso, estreitando e refinando todo o sistema de comunicação que envolve esses atores e suas ações didático-acadêmicas.

O Coordenador de Polo é responsável pela gestão do polo e por acompanhar os processos acadêmicos de integralização dos cursos oferecidos na instância acadêmica que coordena.

O Professor Especialista responsabiliza-se por todos os processos de integralização de uma disciplina, desde a apresentação do material didático à mediação dos saberes neles contidos junto aos tutores e aos estudantes. De igual modo, é responsável pela concepção e elaboração dos instrumentos de avaliação da aprendizagem, aplicação, coordenação da correção dessas avaliações, além da regularização da situação do aluno junto às instâncias de registros de notas da Ufes e do Ifes.

O Designer Instrucional tem o papel de pesquisar, elaborar, testar e responsabilizar-se por todo material didático específico para cada disciplina da organização curricular do curso. Ele deve trabalhar intensamente e em total sintonia com o Professor Especialista.

O Tutor a Distância é um profissional vinculado às redes públicas, com formação nas áreas de conhecimento específico das disciplinas ou dos cursos aos quais se vinculam, por módulo, semestre ou por disciplina, cujo papel é mediar as atividades dos alunos nos ambientes *online* e as relações estabelecidas entre eles, tutores presenciais e professores especialistas, esclarecendo-lhes as dúvidas quanto aos conteúdos e a outros saberes relacionados ao curso. De igual modo, auxilia o professor especialista na avaliação das aprendizagens dos alunos.

Na educação na modalidade a distância todos os participantes têm grande importância. Porém, destaca-se a figura do Tutor a Distância. É o profissional que atua em local com acesso à internet e cuja principal responsabilidade consiste na orientação e acompanhamento *online* das atividades dos estudantes por meio do ambiente colaborativo de aprendizagem, tirando dúvidas e corrigindo tarefas. O tutor a distância é o profissional que possui conhecimento para mediar as dúvidas dos alunos, interagir e corrigir as atividades propostas pelo professor formador. Realiza a interação principal com o aluno, representando a instituição.

Com exceção dos cursos de aperfeiçoamento, o modelo adotado nos cursos EaD da Ufes e do Ifes é semipresencial. Parte do curso acontece em encontros presenciais, semanalmente com o tutor presencial nos polos municipais, e outra parte ocorre a distância, mediada pelo tutor a distância e pelo uso dos meios tecnológicos

(computador, AVA, videoconferências, vídeo aulas, etc.). As disciplinas de cada curso possuem um material didático impresso que visa orientar e auxiliar o percurso do aluno.

3.6 COLETA DE DADOS

Para a coleta dos dados foi utilizado um questionário (Apêndice A) disponibilizado pela internet, entre os dias 02 de dezembro de 2013 e 10 de janeiro de 2014. Na maior parte deste período, os alunos não concluintes estavam cursando as suas disciplinas.

3.6.1 Instrumento de Coleta de Dados

O questionário para coleta de dados com 23 questões contemplando os quatro grupos de fatores relacionados no modelo de pesquisa proposto, teve como objetivo identificar e quantificar fatores associados à persistência discente na EaD.

As questões 1.1 a 1.9 são relacionadas às Características do Estudante, a questão 2.1 às Habilidades do Estudante, as questões 3.1 a 3.5 aos Fatores Externos e as questões 4.1 a 4.6 aos Fatores Internos. As questões do grupo 1 e 2 são relacionadas ao aluno antes de entrar na universidade e as questões do grupo 3 e 4 após o aluno entrar na universidade. Além disso, o instrumento apresenta indagações com investigações finais - questões 5.1 a 5.2.

3.6.2 Pré-teste

Nos dias 05 e 06 de novembro de 2013, foi realizado um pré-teste do instrumento com o objetivo de identificar falhas, interpretações duvidosas e colher sugestões. O *link* do questionário, desenvolvido na plataforma do Google Drive, foi encaminhado por e-mail para 17 pessoas, alunos dos cursos de graduação da Ufes, servidores técnico-administrativos e docentes da mesma IES. No convite os respondentes foram orientados de que se tratava de um pré-teste do instrumento de coleta de

dados para uma pesquisa de mestrado. A última questão solicitava sugestões, correções e percepções para que o instrumento pudesse ser aprimorado.

Dos 17 convidados, 15 responderam ao questionário (88,24%). Todas as sugestões foram analisadas individualmente e, dependendo do teor, foram acatadas, permitindo que o questionário fosse aprimorado.

3.6.3 Procedimentos para a Coleta dos Dados

Para a coleta dos dados, foi utilizado o questionário que consta do Apêndice A. O *link* do questionário foi disponibilizado em 02 de dezembro de 2013, no ambiente virtual de aprendizagem (*Moodle*) e enviado por e-mail a todos os alunos matriculados (ativos), egressos (formados) e evadidos (desistentes) dos cursos pesquisados. Além do meio eletrônico, optou-se por fazer ligações telefônicas com o intuito de reforçar o convite para participação na pesquisa. Tal fato contribuiu para ampliar a base de respostas.

3.7 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Para alcançar o objetivo da pesquisa foram definidas as seguintes etapas de trabalho: (a) Descrever o perfil dos alunos comparando alunos persistentes e evadidos; (b) Identificar as variáveis relevantes no processo de persistência discente na EaD; (c) Propor ações institucionais para promoção da persistência discente em cursos EaD. Essas etapas são descritas a seguir.

Para responder a primeira pergunta de pesquisa: “*Qual o perfil do aluno persistente nos cursos superiores na modalidade a distância?*” foram investigadas as possíveis associações entre as diversas variáveis e a situação do aluno respondente (evadido ou persistente) utilizando-se tabelas de contingência, testes de independência Qui-quadrado de Pearson, o V de Cramer e análise de resíduos ajustados. Todas as análises e testes foram feitos com o auxílio do *software* SPSS (*Statistical Package for the Social Science*) sendo adotado nível de significância de 5% (p-valor < 0,05).

Tabelas de contingência são ferramentas tradicionais que permitem investigar a associação entre duas variáveis categóricas (AGRESTI, 2007). Tais tabelas são utilizadas para observar a associação entre duas variáveis e avaliar a probabilidade de que a associação observada possa ser atribuída às flutuações estatísticas inerentes ao processo de amostragem.

O Teste de Independência Qui-quadrado de Pearson é um teste de hipótese não paramétrico que visa detectar o grau de associação existente entre as variáveis categóricas (qualitativas) por meio de comparações entre as frequências observadas e esperadas para certo evento (PEREIRA, 2004; EVERITT, 1992). A hipótese nula do teste afirma que as frequências observadas são iguais às frequências esperadas, indicando não haver associação entre os grupos. Já a hipótese alternativa afirma que as frequências observadas são diferentes das frequências esperadas e, portanto há associação entre os grupos. Para aceitar ou rejeitar a hipótese verificou-se o p-valor, comparando-o com o nível de significância desejado (5%). Assim, para um p-valor menor do que o nível de significância rejeitou-se hipótese nula e considerou-se que existe associação significativa entre a variável testada e a situação do aluno.

Para avaliar a intensidade da associação entre as variáveis foi utilizada a medida de associação V de Cramer baseada na medida qui-quadrado modificada, considerando o tamanho da amostra e os graus de liberdade, restringindo a escala ao intervalo de 0 a 1, tornando-a similar ao coeficiente de correlação de Pearson (FIELD, 2009). Valores de V de Cramer menores que 0,1 comumente são considerados indicadores de associação muito fraca ou desprezível, entre 0,1 e 0,3 de associação fraca, entre 0,3 e 0,5 de associação média e acima de 0,5 de associação forte.

Quando identificada associação significativa entre as variáveis testadas, utilizou-se a análise de resíduo ajustado para investigar a associação entre as suas categorias (PEREIRA, 2004; EVERITT, 1992). Assim, valores de resíduo ajustado maiores que 1,96 indicam que existem (significativamente) mais observações do que o esperado, valores menores que -1,96 indicam que há menos casos que o esperado e valores

entre -1,96 e 1,96 apontam não haver diferença significativa entre o número de casos esperados e observados.

Desse modo, neste estudo há interesse, principalmente, em identificar as categorias das variáveis explicativas que apresentam maior número de casos do que o padrão normal associado às categorias evadido e persistente da variável situação do aluno (resíduo ajustado $> 1,96$) para todas combinações de variáveis. A situação oposta (resíduo ajustado $< -1,96$) foi útil para indicar casos em que existe menor número de persistentes do que o esperado. A partir do conjunto de variáveis (e suas categorias) que apresentaram associação significativa com a situação do aluno, especificamente o aluno persistente (alvo do interesse do estudo), foi descrito um perfil do aluno que não desiste do curso.

Para responder a segunda pergunta de pesquisa: “*As características do estudante antes de entrar na Universidade, as habilidades do estudante antes de entrar na Universidade, os fatores externos e os fatores internos após ingressar na Universidade afetam a sua persistência no curso superior na modalidade a distância?*” utilizou-se o Teste de Hipóteses e a técnica estatística multivariada Regressão Logística Binária. Os respondentes foram divididos em dois grupos: (a) persistentes, composto pelos alunos que estão cursando e pelos formados; (b) desistentes, composto pelos alunos que evadiram.

Esta etapa do estudo consistiu na aplicação e interpretação dos resultados da Regressão Logística, uma forma especializada de regressão que visa prever e explicar uma variável categórica a partir de variáveis métricas ou categóricas (HAIR *et al*, 2009). Trata-se de uma técnica estatística que se destina a investigar o efeito das variáveis pelas quais os indivíduos, objeto ou sujeitos estão expostos sobre a probabilidade de ocorrência de determinado evento de interesse. É aplicada para estimar a probabilidade de um evento ocorrer e para identificar características de indivíduos ou elementos que pertencem a cada grupo definido com base em uma variável categórica (FÁVERO *et al*, 2009).

Para casos em que a variável dependente possui duas categorias utiliza-se a Regressão Logística Binária e quando há mais de duas categorias, a Regressão Logística Multinomial.

Para calcular a probabilidade de ocorrência de determinado evento (neste estudo, a persistência discente), a equação logística apresenta o seguinte formato (CORRAR; PAULO; DIAS FILHO, 2007, p.286):

$$P(\text{evento}) = \frac{1}{1 + e^{-(b_0 + b_1X_1 + b_2X_2 + \dots + b_kX_k)}} \quad (1)$$

Onde $P(\text{evento})$ refere-se a probabilidade de ocorrência do evento em análise, e é o número neperiano ($e = 2,718$), b_k são os coeficientes estimados do modelo e X_i representam as variáveis independentes. Segundo Fávero *et al* (2009), o termo $b_0 + b_1X_1 + b_2X_2 + \dots + b_kX_k$ é chamado de *logit* e também é representado pela letra Z.

Neste estudo, buscou-se identificar o grupo de variáveis independentes que conjuntamente influenciam a chance de um aluno permanecer no curso, revelando aquelas que são relevantes (significantes) no processo. O passo inicial da aplicação da técnica consistiu na definição das variáveis que foram utilizadas. Para tanto foi utilizado como referência o modelo de pesquisa, a saber:

- Variável dependente ou resposta: SITUAÇÃO DO ALUNO (categórica); e,
- Variáveis independentes ou explicativas: 33 variáveis sendo 31 variáveis pertencentes aos grupos CARACTERÍSTICAS DO ESTUDANTE e HABILIDADES DO ESTUDANTE, FATORES EXTERNOS e FATORES INTERNOS ao ambiente acadêmico mais duas variáveis de avaliação do curso e da IES.

Em seguida, considerando os resultados dos Testes de Independência de Qui-quadrado de Pearson, foram definidas as categorias de referência das variáveis explicativas, que serviram de base para a análise. Neste estudo, para cada variável independente foi definida como categoria de referência aquela que possuía maior chance de ser característica de alunos persistentes.

Em virtude do caráter exploratório do estudo, optou-se pela utilização do método *stepwise* (passo a passo) disponibilizado pelo software SPSS (versão 20). Field

(2009) aponta que os métodos passo a passo são apropriados para estudos exploratórios, enquanto o método *Enter* (ou Inserir ou Entrada Forçada) é adequado para testar uma teoria.

Neste estudo foi adotado o método *Backward* (ou Retroceder) - no qual o processamento é iniciado com todas as variáveis explicativas e o software testa se qualquer uma delas pode ser removida sem afetar substancialmente o grau de aderência do modelo aos dados observados - tendo em vista a indicação de Field (2009), em função do menor risco de exclusão de variáveis envolvidas em efeitos supressores (quando um previsor tem efeito significativo, somente quando outra variável é mantida constante) e, conseqüentemente, menor risco de erro do Tipo II.

Neste estudo optou-se pela utilização da Razão de Verossimilhança como estatística teste, pois esta medida define se uma variável explicativa será significativa ou não com base na qualidade da aderência do modelo aos dados observados (FIELD, 2009). O nível de significância adotado foi de 5,0% (p -valor $< 0,05$). O ponto de corte para a classificação dos alunos foi igual a 0,5 (50%).

Como etapa preliminar à análise do modelo identificado por meio da técnica de Regressão Logística foi verificada a existência de alta correlação entre variáveis explicativas, considerando como critério os valores do coeficiente de correlação linear de Pearson (r) maiores que 0,7 ou menores que -0,7. Essa etapa foi considerada necessária, pois a alta correlação entre variáveis independentes causa multicolinearidade, o que pode afetar a confiabilidade do modelo logístico e fazer com que os coeficientes estimados não tenham sentido lógico (FÁVERO *et al*, 2009).

A avaliação da qualidade do ajuste do modelo e precisão preditiva foi baseada nas seguintes medidas: Teste de significância dos coeficientes do modelo (*qui-quadrado*), Teste de Hosmer e Lemeshow, R^2 de Nagelkerke e o percentual de acerto do modelo obtido da Tabela de Classificação. A partir da equação logística foram analisados os graus de significância dos coeficientes das variáveis, utilizando a estatística Wald, cuja função é testar se determinado coeficiente é nulo (CORRAR; PAULO; DIAS FILHO, 2007).

Para os coeficientes logísticos significantes, foi possível avaliar o quanto impactam a probabilidade estimada e a previsão de pertinência a um grupo (ou situação) com o uso do coeficiente logístico exponenciado. Essa medida, comumente referida como $\exp(B)$, é uma transformação (anti-logaritmo) do coeficiente logístico original (B) (HAIR *et al*, 2009). Um coeficiente exponenciado maior que 1,0 representa uma relação positiva, enquanto valores menores que 1,0 correspondem a uma relação negativa. Já em relação à magnitude, a variação da probabilidade (razão de desigualdade) de ocorrência do evento pode ser verificada calculando-se a diferença entre o valor do coeficiente exponenciado e a unidade, multiplicada por 100 (HAIR *et al*, 2009). A seguir são apresentados os resultados da análise dos dados coletados na pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira parte dos resultados trata do perfil do aluno persistente descrito a partir de tabelas de contingência e testes de independência Qui-quadrado de Pearson. Na sequência são apresentados os resultados da análise dos fatores relevantes no processo de persistência discente utilizando a técnica estatística multivariada Regressão Logística.

4.1 PERFIL DOS RESPONDENTES

A amostra é composta por todos os discentes que responderam corretamente o questionário, totalizando 415 alunos em todos os cursos pesquisados na Ufes e no Ifes, sendo 285 (68,7%) da Ufes e 130 (31,3%) do Ifes, diferença por haver maior número de cursos pesquisados na Ufes.

Em relação aos cursos, o maior número de alunos que respondeu à pesquisa é da pós-graduação em Gestão Pública Municipal do Ifes, 130 alunos (31,3%). Os demais cursos estão assim distribuídos quanto ao número de alunos respondentes (tabela 1 a seguir):

Tabela 1 - Total de Respondentes por Curso

IES	Curso	Respostas	% do Total
Ifes	Especialização em Gestão Pública Municipal	130	31,3
Ufes	Licenciatura em Artes Visuais	43	10,4
	Bacharelado em Ciências Contábeis	76	18,3
	Licenciatura em Educação Física	64	15,4
	Especialização em Gestão da Saúde	102	24,6
TOTAL		415	100,0

Fonte: Elaboração própria (2014)

Na comparação entre os cursos de graduação (licenciaturas) e de pós-graduação (especializações), o total de respondentes encontra-se equilibrado, apresentando 183 (44,1%) alunos de graduação e 232 (55,9%) de especialização.

Em relação à situação dos alunos em seus respectivos cursos, considerando a graduação e a pós-graduação, tem-se 110 (26,5%) alunos evadidos, 149 (35,9%) alunos ativos e cursando os seus cursos e 156 (37,6%) alunos formados. São portanto 73,5% dos alunos persistentes (formados e cursando) e 26,5% evadidos.

Os alunos que estudaram integralmente em escola particular antes de entrar no curso representam 36,1%, enquanto os que estudaram antes integralmente em escola pública são 32,8% do total. Já quanto ao desempenho acadêmico anterior ao curso, 86% o consideraram excelente e bom, contra apenas 14% que consideraram fraco ou mediano.

A maioria dos alunos é do sexo feminino (59%). Grande parte dos discentes está na faixa entre 26 e 35 anos (39,5%), seguida pela faixa entre 36 e 45 anos (32,3%), confirmando tratar-se de alunos não tradicionais, com idade mais elevada do que os alunos que cursam o ensino superior presencial. O Censo da Educação Superior (INEP, 2014) confirma essas características nos cursos na modalidade a distância no Brasil. Observa-se a predominância de alunos no sexo feminino e a diferença na idade dos alunos do ensino presencial e a distância (Quadro 1). A idade de ingresso do aluno de cursos superiores presenciais é 18 anos e de cursos superiores na modalidade a distância é 30 anos.

Quadro 5 - Perfil Discente - Censo 2012

ATRIBUTO DO DISCENTE	MODALIDADE DE ENSINO	
	PRESENCIAL	A DISTÂNCIA
Sexo	Feminino	Feminino
Categoria Administrativa	Privada	Privada
Grau Acadêmico	Bacharelado	Licenciatura
Turno	Noturno	-
Idade (matrícula)	21	31
Idade (ingresso)	18	30

Fonte: Censo da Educação Superior (INEP, 2014).

Nota: Para construção do perfil do vínculo discente, foi considerada a moda de cada aluno selecionado separadamente.

A etnia branca prevalece em 61,2% dos respondentes. Em relação à renda mensal familiar, grande parte encontra-se na faixa de 4 a 8 salários mínimos (32,8%), seguida de perto pela faixa de 2 a 4 salários mínimos (26,7%). A maioria dos alunos é casada (57,8%) e 29,9% de solteiros. As famílias são pequenas, muitas vezes com nenhum dependente (35,7%) ou apenas um dependente (25,8%).

A escolaridade da família da maioria dos responsáveis é de nível superior completo (38,8%). Isso se explica pelo fato de que os alunos na modalidade EaD estão em uma faixa etária maior quando comparados aos alunos do ensino presencial, muitos são casados e são os responsáveis pela família, novamente confirmando tratar-se de alunos não tradicionais. A maioria (29,6%) dedica-se de três a cinco horas de estudos por semana e nunca (28%) recebeu orientação ou aconselhamento pedagógico nas IES.

A maioria dos alunos avalia como totalmente importante ou muito importante a existência de encontros presenciais (69,7%) e 37,8% encontravam os colegas somente nas provas presenciais. Quanto ao que esperam do curso, 79,8% esperam formação acadêmica para melhorar a atividade profissional que desempenham, qualificação para o exercício de uma profissão e aquisição de conhecimentos que permitam melhorar o nível de instrução. Ou seja, esperam que o curso seja útil profissionalmente. Tal fato pode ser confirmado pelas respostas à questão sobre os objetivos educacionais - 51,9% responderam que esperam melhorar a possibilidade de inclusão no mercado de trabalho, manterem-se atualizados tecnicamente e melhorarem a possibilidade de ganhos financeiros.

4.2 PERFIL DO ALUNO PERSISTENTE

As tabelas de contingência e seus respectivos testes de significância estatística para todas as combinações de variáveis são apresentados a seguir. Em virtude do caráter exploratório deste estudo, as variáveis foram testadas duas a duas, sendo uma delas sempre a situação do aluno à época da coleta dos dados da pesquisa.

Esse procedimento, embora não permita a elaboração de conclusões sobre causalidade, viabiliza a descrição do perfil dos alunos com base na identificação de associações significantes (não casualidade) entre pares de variáveis ou categorias analisadas. A utilidade da descrição do perfil do aluno deve-se à possibilidade de subsidiar o planejamento e elaboração de planos visando ampliar a persistência discente na EaD. Nas tabelas são apresentados os quantitativos e percentuais de alunos em cada combinação de categorias das variáveis testadas, o valor da estatística de Qui-quadrado, o p-valor (significância), coeficiente V de Cramer e valor do resíduo ajustado.

Foi considerado, nessa pesquisa, aluno persistente o aluno que completou o curso e o aluno que ainda está regularmente matriculado no curso. E evadido foi considerado o aluno que abandonou o curso ou foi desligado pelas IES. A tabela 2 a seguir mostra que a amostra foi composta de 110 alunos evadidos e 305 persistentes sendo que destes, 156 já completaram o curso e se formaram e 149 estão regularmente matriculados.

Tabela 2 - Situação do Aluno x Situação Detalhada

SITUAÇÃO DETALHADA	SITUAÇÃO DO ALUNO	
	Evadido	Persistente
Evadido	110	-
Cursando	-	149
Formado	-	156
Total	110	305

Fonte: Dados da pesquisa, 2013/2014.

A primeira variável pesquisada foi a IES a qual o aluno pertence (ou pertenceu para o caso dos formados) - Ufes ou Ifes (tabela 3 a seguir). O curso do Ifes apresenta índice de persistência (87%) superior ao total (73%) e superior aos cursos da Ufes (67%). Tal fato pode estar associado ao nível dos cursos (graduação e especialização) em cada instituição. No Ifes apenas alunos de um curso de pós-graduação (especialização) participaram da pesquisa, enquanto que na Ufes houve a participação de alunos tanto da graduação quanto da pós-graduação. Essa provável associação será analisada adiante.

Esses resultados apontam a existência de uma associação significativa (rejeição da hipótese nula de independência) entre as variáveis IES e SITUAÇÃO DO ALUNO (p -valor = $0,000 < 0,05$). O grau da associação pode ser considerado fraco (V de Cramer = $0,205$). Os resíduos ajustados indicam que o Ifes ($RA = 4,2 > 1,96$) está positivamente associado à categoria persistente e a Ufes ($RA = -4,2 < -1,96$) está negativamente associada - os alunos do Ifes têm maior propensão à persistência do que os alunos da Ufes nos cursos analisados.

Tabela 3 - Situação do Aluno x IES

IES		SITUAÇÃO DO ALUNO		Total	Qui-quadrado	p-valor	V de Cramer
		Evadido	Persistente				
Ufes	N	93	192	285	17,524	0,000	0,205
	% IES	33%	67%	100%			
	RA	4,2	-4,2				
Ifes	N	17	113	130			
	% IES	13%	87%	100%			
	RA	-4,2	4,2				
Total	N	110	305	415			
	% IES	27%	73%	100%			

Fonte: Dados da pesquisa, 2013/2014.

Nota: N - número de observações. RA - resíduo ajustado

A tabela 4 a seguir mostra os resultados da análise da associação entre TIPO DE CURSO e SITUAÇÃO DO ALUNO. É possível observar que 69% dos alunos de graduação são persistentes, contra 77% da especialização. Os resultados (p -valor = $0,057 > 0,05$) apontam a não existência de associação significativa (manutenção da hipótese nula de independência) entre as variáveis TIPO DE CURSO e SITUAÇÃO DO ALUNO para o nível de significância adotado nessa pesquisa.

Tabela 4 - Situação do Aluno x Tipo de Curso

TIPO DE CURSO		SITUAÇÃO DO ALUNO		Total	Qui-quadrado	p-valor	V de Cramer
		Evadido	Persistente				
Graduação	N	57	126	183	3,620	0,057	0,093
	% tipo curso	31%	69%	100%			
	RA	1,9	-1,9				
Especialização	N	53	179	232			
	% tipo curso	23%	77%	100%			
	RA	-1,9	1,9				
Total	N	110	305	415			
	% tipo curso	27%	73%	100%			

Fonte: Dados da pesquisa, 2013/2014.

Nota: N - número de observações. RA - resíduo ajustado

A seguir, a tabela 5 mostra resultados da análise da associação entre CURSO e SITUAÇÃO DO ALUNO.

Tabela 5 - Situação do Aluno x Curso

CURSO		SITUAÇÃO DO ALUNO		Total	Qui- quadrado	p-valor	V de Cramer
		Evadido	Persistente				
Licenciatura em Artes Visuais	N	20	23	43	34,168	0,000	0,287
	% curso	47%	53%	100%			
	RA	3,1	- 3,1				
Bacharelado em Ciências Contábeis	N	28	48	76			
	% curso	37%	63%	100%			
	RA	2,3	- 2,3				
Licenciatura em Educação Física	N	9	55	64			
	% curso	14%	86%	100%			
	RA	- 2,5	2,5				
Especialização em Gestão de Saúde	N	36	66	102			
	% curso	35%	65%	100%			
	RA	2,3	- 2,3				
Especialização em Gestão Municipal	N	17	113	130			
	% curso	13%	87%	100%			
	RA	- 4,2	4,2				
Total	N	110	305	415			
	% curso	27%	73%	100%			

Fonte: Dados da pesquisa, 2013/2014.

Nota: N - número de observações. RA - resíduo ajustado

Observa-se que, em termos relativos, a quantidade de alunos persistentes pesquisados é maior nos cursos de Especialização em Gestão Pública Municipal (87%) e Licenciatura em Educação Física (86%) e menor no curso de Licenciatura em Artes Visuais (53%). Esses resultados apontam a existência de uma associação significativa entre as variáveis CURSO e SITUAÇÃO DO ALUNO ($p\text{-valor} = 0,00 < 0,05$) com grau da associação fraco (V de Cramer = 0,287). Os resíduos ajustados das categorias indicam que existem mais alunos persistentes do que o esperado nos cursos de Licenciatura em Educação Física e Especialização em Gestão Municipal ($RA > 1,96$), e uma quantidade menor nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Bacharelado em Ciências Contábeis e Especialização em Gestão de Saúde ($RA < -1,96$).

A variável GÊNERO do aluno também foi analisada (tabela 6 a seguir). Em termos relativos, a quantidade de alunos persistentes do sexo feminino (74%) é praticamente a mesma quantidade dos alunos do sexo masculino (73%). Esses

resultados apontam a não existência de uma associação significativa entre as variáveis GÊNERO e SITUAÇÃO DO ALUNO (p-valor = 0,832 > 0,05).

Tabela 6 - Situação do Aluno x Gênero

GÊNERO		SITUAÇÃO DO ALUNO		Total	Qui- quadrado	p-valor	V de Cramer			
		Evadido	Persistente							
Masculino	N	46	124	170	0,045	0,832	0,010			
	% gênero	27%	73%	100%						
	RA	0,2	-0,2							
Feminino	N	64	181	245						
	% gênero	26%	74%	100%						
	RA	-0,2	0,2							
Total	N	110	305	415						
	% gênero	27%	73%	100%						

Fonte: Dados da pesquisa, 2013/2014.

Nota: N - número de observações. RA - resíduo ajustado

A variável ETNIA autodeclarada segundo os critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), também foi analisada (tabela 7 a seguir). Observa-se que, em relação aos alunos da etnia preto, 57% deles são persistentes, contra 76% dos brancos e 72% dos pardos. Os resultados apontam a não existência de uma associação significativa entre as variáveis ETNIA e SITUAÇÃO DO ALUNO (p-valor = 0,129 > 0,05).

Tabela 7- Situação do Aluno x Etnia

ETNIA		SITUAÇÃO DO ALUNO		Total	Qui- quadrado	p- valor	V de Cramer
		Evadido	Persistente				
Branco	N	61	193	254	7,137	0,129	0,131
	% etnia	24%	76%	100%			
	RA	-1,4	1,4				
Preto	N	9	12	21			
	% etnia	43%	57%	100%			
	RA	1,7	-1,7				
Indígena	N	1	1	2			
	% etnia	50%	50%	100%			
	RA	0,8	-0,8				
Pardo	N	38	99	137			
	% etnia	28%	72%	100%			
	RA	0,4	-0,4				
Amarelo	N	1	0	1			
	% etnia	100%	0%	100%			
	RA	1,7	-1,7				
Total	N	110	305	415			
	% etnia	27%	73%	100%			

Fonte: Dados da pesquisa, 2013/2014.

Nota: N - número de observações. RA - resíduo ajustado

Em relação à FAIXA ETÁRIA (tabela 8 a seguir), observa-se a maior taxa de persistência entre alunos "acima de 45 anos" (79%). Já a menor taxa é observada nos alunos "entre 18 e 25 anos" (55%). Os resultados apontam a não existência de uma associação significativa entre FAIXA ETÁRIA e SITUAÇÃO DO ALUNO (p-valor = 0,059 > 0,05).

Tabela 8 - Situação do Aluno x Faixa Etária

FAIXA ETÁRIA		SITUAÇÃO DO ALUNO		Total	Qui- quadrado	p-valor	V de Cramer
		Evadido	Persistente				
Entre 18 e 25 anos	N	15	18	33	7,446	0,059	0,134
	% faixa etária	45%	55%	100%			
	RA	2,6	-2,6				
Entre 26 e 35 anos	N	44	120	164			
	% faixa etária	27%	73%	100%			
	RA	0,1	-0,1				
Entre 36 e 45 anos	N	33	101	134			
	% faixa etária	25%	75%	100%			
	RA	-0,6	0,6				
Acima de 45 anos	N	18	66	84			
	% faixa etária	21%	79%	100%			
	RA	-1,2	1,2				
Total	N	110	305	415			
	% faixa etária	27%	73%	100%			

Fonte: Dados da pesquisa, 2013/2014.

Nota: N - número de observações. RA - resíduo ajustado

A tabela de contingência e as estatísticas do teste de associação entre as variáveis ESTADO CIVIL e SITUAÇÃO DO ALUNO são apresentados na tabela 9. Observa-se que, se forem considerados os viúvos (apenas 2 respondentes) e os separados (apenas 3 respondentes), os alunos divorciados ou em união estável têm a maior taxa de persistência (85%), contra 73% dos casados e 70% dos solteiros entrevistados. Os resultados apontam a não existência de uma associação significativa entre as variáveis ESTADO CIVIL e SITUAÇÃO DO ALUNO (p-valor = 0,343 > 0,05).

Tabela 9 - Situação do Aluno x Estado Civil

ESTADO CIVIL		SITUAÇÃO DO ALUNO		Total	Qui- quadrado	p-valor	V de Cramer
		Evadido	Persistente				
Solteiro	N	37	87	124	5,641	0,343	0,117
	% estado civil	30%	70%	100%			
	RA	1,0	-1,0				
Casado	N	66	174	240			
	% estado civil	27%	73%	100%			
	RA	0,5	-0,5				
Divorciado	N	5	28	33			
	% estado civil	15%	85%	100%			
	RA	-1,5	1,5				
Viúvo	N	0	2	2			
	% estado civil	0%	100%	100%			
	RA	-0,9	0,9				
União estável	N	2	11	13			
	% estado civil	15%	85%	1,0			
	RA	-0,9	0,9				
Separado	N	0	3	3			
	% estado civil	0%	100%	1,0			
	RA	-1,0	1,0				
Total	N	110	305	415			
	% estado civil	27%	73%	1,0			

Fonte: Dados da pesquisa, 2013/2014.

Nota: N - número de observações. RA - resíduo ajustado

Em relação a variável LOCAL DE FORMAÇÃO ANTERIOR (tabela 10 a seguir), observa-se que a maior parte dos alunos persistentes estudou anteriormente em "Escola Particular" (39%), contra 33% da "Escola Pública Estadual" e 21% da "Escola Pública Federal". Dos alunos que estudaram "Maior parte na Escola Pública", 26% são persistentes contra 83% daqueles que estudaram "Maior parte na escola particular". Observa-se também que, dos seis alunos pesquisados que estudaram via exames supletivos, apenas metade persistiu.

Os resultados apontam a existência de uma associação significativa entre as variáveis LOCAL DE FORMAÇÃO ANTERIOR e SITUAÇÃO DO ALUNO (p -valor = $0,000 < 0,05$) com médio grau de associação (V de Cramer = 0,320). Os resíduos ajustados indicam que o LOCAL DE FORMAÇÃO ANTERIOR "Maior parte na Escola Pública" está negativamente associado à categoria persistente e o LOCAL DE FORMAÇÃO ANTERIOR "Escola Particular" está positivamente associada à categoria persistente. Assim, os resíduos ajustados indicam que existem menos alunos persistentes do que o esperado entre alunos que estudaram a "maior parte na Escola Pública" (RA = -6,3 <

-1,96) e mais alunos persistentes do que o esperado entre alunos que estudaram em "Escola Particular" ($RA = 2,0 > 1,96$). Sendo assim, os alunos que estudaram em escola particular tem maior propensão à persistência do que os alunos que estudaram a maior parte na Escola Pública.

Tabela 10 - Situação do Aluno x Local de Formação Anterior

LOCAL DE FORMAÇÃO ANTERIOR		SITUAÇÃO DO ALUNO		Total	Qui-quadrado	p-valor	V de Cramer
		Evadido	Persistente				
Escola pública federal	N	17	63	80	42,404	0,000	0,320
	% formação anterior	21%	79%	100%			
	RA	-1,2	1,2				
Escola pública estadual	N	34	102	136			
	% formação anterior	25%	75%	100%			
	RA	-0,5	0,5				
Escola particular	N	31	119	150			
	% formação anterior	21%	79%	100%			
	RA	-2,0	2,0				
Maior parte na escola pública	N	23	8	31			
	% formação anterior	74%	26%	100%			
	RA	6,3	-6,3				
Maior parte na escola particular	N	2	10	12			
	% formação anterior	17%	83%	100%			
	RA	-0,8	0,8				
Exames Supletivos	N	3	3	6			
	% formação anterior	50%	50%	1,0			
	RA	1,3	-1,3				
Total	N	110	305	415			
	% formação anterior	27%	73%	1,0			

Fonte: Dados da pesquisa, 2013/2014.

Nota: N - número de observações. RA - resíduo ajustado

Quanto à variável DESEMPENHO NO ENSINO ANTERIOR (tabela 11 a seguir), observa-se que dos alunos persistentes, 92% consideram seu desempenho anterior ao curso excelente ou bom, contra 68% dos alunos evadidos. Dos alunos que avaliaram seu desempenho anterior como mediano, 58% são evadidos, contra 42% dos persistentes. Se observarmos os alunos que responderam que seu desempenho anterior foi considerado fraco, 83% são evadidos e 17% persistentes.

Esses resultados apontam a existência de uma associação significativa entre as variáveis DESEMPENHO NO ENSINO ANTERIOR e SITUAÇÃO DO ALUNO ($p\text{-valor} = 0,00 < 0,05$) com médio grau da associação (V de Cramer = 0,345). Os resíduos ajustados indicam que o desempenho no ensino anterior "Bom" está positivamente associado

à categoria persistente e os desempenhos "Fraco" e "Mediano" estão negativamente associados à categoria persistente. Assim, existem mais alunos persistentes do que o esperado que tiveram desempenho anterior "Bom" ($RA = 5,7 > 1,96$) e menos alunos persistentes do que o esperado que tiveram desempenho anterior "Fraco" ($RA = -3,2 < -1,96$) e "Mediano" ($RA = -5,4 < -1,96$). Alunos com desempenho anterior "Fraco" e "Mediano" tem menor propensão à persistência nos cursos analisados.

Tabela 11 - Situação do Aluno x Desempenho no Ensino Anterior

DESEMPENHO NO ENSINO ANTERIOR		SITUAÇÃO DO ALUNO			Qui-quadrado	p-valor	V de Cramer
		Evadido	Persistente	Total			
Fraco	N	5	1	6	49,274	0,000	0,345
	% desempenho anterior	83%	17%	1,0			
	RA	3,2	-3,2				
Mediano	N	30	22	52			
	% desempenho anterior	58%	42%	1,0			
	RA	5,4	-5,4				
Bom	N	44	215	259			
	% desempenho anterior	17%	83%	1,0			
	RA	-5,7	5,7				
Excelente	N	31	67	98			
	% desempenho anterior	32%	68%	1,0			
	RA	1,3	-1,3				
Total	N	110	305	415			
	% desempenho anterior	27%	73%	1,0			

Fonte: Dados da pesquisa, 2013/2014.

Nota: N - número de observações. RA - resíduo ajustado

A tabela de contingência e as estatísticas do teste de associação entre as variáveis ESCOLARIDADE DO RESPONSÁVEL DA FAMÍLIA e SITUAÇÃO DO ALUNO são apresentados na tabela 12 a seguir. Observa-se que como a maioria dos alunos é casada (58%) e situada na faixa etária de 26 a 45 anos (72%), há uma tendência do responsável pela família ser o próprio aluno. Assim, a maioria dos alunos pesquisados tem o responsável da família com nível superior completo (39%) – caso dos alunos de curso de especialização ou segundo curso superior. Se observarmos somente os alunos cujo responsável pela família tem "Fundamental 2 Completo / Médio Incompleto", 51% são persistentes, contra 77% que possuem o responsável com "Especialização" e 80% que possuem "Superior Completo". Dos 7 alunos cujo responsável possui título de Mestrado ou Doutorado, 57% são persistentes.

Esses resultados apontam a existência de uma associação significativa entre as variáveis ESCOLARIDADE DO RESPONSÁVEL DA FAMÍLIA e SITUAÇÃO DO ALUNO (p -valor = $0,001 < 0,05$) embora com grau da associação fraco (V de Cramer = $0,237$). Os resíduos ajustados indicam que os alunos cuja escolaridade do responsável da família é "Fundamental 1 Incompleto" ($RA = 2,5 > 1,96$) e "Superior Completo" ($RA = 2,2 > 1,96$) tem maior propensão à persistência e os alunos cuja escolaridade do responsável da família é "Fundamental 2 Completo / Médio Incompleto" tem menor propensão à persistência ($RA = -3,3 < -1,96$).

Tabela 12 - Situação do Aluno x Escolaridade do Responsável da Família

ESCOLARIDADE DO RESPONSÁVEL DA FAMÍLIA		SITUAÇÃO DO ALUNO		Total	Qui-quadrado	p-valor	V de Cramer
		Evadido	Persistente				
Analfabeto	N	1	6	7	23,320	0,001	0,237
	% escolaridade resp.	14%	86%	100%			
	RA	-0,7	0,7				
Fundamental 1 Incompleto	N	5	40	45			
	% escolaridade resp.	11%	89%	100%			
	RA	-2,5	2,5				
Fundamental 1 Completo / Fundamental 2 Incompleto	N	12	23	35			
	% escolaridade resp.	34%	66%	100%			
	RA	1,1	-1,1				
Fundamental 2 Completo / Médio Incompleto	N	19	20	39			
	% escolaridade resp.	49%	51%	100%			
	RA	3,3	-3,3				
Médio Completo / Superior Incompleto	N	30	60	90			
	% escolaridade resp.	33%	67%	100%			
	RA	1,7	-1,7				
Superior Completo	N	33	128	161			
	% escolaridade resp.	20%	80%	100%			
	RA	-2,2	2,2				
Especialização	N	7	24	31			
	% escolaridade resp.	23%	77%	100%			
	RA	-0,5	0,5				
Mestrado Doutorado	N	3	4	7			
	% escolaridade resp.	43%	57%	100%			
	RA	1,0	-1,0				
Total	N	110	305	415			
	% escolaridade resp.	27%	73%	100%			

Fonte: Dados da pesquisa, 2013/2014.

Nota: N - número de observações. RA - resíduo ajustado

A tabela de contingência e as estatísticas do teste de associação entre as variáveis RENDA MENSAL FAMILIAR e SITUAÇÃO DO ALUNO são apresentados na tabela 13 a seguir.

Tabela 13 - Situação do Aluno x Renda Mensal Familiar

RENDA MENSAL FAMILIAR		SITUAÇÃO DO ALUNO		Total	Qui-quadrado	p-valor	V de Cramer
		Evadido	Persistente				
Até R\$ 678,00 (1 SM)	N	4	9	13	8,498	0,291	0,143
	% renda	31%	69%	100%			
	RA	0,4	-0,4				
De R\$ 678,01 a R\$ 1.356,00 (1-2 SM)	N	12	42	54			
	% renda	22%	78%	100%			
	RA	-0,8	0,8				
De R\$ 1.356,01 a R\$ 2.712,00 (2-4 SM)	N	37	74	111			
	% renda	33%	67%	100%			
	RA	1,9	-1,9				
De R\$ 2.712,01 a R\$ 5.424,00 (4-8 SM)	N	33	103	136			
	% renda	24%	76%	100%			
	RA	-0,7	0,7				
De R\$ 5.424,01 a R\$ 6.780,00 (8-10 SM)	N	10	36	46			
	% renda	22%	78%	100%			
	RA	-0,8	0,8				
De R\$ 6.780,01 a R\$ 10.170,00 (10-15 SM)	N	12	28	40			
	% renda	30%	70%	100%			
	RA	0,5	-0,5				
De R\$ 10.170,01 a R\$ 13.560,00 (15 a 20 SM)	N	2	3	5			
	% renda	40%	60%	100%			
	RA	0,7	-0,7				
Acima de R\$ 13.560,01 (mais de 20 SM)	N	0	10	10			
	% renda	0%	100%	100%			
	RA	-1,9	1,9				
Total	N	110	305	415			
	% renda	27%	73%	100%			

Fonte: Dados da pesquisa, 2013/2014.

Nota: N - número de observações. RA - resíduo ajustado. SM - salário mínimo

Observa-se que a maioria dos alunos pesquisados tem renda mensal familiar entre 4 e 8 salários mínimos (SM) (33%). Os resultados apontam a não existência de uma associação significativa entre RENDA MENSAL FAMILIAR e SITUAÇÃO DO ALUNO (p-valor = 0,291 > 0,05).

As associações entre a variável DEPENDENTES e SITUAÇÃO DO ALUNO são mostradas na tabela 14 a seguir. Observa-se que a maioria dos alunos pesquisados possui nenhum ou apenas um único dependente (62%). Em relação aos alunos

persistentes, 62% possuem nenhum ou um único dependente. Exatamente o mesmo valor para os alunos evadidos (62%). Observa-se também que, à medida que o número de dependentes aumenta, o percentual de persistentes diminui, porém muito sutilmente. Assim sendo, os resultados apontam a não existência de uma associação significativa entre as variáveis DEPENDENTES e SITUAÇÃO DO ALUNO ($p\text{-valor} = 0,403 > 0,05$).

Tabela 14 - Situação do Aluno x Dependentes

DEPENDENTES		SITUAÇÃO DO ALUNO			Qui- quadrado	p-valor	V de Cramer
		Evadido	Persistente	Total			
Nenhum	N	45	103	148	4,021	0,403	0,098
	% dependentes	30%	70%	100%			
	RA	1,3	-1,3				
1	N	23	84	107			
	% dependentes	21%	79%	100%			
	RA	-1,4	1,4				
2	N	20	69	89			
	% dependentes	22%	78%	100%			
	RA	-1,0	1,0				
3	N	15	34	49			
	% dependentes	31%	69%	100%			
	RA	0,7	-0,7				
Mais de 3	N	7	15	22			
	% dependentes	32%	68%	100%			
	RA	0,6	-0,6				
Total	N	110	305	415			
	% dependentes	27%	73%	100%			

Fonte: Dados da pesquisa, 2013/2014.

Nota: N - número de observações. RA - resíduo ajustado

A próxima variável é HORAS SEMANAIS DE ESTUDO, a ser visualizada na tabela 15 a seguir. Observa-se que dos alunos que apenas cumpriam minimamente as tarefas do curso, apenas 33% são persistentes. Dos alunos que estudavam de 6 a 8 horas por semana a persistência é de 92% e a persistência dos alunos que estudavam acima de 8 horas é de 87%, bem superior. Reiterando a informação anterior, se considerarmos todos os alunos persistentes, as maiores taxas de persistência estão no grupo de alunos que estudam ou estudaram 6 horas ou mais por semana (49%). De todos os alunos persistentes, apenas 4% se dedicavam minimamente e estritamente o necessário para concluir as tarefas do ambiente virtual.

Esses resultados apontam a existência de uma associação significativa entre as variáveis HORAS SEMANAIS DE ESTUDO e SITUAÇÃO DO ALUNO (p -valor = 0,00 < 0,05) com médio grau da associação (V de Cramer = 0,403). Os resíduos ajustados indicam que o número de horas de estudos por semana "seis a oito horas" ($RA = 4,3 > 1,96$) e "mais de oito horas" ($RA = 3,1 > 1,96$) estão positivamente associados à categoria persistente. Os alunos na condição "nenhuma, apenas cumpre minimamente com as tarefas e atividades no curso" ($RA = -5,7 < -1,96$) e "Uma a duas horas" de estudo por semana ($RA = -4,3 < -1,96$) estão negativamente associados à categoria persistente. Assim, alunos que se dedicam mais aos estudos têm maior propensão à persistência.

Tabela 15 - Situação do Aluno x Horas Semanais de Estudo

HORAS SEMANAIS DE ESTUDO		SITUAÇÃO DO ALUNO			Qui-quadrado	p-valor	V de Cramer
		Evadido	Persistente	Total			
Nenhuma, apenas cumpre minimamente com as tarefas e atividades no curso	N	24	12	36	67,241	0,000	0,403
	% dedicação	67%	33%	100%			
	RA	5,7	-5,7				
Uma a duas horas	N	40	51	91			
	% dedicação	44%	56%	100%			
	RA	4,3	-4,3				
Três a cinco horas	N	29	94	123			
	% dedicação	24%	76%	100%			
	RA	-0,9	0,9				
Seis a oito horas	N	7	79	86			
	% dedicação	8%	92%	100%			
	RA	-4,3	4,3				
Mais de oito horas	N	10	69	79			
	% dedicação	13%	87%	100%			
	RA	-3,1	3,1				
Total	N	110	305	415			
	% dedicação	27%	73%	100%			

Fonte: Dados da pesquisa, 2013/2014.

Nota: N - número de observações. RA - resíduo ajustado

A próxima variável analisada é o ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO, a ser visualizada na tabela 16 abaixo. Observa-se que a maioria (66%) dos alunos persistentes teve, no mínimo "às vezes" uma orientação ou aconselhamento pedagógico por parte da IES onde estudou. Nota-se que esse percentual é menor (43%) dentre os alunos evadidos. Dentre os 156 alunos orientados pedagogicamente "Algumas vezes" ou "Sempre", 143 persistiram (92%).

Esses resultados apontam a existência de uma associação significativa entre as variáveis ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO e SITUAÇÃO DO ALUNO (p -valor = $0,00 < 0,05$) com grau da associação médio (V de Cramer = $0,333$). Os resíduos ajustados indicam que os alunos com maior aconselhamento ou acompanhamento pedagógico têm a maior propensão à persistência.

Tabela 16 - Situação do Aluno x Acompanhamento Pedagógico

ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO		SITUAÇÃO DO ALUNO			Qui-quadrado	p-valor	V de Cramer
		Evadido	Persistente	Total			
Nunca	N	40	76	116	45,981	0,000	0,333
	% orientação	34%	66%	100%			
	RA	2,3	-2,3				
Raramente	N	23	29	52			
	% orientação	44%	56%	100%			
	RA	3,1	-3,1				
Às vezes	N	34	57	91			
	% orientação	37%	63%	100%			
	RA	2,7	-2,7				
Algumas vezes	N	10	65	75			
	% orientação	13%	87%	100%			
	RA	-2,9	2,9				
Sempre	N	3	78	81			
	% orientação	4%	96%	100%			
	RA	-5,2	5,2				
Total	N	110	305	415			
	% orientação	27%	73%	100%			

Fonte: Dados da pesquisa, 2013/2014.

Nota: N - número de observações. RA - resíduo ajustado

A seguir é tratada a variável FREQUÊNCIA QUE ENCONTRA COLEGAS, a ser visualizada na tabela 17. Observe que 32 alunos pesquisados nunca encontravam os colegas. Desse total, metade são persistentes (50%). Dentre a outra metade de alunos que não encontravam os colegas e evadiram, 56% declararam que sentiam muita falta do encontro. Nota-se que 226 alunos pesquisados encontravam uma ou mais de uma vez por semana com os colegas. Desse total, 165 são persistentes (73%).

Esses resultados apontam a existência de uma associação significativa entre as variáveis FREQUÊNCIA QUE ENCONTRA COLEGAS e SITUAÇÃO DO ALUNO (p -valor = $0,003 < 0,05$) embora o grau da associação seja fraco (V de Cramer = $0,197$). Os resíduos ajustados indicam que alunos que encontravam os colegas somente nas provas e atividades presenciais ($RA = 2,0 > 1,96$) estão positivamente associados à categoria persistente, indicando que esses alunos têm a maior propensão à persistência. Da

mesma forma, os alunos que nunca encontravam os seus colegas e sentiam muita falta ($RA = -3,5 < -1,96$) estão negativamente associados à categoria persistente, indicando que esses alunos têm menor propensão à persistência.

Tabela 17 - Situação do Aluno x Frequência que Encontra Colegas

FREQUÊNCIA QUE ENCONTRA COLEGAS		SITUAÇÃO DO ALUNO			Qui-quadrado	p-valor	V de Cramer
		Evadido	Persistente	Total			
Nunca encontro/encontrava e não sinto/sentia falta	N	7	12	19	16,057	0,003	0,197
	% encontros	37%	63%	100%			
	RA	1,0	-1,0				
Nunca encontro/encontrava e sinto/sentia muita falta	N	9	4	13			
	% encontros	69%	31%	100%			
	RA	3,5	-3,5				
Encontro/encontrava ao menos 1 vez por semana	N	43	123	166			
	% encontros	26%	74%	100%			
	RA	-0,2	0,2				
Encontro/encontrava mais de 1 vez por semana	N	18	42	60			
	% encontros	30%	70%	100%			
	RA	0,7	-0,7				
Encontro/encontrava somente nas provas e atividades presenciais	N	33	124	157			
	% encontros	21%	79%	100%			
	RA	-2,0	2,0				
Total	N	110	305	415			
	% encontros	27%	73%	100%			

Fonte: Dados da pesquisa, 2013/2014.

Nota: N - número de observações. RA - resíduo ajustado

A seguir será tratada a variável IMPORTÂNCIA DOS ENCONTROS PRESENCIAIS, a ser visualizada na tabela 18. Observa-se que 72% dos alunos persistentes responderam que tais encontros presenciais são de muita ou total importância, contra 64% dos alunos evadidos. Observa-se também que 12% dos alunos persistentes responderam que tais encontros presenciais são de nenhuma ou pouca importância, contra 5% dos evadidos. Por outro lado, dos 41 alunos que responderam que a importância dos encontros é nenhuma ou pouca, 36 são persistentes (88%) e 5 evadiram (12%). Comparando com o total de alunos que responderam que a importância é muita ou total, 76% são persistentes e 24% são evadidos.

Observa-se, portanto, que há mais alunos evadidos que classificam os encontros como importantes. Esses resultados apontam a existência de uma associação significativa entre as variáveis IMPORTÂNCIA DOS ENCONTROS PRESENCIAIS e SITUAÇÃO DO ALUNO ($p\text{-valor} = 0,001 < 0,05$) embora com grau da associação fraco (V de

Cramer = 0,208). Os resíduos ajustados indicam que os alunos que acham que a importância dos encontros presenciais é total (RA = 2,1 > 1,96) têm maior propensão à persistência.

Tabela 18 - Situação do Aluno x Importância dos Encontros Presenciais

IMPORTÂNCIA DOS ENCONTROS PRESENCIAIS		SITUAÇÃO DO ALUNO			Qui-quadrado	p-valor	V de Cramer
		Evadido	Persistente	Total			
Nenhuma	N	3	9	12	17,953	0,001	0,208
	% importância	25%	75%	100%			
	RA	-0,1	0,1				
Pouca	N	2	27	29			
	% importância	7%	93%	100%			
	RA	-2,5	2,5				
Razoável	N	35	50	85			
	% importância	41%	59%	100%			
	RA	3,4	-3,4				
Muita	N	26	61	87			
	% importância	30%	70%	100%			
	RA	0,8	-0,8				
Total Importância	N	44	158	202			
	% importância	22%	78%	100%			
	RA	-2,1	2,1				
Total	N	110	305	415			
	% importância	27%	73%	100%			

Fonte: Dados da pesquisa, 2013/2014.

Nota: N - número de observações. RA - resíduo ajustado

A seguir será tratada a variável O QUE ESPERA DO CURSO, a ser visualizada na tabela 19. Esses resultados apontam a existência de uma associação significativa entre as variáveis O QUE ESPERA DO CURSO e SITUAÇÃO DO ALUNO (p-valor = 0,034 < 0,05) embora o grau da associação seja fraco (V de Cramer = 0,191). Os resíduos ajustados indicam que os alunos que têm a expectativa de uma qualificação voltada para o exercício de uma profissão (RA = -2,0 < -1,96) e a obtenção de mais um diploma universitário (RA = -2,2 < -1,96) estão negativamente associados à categoria persistente, indicando que estes alunos têm menor propensão à persistência. Esse resultado merece ser analisado com maior profundidade, pois pode indicar que os cursos analisados podem não estar atendendo alunos que buscam uma capacitação profissional, sendo, portanto, mais teóricos do que aplicados ao contexto profissional. Além disso, alunos que já tem uma titulação no

nível do curso que estão matriculados têm menor propensão a concluir um segundo curso na modalidade a distância.

Tabela 19 - Situação do Aluno x O que Espera do Curso

O QUE ESPERA DO CURSO		SITUAÇÃO DO ALUNO		Total	Qui-quadrado	p-valor	V de Cramer
		Evadido	Persistente				
Aquisição de conhecimentos que permitam compreender melhor o mundo em que vivemos	N	6	28	34	15,148	0,034	0,191
	% espera	18%	82%	100%			
	RA	-1,2	1,2				
Aquisição de conhecimentos que permitam melhorar o nível de instrução	N	18	67	85			
	% espera curso	21%	79%	100%			
	RA	-1,2	1,2				
Qualificação para o exercício de uma profissão	N	37	72	109			
	% espera curso	34%	66%	100%			
	RA	2,0	-2,0				
Formação teórica voltada para a pesquisa	N	1	4	5			
	% espera curso	20%	80%	100%			
	RA	-0,3	0,3				
Formação acadêmica para melhorar a atividade profissional que já estou desempenhando	N	39	98	137			
	% espera curso	28%	72%	100%			
	RA	0,6	-0,6				
Obtenção de mais um diploma universitário	N	3	1	4			
	% espera curso	75%	25%	100%			
	RA	2,2	-2,2				
Qualificação que permita receber melhores salários	N	6	26	32			
	% espera curso	19%	81%	100%			
	RA	-1,0	1,0				
Outra opção	N	0	9	9			
	% espera curso	0%	100%	100%			
	RA	-1,8	1,8				
Total	N	110	305	415			
	% espera curso	27%	73%	100%			

Fonte: Dados da pesquisa, 2013/2014.

Nota: N - número de observações. RA - resíduo ajustado

A seguir serão analisadas as diversas habilidades dos alunos e a situação no curso. A tabela 20 a seguir mostra o cruzamento entre a HABILIDADE NO USO DE COMPUTADORES E SISTEMAS e a SITUAÇÃO DO ALUNO no curso. Os resultados apontam a existência de uma associação significativa entre as variáveis ($p\text{-valor} = 0,00 < 0,05$) e grau da associação moderado ($V \text{ de Cramer} = 0,402$). Os resíduos ajustados indicam que os alunos que têm habilidade fraca ou moderada no uso de computadores estão negativamente associados à categoria persistente. Estes alunos têm menor propensão à persistência nos cursos analisados. Por outro lado,

alunos com habilidade boa e excelente têm maior propensão à persistir nos cursos EaD analisados.

Tabela 20 - Situação do Aluno x Habilidade no Uso de Computadores e Sistemas

HABILIDADE NO USO DE COMPUTADORES E SISTEMAS		SITUAÇÃO DO ALUNO		Total	Qui-quadrado	p-valor	V de Cramer
		Evadido	Persistente				
Fraco	N	12	1	13			
	% Habilidade	92,3%	7,7%	100,0%			
	RA	5,5	-5,5				
Mediano	N	36	30	66			
	% Habilidade	54,5%	45,5%	100,0%			
	RA	5,6	-5,6				
Bom	N	37	176	213	67,069	0,000	0,402
	% Habilidade	17,4%	82,6%	100,0%			
	RA	-4,3	4,3				
Excelente	N	25	98	123			
	% Habilidade	20,3%	79,7%	100,0%			
	RA	-1,9	1,9				
Total	N	110	305	415			
	% Habilidade	26,5%	73,5%	100,0%			

Fonte: Dados da pesquisa, 2013/2014.

Nota: N - número de observações. RA - resíduo ajustado

A tabela 21 a seguir mostra o cruzamento entre a HABILIDADE NA REALIZAÇÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS e a SITUAÇÃO DO ALUNO no curso. Os resultados apontam a existência de uma associação significativa entre as variáveis ($p\text{-valor} = 0,00 < 0,05$) e grau da associação moderado ($V \text{ de Cramer} = 0,397$). De forma similar à habilidade anterior, os resíduos ajustados indicam que os alunos que têm habilidade fraca ou moderada na realização de estudos e pesquisas estão negativamente associados à categoria persistente, indicando que estes alunos têm menor propensão à persistência nos cursos analisados. Por outro lado, alunos com habilidade boa e excelente têm maior propensão à persistir nos cursos EaD analisados.

Tabela 21 - Situação do Aluno x Habilidade na Realização de Estudos e Pesquisas

HABILIDADE NA REALIZAÇÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS		SITUAÇÃO DO ALUNO		Total	Qui- quadrado	p- valor	V de Cramer
		Evadido	Persistente				
Fraco	N	13	2	15	65,42	0,000	0,397
	% Habilidade	86,7%	13,3%	100,0%			
	RA	5,4	-5,4				
Mediano	N	35	29	64			
	% Habilidade	54,7%	45,3%	100,0%			
	RA	5,6	-5,6				
Bom	N	42	196	238			
	% Habilidade	17,6%	82,4%	100,0%			
	RA	-4,7	4,7				
Excelente	N	20	78	98			
	% Habilidade	20,4%	79,6%	100,0%			
	RA	-1,6	1,6				
Total	N	110	305	415			
	% Habilidade	26,5%	73,5%	100,0%			

Fonte: Dados da pesquisa, 2013/2014.

Nota: N - número de observações. RA - resíduo ajustado

A tabela 22 a seguir mostra as frequências absolutas e relativas por HABILIDADE NA ORGANIZAÇÃO DO TEMPO e SITUAÇÃO DO ALUNO. Os resultados apontam a existência de uma associação significativa entre as variáveis ($p\text{-valor} = 0,002 < 0,05$) com grau da associação fraco (V de Cramer = 0,206). Os resíduos ajustados das categorias indicam que existem mais alunos persistentes do que o esperado com boa habilidade de organização do tempo ($RA > 1,96$), e uma quantidade menor do que o esperado entre os alunos com fraca habilidade de organização do tempo ($RA < -1,96$).

Tabela 22 - Situação do Aluno x Habilidade na Organização do Tempo

HABILIDADE NA ORGANIZAÇÃO DO TEMPO		SITUAÇÃO DO ALUNO		Total	Qui-quadrado	p-valor	V de Cramer
		Evadido	Persistente				
Péssimo	N	0	1	1			
	% Habilidade	0,0%	100,0%	100,0%			
	RA	-0,6	0,6				
Fraco	N	12	7	19			
	% Habilidade	63,2%	36,8%	100,0%			
	RA	3,7	-3,7				
Mediano	N	41	93	134			
	% Habilidade	30,6%	69,4%	100,0%			
	RA	1,3	-1,3		17,556	0,002	0,206
Bom	N	45	159	204			
	% Habilidade	22,1%	77,9%	100,0%			
	RA	-2,0	2,0				
Excelente	N	12	45	57			
	% Habilidade	21,1%	78,9%	100,0%			
	RA	-1,0	1,0				
Total	N	110	305	415			
	% Habilidade	26,5%	73,5%	100,0%			

Fonte: Dados da pesquisa, 2013/2014.

Nota: N - número de observações. RA - resíduo ajustado

De forma similar, a tabela 23 a seguir mostra a existência de uma associação significativa entre as variáveis HABILIDADE NA INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS e SITUAÇÃO DO ALUNO (p -valor = $0,00 < 0,05$) com grau da associação mediano (V de Cramer = $0,337$). Os resíduos ajustados indicam que existem mais alunos persistentes do que o esperado com boa habilidade de interpretação de textos ($RA > 1,96$), e uma quantidade menor do que o esperado entre os alunos com fraca ou mediana habilidade de interpretação de textos ($RA < -1,96$).

Tabela 23 - Situação do Aluno x Habilidade na Interpretação de Textos

HABILIDADE NA INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS		SITUAÇÃO DO ALUNO		Total	Qui-quadrado	p-valor	V de Cramer
		Evadido	Persistente				
Fraco	N	12	1	13	47,198	0,000	0,337
	% Habilidade	92,3%	7,7%	100,0%			
	RA	5,5	-5,5				
Mediano	N	27	34	61			
	% Habilidade	44,3%	55,7%	100,0%			
	RA	3,4	-3,4				
Bom	N	44	197	241			
	% Habilidade	18,3%	81,7%	100,0%			
	RA	-4,5	4,5				
Excelente	N	27	73	100			
	% Habilidade	27,0%	73,0%	100,0%			
	RA	0,1	-0,1				
Total	N	110	305	415			
	% Habilidade	26,5%	73,5%	100,0%			

Fonte: Dados da pesquisa, 2013/2014.

Nota: N - número de observações. RA - resíduo ajustado

Na sequência, a tabela 24 a seguir mostra a existência de uma associação significativa entre as variáveis HABILIDADE NA LEITURA DE TEXTOS e SITUAÇÃO DO ALUNO ($p\text{-valor} = 0,00 < 0,05$) com grau da associação fraco ($V \text{ de Cramer} = 0,282$). Os resíduos ajustados indicam que existem mais alunos persistentes do que o esperado com boa habilidade de leitura de textos ($RA > 1,96$), e uma quantidade menor do que o esperado entre os alunos com fraca ou mediana habilidade na leitura de textos ($RA < -1,96$).

Tabela 24 - Situação do Aluno x Habilidade na Leitura de Textos

HABILIDADE NA LEITURA DE TEXTOS		SITUAÇÃO DO ALUNO		Total	Qui- quadrado	p- valor	V de Cramer
		Evadido	Persistente				
Fraco	N	10	1	11	33,064	0,000	0,282
	% Habilidade	90,9%	9,1%	100,0%			
	RA	4,9	-4,9				
Mediano	N	28	44	72			
	% Habilidade	38,9%	61,1%	100,0%			
	RA	2,6	-2,6				
Bom	N	48	171	219			
	% Habilidade	21,9%	78,1%	100,0%			
	RA	-2,2	2,2				
Excelente	N	24	89	113			
	% Habilidade	21,2%	78,8%	100,0%			
	RA	-1,5	1,5				
Total	N	110	305	415			
	% Habilidade	26,5%	73,5%	100,0%			

Fonte: Dados da pesquisa, 2013/2014.

Nota: N - número de observações. RA - resíduo ajustado

As associações entre a variável HABILIDADE NA ESCRITA DE TEXTOS e a SITUAÇÃO DO ALUNO são mostradas na tabela 25 a seguir. Observa-se que os resultados apontam a não existência de uma associação significativa entre as variáveis ($p\text{-valor} = 0,087 > 0,05$).

Tabela 25 - Situação do Aluno x Habilidade na Escrita de Textos

HABILIDADE NA ESCRITA DE TEXTOS		SITUAÇÃO DO ALUNO		Total	Qui- quadrado	p- valor	V de Cramer
		Evadido	Persistente				
Fraco	N	8	8	16	6,560	0,087	0,126
	% Habilidade	50,0%	50,0%	100,0%			
	RA	2,2	-2,2				
Mediano	N	32	73	105			
	% Habilidade	30,5%	69,5%	100,0%			
	RA	1,1	-1,1				
Bom	N	50	164	214			
	% Habilidade	23,4%	76,6%	100,0%			
	RA	-1,5	1,5				
Excelente	N	20	60	80			
	% Habilidade	25,0%	75,0%	100,0%			
	RA	-0,3	0,3				
Total	N	110	305	415			
	% Habilidade	26,5%	73,5%	100,0%			

Fonte: Dados da pesquisa, 2013/2014.

Nota: N - número de observações. RA - resíduo ajustado

E, para finalizar a análise das habilidades dos alunos, a tabela 26 a seguir mostra a existência de uma associação significativa entre as variáveis HABILIDADE NA SOCIALIZAÇÃO COM PESSOAS e SITUAÇÃO DO ALUNO (p -valor = $0,00 < 0,05$) com grau da associação fraco (V de Cramer = $0,237$). Os resíduos ajustados indicam que existe uma quantidade menor do que o esperado de alunos persistentes entre os alunos com fraca ou mediana habilidade na socialização com pessoas ($RA < -1,96$).

Tabela 26 - Situação do Aluno x Habilidade na Socialização com Pessoas

HABILIDADE NA SOCIALIZAÇÃO COM PESSOAS		SITUAÇÃO DO ALUNO		Total	Qui-quadrado	p-valor	V de Cramer
		Evadido	Persistente				
Péssimo	N	0	1	1	23,281	0,000	0,237
	% Habilidade	0,0%	100,0%	100,0%			
	RA	-0,6	0,6				
Fraco	N	7	3	10			
	% Habilidade	70,0%	30,0%	100,0%			
	RA	3,2	-3,2				
Mediano	N	26	32	58			
	% Habilidade	44,8%	55,2%	100,0%			
	RA	3,4	-3,4				
Bom	N	43	149	192			
	% Habilidade	22,4%	77,6%	100,0%			
	RA	-1,8	1,8				
Excelente	N	34	120	154			
	% Habilidade	22,1%	77,9%	100,0%			
	RA	-1,6	1,6				
Total	N	110	305	415			
	% Habilidade	26,5%	73,5%	100,0%			

Fonte: Dados da pesquisa, 2013/2014.

Nota: N - número de observações. RA - resíduo ajustado

O quadro 6 a seguir apresenta um resumo das análises de associação realizadas. Não foi observada associação significativa entre a variável SITUAÇÃO DO ALUNO e as variáveis GÊNERO, ETNIA, FAIXA ETÁRIA, ESTADO CIVIL, RENDA MENSAL FAMILIAR e DEPENDENTES. No modelo de pesquisa proposto, com exceção das variáveis RENDA MENSAL FAMILIAR e DEPENDENTES, as demais fazem parte do fator CARACTERÍSTICAS DO ESTUDANTE.

As CARACTERÍSTICAS DO ESTUDANTE, antes de entrar no curso, podem ser divididas em características sociodemográficas (faixa etária, etnia, gênero, estado civil) e de

escolaridade (formação e desempenho acadêmico anterior). No presente estudo, não foi identificada nenhuma associação significativa entre a propensão do aluno a permanecer no curso e suas características sociodemográficas. Entretanto, foi identificada associação significativa (mediana) com a característica de escolaridade. Esses resultados estão de acordo com pesquisas realizadas por Park e Choi (2009) e Morris e Finnegan (2008).

O objetivo do estudo de Park e Choi (2009) foi determinar se os alunos persistentes e evadidos de cursos EaD são diferentes em características individuais (idade, sexo e nível de escolaridade), os fatores externos (família e suportes organizacionais) e fatores internos (satisfação e relevância do curso). As características individuais não foram significativamente relevantes para explicar a diferença entre os dois perfis de alunos.

Em pesquisa similar, Morris e Finnegan (2008) esperavam saber se os dados coletados na admissão de um aluno para um curso EaD poderiam ser utilizados para prever o quão bem este realizaria o curso, e, assim, utilizar as análises desses dados como uma ferramenta de aconselhamento, apoiados por Parker (1999) que sugeriu que a identificação de um conjunto consistente de fatores associados à persistência podem ajudar os professores a oferecer aos alunos adequados ambientes educacionais e assim aumentar a retenção nos cursos.

Os participantes no estudo Morris e Finnegan (2008) eram estudantes que se inscreveram em cursos online de humanidades, ciências naturais e ciências sociais. Usando apenas variáveis demográficas e acadêmicas dos alunos, o estudo foi capaz de prever se um aluno completaria ou retirar-se-ia de um curso com uma precisão de 62,8%. O alto rendimento escolar no ensino médio e capacidade matemática (SAT-M) foram os preditores mais importantes na análise.

Quadro 6 - Situação do Aluno e Fatores associados à Persistência Discente em cursos EaD

Associação	Variável	Grupo
Não houve	GÊNERO	CARACTERÍSTICAS DO ESTUDANTE
	ETNIA	
	FAIXA ETÁRIA	
	ESTADO CIVIL	
	RENDAMENTO MENSAL FAMILIAR	FATORES EXTERNOS
	DEPENDENTES	
Fraca	ESCOLARIDADE DO RESPONSÁVEL DA FAMÍLIA	FATORES EXTERNOS
	IES	FATORES INTERNOS
	CURSO	
	FREQUÊNCIA QUE ENCONTRA COLEGAS	
	IMPORTÂNCIA DOS ENCONTROS PRESENCIAIS	
	O QUE ESPERA DO CURSO	
Mediana	LOCAL DE FORMAÇÃO ANTERIOR	CARACTERÍSTICAS DO ESTUDANTE
	DESEMPENHO NO ENSINO ANTERIOR	FATORES EXTERNOS
	HORAS SEMANAIS DE ESTUDO	
	ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO	

Fonte: Elaboração própria (2014)

No presente estudo, uma associação significativa embora fraca foi observada entre a SITUAÇÃO DO ALUNO e as variáveis IES, CURSO, ESCOLARIDADE DO RESPONSÁVEL DA FAMÍLIA, FREQUÊNCIA QUE ENCONTRA COLEGAS, IMPORTÂNCIA DOS ENCONTROS PRESENCIAIS e O QUE ESPERA DO CURSO (quadro 2). Esse conjunto de variáveis, à exceção da ESCOLARIDADE DO RESPONSÁVEL DA FAMÍLIA, está associado à oferta do curso, sendo, portanto consideradas no modelo de pesquisa, fatores internos à universidade.

Na amostra estudada, os alunos do Ifes têm maior propensão à persistência do que os alunos da Ufes, nos cursos analisados. Existem mais alunos persistentes do que o esperado nos cursos de Licenciatura em Educação Física (Ufes) e Especialização em Gestão Municipal (Ifes) e uma quantidade menor nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais (Ufes), Bacharelado em Ciências Contábeis (Ufes) e Especialização em Gestão de Saúde (Ufes).

Alunos cuja escolaridade do responsável da família é Ensino Fundamental Incompleto (1^a. a 4^a. séries) e Ensino Superior completo tem maior propensão à

persistência do que os alunos cuja escolaridade do responsável da família é Ensino Médio Incompleto. Percebe-se dois extremos – alunos de família com baixa escolaridade do responsável e família com escolaridade elevada do responsável tem maior propensão à persistência do que alunos de família cujo responsável tem escolaridade mediana. Isso pode ser devido ao fato de ser o próprio aluno o responsável pela família e não seus pais, como é mais comum em pesquisas que analisam esse fator em relação a cursos superiores presenciais, em que na maioria dos casos, os alunos ainda são dependentes dos pais.

Nessa pesquisa, a amostra é composta de 56% de alunos de especialização e 44% de alunos de graduação. Mesmo os alunos de graduação tem idade que possibilita serem chefes de família. Estudos mostram que no ensino médio a escolaridade da mãe está associada à persistência discente e no ensino superior, a escolaridade do pai é fator mais significativo (PALMA, 2013; SALES Jr., 2013).

Quanto aos fatores internos associados ao curso, os encontros presenciais mostraram associação significativa com a situação do aluno. Alunos que encontravam os colegas nas provas e atividades presenciais têm a maior propensão à persistência do que os alunos que nunca encontravam seus colegas. E alunos que acham totalmente importante os encontros presenciais têm maior propensão à persistência. Alunos que têm a expectativa em relação ao curso de uma qualificação voltada para o exercício de uma profissão ou a obtenção de mais um diploma universitário têm menor propensão à persistência.

Entre as pesquisas que estudaram esses fatores estão Levy (2007) e Park e Choi (2009). Park e Choi (2009) ao analisarem se alunos persistentes e evadidos de cursos EaD apresentam diferenças em relação a fatores internos - satisfação e relevância do curso - encontraram diferenças significantes em relação a esses dois fatores, considerados precursores da motivação. Para Park e Choi (2009), maiores taxas de retenção podem ser alcançadas se os desenvolvedores de cursos EaD encontrarem maneiras de melhorar a relevância do curso na percepção dos discentes.

Estudo realizado por Levy (2007) encontrou que a satisfação com o curso é um indicador chave para os alunos na decisão de abandonar ou persistir em cursos EaD. Alunos evadidos relataram satisfação significativamente menor com o curso EaD do que alunos que concluíram com êxito os mesmos cursos.

No presente estudo, uma associação mediana foi observada entre a SITUAÇÃO DO ALUNO e o LOCAL DE FORMAÇÃO ANTERIOR, O DESEMPENHO NO ENSINO ANTERIOR, HORAS SEMANAIS DE ESTUDO e ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (Quadro 2). As duas primeiras variáveis referem-se a CARACTERÍSTICAS DO ALUNO antes de entrar no curso. São características ligadas a sua formação acadêmica antes do curso.

Os resultados mostraram que os alunos que estudaram em escola particular tem maior propensão à persistência do que os alunos que estudaram a maior parte na escola pública. Alunos com desempenho anterior fraco ou mediano tem menor propensão à persistência nos cursos analisados. Alunos que dedicam mais horas aos estudos e alunos com maior aconselhamento ou acompanhamento pedagógico têm maior propensão à persistência nos cursos analisados.

A Tabela 27 a seguir mostra os resultados da análise de associação entre as HABILIDADES DO ESTUDANTE e a SITUAÇÃO DO ALUNO.

Tabela 27 - Tipo de Associação entre Situação e Habilidades do Estudante

Habilidade	Qui-quadrado	p-valor	V de Cramer	Intensidade Associação
USO DO COMPUTADOR E SISTEMAS	67,069	0,000	0,402	
REALIZAÇÃO DE PESQUISAS E ESTUDOS	65,420	0,000	0,397	Moderada
INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS	47,198	0,000	0,337	
ORGANIZAÇÃO DO TEMPO	17,556	0,002	0,206	
LEITURA DE TEXTOS	33,064	0,000	0,282	Fraca
SOCIALIZAÇÃO COM PESSOAS	23,281	0,000	0,237	
ESCRITA DE TEXTOS	6,560	0,087	0,126	Não há

Fonte: Elaboração própria (2014)

Em pesquisa realizada por Holder (2007) com 259 alunos de cursos superiores a distância de várias áreas de conhecimento, os alunos persistentes apresentaram maior pontuação em medidas de apoio emocional e gestão de tempo do que os não-persistentes, associações também encontradas na presente pesquisa.

Quadro 7 - Associação de Variáveis com Situação do Aluno – Resumo por Grupo de Fatores

VARIÁVEL	NOME	ASSOCIAÇÃO
CARACTERÍSTICAS DO ESTUDANTE		
1. LOCAL DE FORMAÇÃO ANTERIOR	LOCALFORM	Mediana
2. DESEMPENHO NO ENSINO ANTERIOR	DESEMP_ANT	Mediana
HABILIDADE DO ESTUDANTE		
3. HABILIDADE NO USO DE COMPUTADORES E SISTEMAS	HABIL-COMP	Mediana
4. HABILIDADE NA REALIZAÇÃO DE PESQUISAS	HABIL-PESQ	Mediana
5. HABILIDADE NA ORGANIZAÇÃO DO TEMPO	HABIL-TEMPO	Fraca
6. HABILIDADE NA INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS	HABIL-INT-TEXTO	Mediana
7. HABILIDADE NA LEITURA DE TEXTOS	HABIL-LEIT	Fraca
8. HABILIDADE NA INTERAÇÃO COM PESSOAS	HABIL-INTERAÇÃO	Fraca
FATORES EXTERNOS		
1. ESCOLARIDADE DO RESPONSÁVEL DA FAMÍLIA	ESCOL_RESP	Fraca
2. HORAS SEMANAIS DE ESTUDO	HORAS-ESTUDO	Mediana
FATORES INTERNOS		
3. INSTITUIÇÃO DE ENSINO	IES	Fraca
4. CURSO	CURSO	Fraca
5. ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO	ACOMP-PEDAG	Mediana
6. FREQUÊNCIA QUE ENCONTRA COLEGAS	ENCONTRO-COLEGAS	Fraca
7. IMPORTÂNCIA DOS ENCONTROS PRESENCIAIS	ENCONTRO-PRESENC	Fraca
8. O QUE ESPERA DO CURSO	EXPECT-CURSO	Fraca

Fonte: Elaboração própria (2014)

O Quadro 7 acima traz um resumo das associações identificadas entre os quatro grupos de fatores do modelo de pesquisa e a situação do aluno. As maiores associações foram encontradas nas variáveis LOCAL DE FORMAÇÃO ANTERIOR, DESEMPENHO NO ENSINO ANTERIOR, HABILIDADE NO USO DE COMPUTADORES E SISTEMAS, HABILIDADE NA REALIZAÇÃO DE PESQUISAS, HABILIDADE NA INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS, HORAS SEMANAIS DE ESTUDO e ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO, todas relacionadas à base acadêmica do aluno, as habilidades necessárias para acompanhar um curso na modalidade a distância e ao apoio institucional durante a oferta do curso.

A seguir será apresentada a análise conjunta de todos os fatores que podem afetar a decisão de persistência discente em cursos superiores a distância.

4.3 FATORES RELEVANTES NO PROCESSO DE PERSISTÊNCIA DISCENTE

Alguns fatores associados à persistência discente no curso do modelo de pesquisa adotado, não puderam ser operacionalizados por uma única variável. Foram operacionalizados por um conjunto de indicadores que, se agrupados, constituem-se em constructos. Para validar esses constructos é necessário verificar a convergência e capacidade discriminante, ou seja, a similaridade interna e a capacidade de diferenciação dos demais fatores. Para proceder a estes testes, foi utilizada a análise fatorial exploratória para identificar os diferentes fatores e confirmatória para verificar a convergência interna.

A seguir são apresentados os resultados das análises fatoriais exploratórias e confirmatórias visando identificar as principais dimensões ou fatores associados a relacionamento interpessoal, características do curso e demais fatores que afetam a persistência.

4.3.1 Análises Fatoriais

Nas questões 4.5 e 4.6 os seus indicadores serão submetidos à Análise Fatorial Exploratória e Confirmatória, com intuito de identificar a possibilidade dos mesmos serem representados por um número menor de fatores, tornando o processo investigativo mais eficiente.

Na questão 4.5 "Como você avalia seu relacionamento e integração com os atores listados abaixo?", os nove indicadores para relacionamentos interpessoais foram submetidas à Análise Fatorial Exploratória indicando um único fator, nomeado RELACIONAMENTO COM ATORES DO CURSO ($KMO = 0,905$; 53% da variância). A Análise Fatorial Confirmatória manteve os nove fatores não indicando a retirada de qualquer um deles (Alfa de Crombach = 0,889).

A questão 4.6 "Em relação ao seu curso, como cada um dos fatores avaliados na questão anterior influenciariam na sua decisão de permanecer estudando?" trata das influências que refletem na persistência do aluno em seus respectivos cursos. A

Análise Fatorial Exploratória indicou a redução das 16 variáveis em dois fatores (KMO = 0,933; 58% da variância). A Análise Fatorial Confirmatória não indicou a retirada de nenhum indicador. Os resultados podem ser visualizados no quadro 8 abaixo.

Quadro 8 - Análise Fatorial Exploratória e Confirmatória da Questões 4.6

Fatores	Indicadores	Alfa de Crombach
<p>CARACTERÍSTICAS DO CURSO</p>	<p>Participação em grupos de estudos Acesso aos serviços de suporte Integração social Clareza dos programas Adequação do tempo à quantidade de tarefas Acessibilidade / disponibilidade da sala de aula virtual Material didático Relações interpessoais Identificação com a universidade</p>	<p>0,908</p>
<p>RETORNO ACADÊMICO E PROFISSIONAL</p>	<p>Utilidade do curso Compromisso com o aprendizado constante Formação útil na colocação profissional Autoestima como aluno Compromisso do curso com o objetivo proposto Satisfação em participar das atividades</p>	<p>0,900</p>

Fonte: Elaboração própria (2014)

As três variáveis: RELACIONAMENTO COM ATORES DO CURSO, CARACTERÍSTICAS DO CURSO e RETORNO ACADÊMICO E PROFISSIONAL compõem o modelo proposto (Figura 7) nos FATORES INTERNOS.

4.3.2 Regressão Logística

Para responder à segunda pergunta da pesquisa, “*As características do estudante antes de entrar na Universidade, as habilidades do estudante antes de entrar na Universidade, os fatores externos e os fatores internos após ingressar na Universidade afetam a sua persistência no curso superior na modalidade a distância?*”, a mesma foi operacionalizada através do teste das hipóteses H₁ a H₄ apresentadas anteriormente. A técnica de regressão logística binária foi utilizada tendo como variável dependente a situação do aluno (SITUAÇÃO-ALUNO) e como variáveis independentes as 31 variáveis que compõem os quatro grupos de fatores

(CARACTERÍSTICAS, HABILIDADES, FATORES-EXTERNOS, FATORES-INTERNOS) do modelo de pesquisa conforme equação 1 abaixo:

$$\text{SITUAÇÃO-ALUNO} = f(\text{CARACTERÍSTICAS, HABILIDADES, FATORES-EXTERNOS, FATORES-INTERNOS})$$

Equação 1 – hipótese H₁ a H₄

Entre os fatores internos foram adicionadas as variáveis NOTA DO CURSO e IMAGEM DA IES operacionalizadas como variáveis numéricas variando de zero a dez (ver questões 5.1 e 5.2 do questionário no Apêndice A).

Para evitar a ocorrência de multicolinearidade foram avaliadas as correlações entre as variáveis explicativas. Não foi observada a existência de alta correlação entre a variável da pesquisa. Concluída essa etapa preliminar, procedeu-se a análise do modelo.

O R² de Nagelkerke fornece resultados de forma semelhante ao coeficiente de determinação (R²) usado para avaliar modelos lineares, o que facilita sua interpretação (FÁVERO *et al*, 2009; CORRAR, PAULO E DIAS FILHO, 2009). Segundo este indicador, aproximadamente 57,1% das variações registradas na variável dependente podem ser explicadas pelo modelo. Em termos de acurácia, o modelo foi capaz de classificar corretamente 66,4% dos evadidos e 93,1% dos persistentes, resultando em uma precisão geral de 86,0%.

Das 33 variáveis explicativas utilizadas (31 variáveis independentes que compõem os quatro grupos de fatores - CARACTERÍSTICAS, HABILIDADES, FATORES-EXTERNOS, FATORES-INTERNOS - mais as variáveis NOTA DO CURSO e IMAGEM DA IES), 10 foram consideradas significantes ao nível de 5% para compor o modelo logístico final e podem ser considerados os fatores mais relevantes associados à persistência discente nos cursos na modalidade a distância analisados. Esses fatores são também aqueles que mais bem discriminam os alunos persistentes em relação aos evadidos.

Desse conjunto de variáveis significantes, duas são relativas a CARACTERÍSTICAS DO ESTUDANTE – LOCAL DE FORMAÇÃO ANTERIOR e DESEMPENHO ESCOLAR ANTERIOR; uma

é relativa a HABILIDADES DO ESTUDANTE – HABILIDADE NO USO DOS COMPUTADORES E SISTEMAS; três são relativas a FATORES EXTERNOS – RENDA MENSAL FAMILIAR, HORAS DE ESTUDO e PROBLEMAS PESSOAIS e quatro são relativas a FATORES INTERNOS ao ambiente acadêmico – ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO, IMAGEM DA IES, FREQUÊNCIA QUE ENCONTRA COLEGAS e RETORNO ACADÊMICO E PROFISSIONAL.

A Tabela 28 a seguir apresenta as variáveis significantes mantidas na equação final do modelo logístico, coeficientes logísticos (B), erro-padrão (E.P.), estatística Wald, graus de liberdade (gl), nível de significância (p-valor), coeficientes logísticos exponenciados (Exp(B)).

Tabela 28 – Regressão Logística – Variáveis mantidas na equação

Variáveis	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
IES						
<i>UFES (ref.)</i>						
IFES	0,91	0,44	4,18	1	0,04*	2,5
Local de Formação Anterior						
<i>Escola pública federal (ref.)</i>			9,86	5	0,08	
Escola pública estadual	0,38	0,49	0,58	1	0,45	1,5
Escola particular	0,32	0,43	0,57	1	0,45	1,4
Maior parte na escola pública	- 0,76	0,70	1,18	1	0,28	0,5
Maior parte na escola particular	1,21	1,39	0,76	1	0,38	3,4
Exames Supletivos	- 2,24	1,11	4,11	1	0,04*	0,1
Desempenho Escolar Anterior						
<i>Fraco (ref.)</i>			14,84	3	0,00**	
Mediano	0,06	1,44	0,00	1	0,97	1,1
Bom	1,49	1,39	1,14	1	0,29	4,4
Excelente	0,44	1,42	0,10	1	0,76	1,6
Renda Familiar Mensal						
<i>Até R\$ 678,00 (1 SM) (ref.)</i>			3,52	7	0,83	
De R\$ 678,01 a R\$ 1.356,00 (1-2 SM)	0,28	0,93	0,09	1	0,77	1,3
De R\$ 1.356,01 a R\$ 2.712,00 (2-4 SM)	0,01	0,87	0,00	1	0,99	1,0
De R\$ 2.712,01 a R\$ 5.424,00 (4-8 SM)	0,70	0,89	0,62	1	0,43	2,0
De R\$ 5.424,01 a R\$ 6.780,00 (8-10 SM)	0,13	0,98	0,02	1	0,89	1,1
De R\$ 6.780,01 a R\$ 10.170,00 (10-15 SM)	0,03	0,97	0,00	1	0,98	1,0
De R\$ 10.170,01 a R\$ 13.560,00 (15 a 20 SM)	- 0,12	1,29	0,01	1	0,92	0,9
Horas Semanais de Estudos						
<i>Nenhuma, apenas cumpre tarefas no curso (ref.)</i>			21,12	4	0,00**	
Uma a duas	- 0,48	0,57	0,69	1	0,40	0,6
Três a cinco	0,30	0,57	0,27	1	0,60	1,3
Seis a oito	1,86	0,69	7,26	1	0,01**	6,4
Mais de oito	1,17	0,64	3,42	1	0,06	3,2

Variáveis	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Acompanhamento Pedagógico						
<i>Nunca (ref.)</i>			17,83	4	0,00**	
Raramente	- 0,27	0,45	0,35	1	0,55	0,8
Às vezes	0,21	0,40	0,27	1	0,60	1,2
Algumas vezes	1,27	0,50	6,50	1	0,01**	3,6
Sempre	2,40	0,72	11,01	1	0,00**	11,0
Frequência que Encontra Colegas						
<i>Nunca encontro (ref.)</i>			9,76	4	0,04 *	
Encontro ao menos 1 vez por semana	1,37	0,72	3,66	1	0,06	4,0
Encontro mais de 1 vez por semana	1,00	0,82	1,50	1	0,22	2,7
Encontro nas provas e atividades presenciais	1,28	0,71	3,26	1	0,07	3,6
Habilidades no Uso do Computador e Sistemas	0,47	0,24	3,87	1	0,05*	1,6
Retorno Acadêmico e Profissional	0,82	0,19	18,85	1	0,00**	2,3
Problemas Pessoais	-0,44	0,19	5,26	1	0,02*	0,7
Imagem da IES	0,47	0,13	13,43	1	0,00**	1,6

** siginificante a 1% * significante a 5%

Fonte: Elaboração própria (2014)

A partir dos dados contidos na Tabela 28 acima, são apresentadas as variações nas chances de persistência de alunos em função de mudanças nas variáveis explicativas. Para tanto, ressalta-se que as interpretações são realizadas considerando que as demais variáveis explicativas são controladas, ou seja, não sofrem variações.

Em relação à instituição de ensino superior a que o curso está ligado, os valores dos coeficientes logísticos exponenciados (Exp(B)) revelam que o aluno do Ifes tem maior chance de persistência quando comparado ao aluno da UFES - a chance do aluno do IFES de persistir é 2,5 vezes a chance do aluno da UFES. Alunos que fizeram exames supletivos têm menor chance de persistência (0,10 vezes a chance ou 90% menos chance do aluno de escola pública federal).

Quanto à dedicação aos estudos, alunos que dedicam de 6 a 8 horas semanais aos estudos possuem 6,4 vezes as chances de persistência daqueles que apenas cumprem minimamente as tarefas do curso.

Os estudantes que sempre recebem acompanhamento pedagógico apresentam 11 vezes a chance de persistir dos alunos que nunca recebem orientação. Alunos que

recebem orientação algumas vezes têm 3,6 vezes a chance dos que nunca recebem. Esses resultados mostram a importância do acompanhamento pedagógico de alunos na modalidade a distância.

Quanto às habilidades dos alunos, a facilidade no uso de computadores e sistemas mostrou-se significativa para explicar a persistência discente na EaD. Cada ponto adicional na escala de habilidade no uso de computadores aumenta em 1,6 vezes a chance de persistência do discente.

O mesmo pode ser observado quanto à percepção do discente quanto ao retorno acadêmico e profissional do curso (utilidade do curso, compromisso com o aprendizado constante, formação útil na colocação profissional, autoestima como aluno, compromisso do curso com o objetivo proposto, satisfação em participar das atividades). Cada ponto adicional na escala de percepção de retorno pessoal aumenta 2,3 vezes a chance de persistência do discente.

Por outro lado, problemas pessoais (doenças, divórcio, perda de emprego) reduzem em 0,7 vezes a chance de persistência do discente. E para finalizar, a imagem da instituição de ensino contribui para a persistência discente. Cada ponto adicional na imagem da IES aumenta em 1,6 vezes a chance de persistência do aluno.

4.4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A presente pesquisa teve como objetivos identificar o perfil do aluno persistente em cursos superiores na modalidade a distância e identificar os fatores associados à persistência discente nesses cursos superiores.

A resposta para a primeira pergunta da pesquisa, “*Qual o perfil do aluno persistente nos cursos superiores na modalidade a distância?*” foi obtida pela análise de associação das variáveis do modelo teórico de pesquisa e a situação do discente. O perfil com maior chance de persistência nos cursos analisados é o do discente com as características listadas no quadro 9 a seguir.

Quadro 9 - Respostas para a Pergunta nº 1 da Pesquisa

Pergunta 1: Qual o perfil do aluno persistente nos cursos superiores na modalidade a distância?

1. Pertencentes aos cursos de Licenciatura em Educação Física (Ufes) e Especialização em Gestão Municipal (Ifes);
2. Que estudaram a maior parte do tempo em escola particular no ensino anterior ao curso pesquisado;
3. Que obtiveram bom desempenho escolar anterior no ensino médio em caso de graduação e no ensino superior no caso da especialização;
4. Cuja escolaridade do responsável da família é ou "Ensino Fundamental 1 Incompleto" ou "Superior Completo";
5. Que dedica ao menos seis horas de estudos por semana ao curso;
6. Que recebe maior acompanhamento pedagógico por parte das IES;
7. Que encontra os colegas ao menos 1 vez por semana presencialmente;
8. Que reconhece a importância dos encontros presenciais;
9. Com boa a excelente habilidade no uso de computadores;
10. Com boa a excelente habilidade na realização de estudos e pesquisas;
11. Com boa habilidade de organização do tempo;
12. Com boa habilidade de interpretação de textos;
13. Com boa habilidade de leitura de textos;
14. Com boa habilidade de socialização.

Fonte: Elaboração própria (2014)

A segunda pergunta da pesquisa, “*As características do estudante antes de entrar na Universidade, as habilidades do estudante antes de entrar na Universidade, os fatores externos e os fatores internos após ingressar na Universidade afetam a sua persistência no curso superior na modalidade a distância?*” foi operacionalizada através do teste das hipóteses H_1 a H_4 (Quadro 10).

A hipótese H_1 : “*As características do estudante antes de entrar na Universidade afetam a persistência do estudante no curso na modalidade a distância*” foi parcialmente aceita. Das seis variáveis que compõem o fator CARACTERÍSTICAS DO ESTUDANTE, dois apresentaram relação estatisticamente significativa com a

DECISÃO DE PERSISTIR: LOCAL DE FORMAÇÃO ANTERIOR e DESEMPENHO ESCOLAR ANTERIOR.

A hipótese H₂: “*As habilidades do estudante antes de entrar na Universidade afetam a persistência do estudante no curso na modalidade a distância*” também foi parcialmente aceita. Das sete variáveis que compõem o fator HABILIDADES DO ESTUDANTE, apenas uma apresentou relação estatisticamente significativa com a DECISÃO DE PERSISTIR: HABILIDADE NA UTILIZAÇÃO DE COMPUTADORES E SISTEMAS.

A hipótese H₃: “*Os fatores externos relacionados à vida acadêmica do estudante após ingressar na Universidade, afetam a persistência do estudante no curso na modalidade a distância*” foi igualmente parcialmente aceita. Das nove variáveis que compõem os FATORES EXTERNOS, três apresentaram relação estatisticamente significativa com a DECISÃO DE PERSISTIR: RENDA MENSAL FAMILIAR, HORAS SEMANAIS DE ESTUDO e PROBLEMAS PESSOAIS.

E finalmente, a hipótese H₄: “*Os fatores internos relacionados à vida acadêmica do estudante após ingressar na Universidade, afetam a persistência do estudante no curso na modalidade a distância*” também foi parcialmente aceita. Das onze variáveis que compõem os FATORES INTERNOS, cinco apresentaram relação estatisticamente significativa com a DECISÃO DE PERSISTIR: IES, ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO, FREQUÊNCIA QUE ENCONTRA COLEGAS, RETORNO ACADÊMICO E PROFISSIONAL e IMAGEM DA IES.

Quadro 10 - Respostas para a Pergunta nº 2 da Pesquisa

Pergunta 2: As características do estudante antes de entrar na Universidade, as habilidades do estudante antes de entrar na Universidade, os fatores externos e os fatores internos após ingressar na Universidade afetam a sua persistência no curso superior na modalidade a distância?”

Sim, os quatro fatores afetam parcialmente a persistência discente.			
Antes de Entrar na Universidade		Após Entrar na Universidade	
Características do Estudante	Habilidades do Estudante	Fatores Externos	Fatores Internos à IES
Local de Formação Anterior Desempenho Escolar Anterior	Habilidade na Utilização de Computadores e Sistemas	Renda Mensal Familiar Horas Semanais de Estudo Problemas Pessoais	IES Acompanhamento Pedagógico Frequência que encontra Colegas Retorno Acadêmico e Profissional Imagem da IES

Fonte: Elaboração própria (2014)

Sendo assim, o grupo de fator com maior peso na decisão de persistência dos discentes em cursos de nível superior na modalidade a distância nas IES pesquisadas foi o grupo de FATORES INTERNOS, que envolvem características da IES e características da oferta do curso. Esses resultados apontam a viabilidade de ações de atuação das instituições para melhoria das taxas de conclusão de seus cursos na modalidade a distância, uma vez que esses fatores são de responsabilidade das IES. Em segundo lugar estão os FATORES EXTERNOS mais difíceis de serem gerenciáveis. Assim, a maior parte dos fatores que afetam a persistência discente em cursos EaD são fatores após o ingresso do discente no curso.

5 CONCLUSÕES E TRABALHOS FUTUROS

Os fatores que mais afetaram a decisão de persistir foram o local anterior de formação do aluno, o seu respectivo desempenho escolar anterior, a sua habilidade na utilização de computadores e sistemas, a sua renda mensal familiar, o número de horas semanais de estudo, problemas de ordem pessoal, acompanhamento pedagógico, a frequência com que encontra seus colegas do curso, a sua percepção de retorno acadêmico e profissional e a imagem que o discente tem da sua IES. As principais ações institucionais propostas foram permitir que o aluno desenvolva a sua habilidade no uso do computador e ambiente de sala de aula virtual antecipadamente ao início do curso, aperfeiçoar as salas virtuais com recursos dinâmicos para atrair a atenção do aluno, manter uma infraestrutura adequada de tecnologia nos polos, aperfeiçoar o acompanhamento pedagógico, divulgar as contribuições da IES para a sociedade, ampliar a promoção de encontros presenciais e ampliar a relação da IES com o mercado de trabalho.

O fato da pesquisa ter investigado apenas um curso no Ifes tornou limitada a comparação realizada entre as duas IES. Porém, cabe ressaltar que as demais investigações e análises valem para os alunos de todos os cursos pesquisados, inclusive as recomendações decorrentes destes resultados poderão ser estendidas aos demais cursos não pesquisados.

Para a melhoria do fator HABILIDADE NA UTILIZAÇÃO DE COMPUTADORES E SISTEMAS, as IES podem criar mecanismos para que o aluno tenha uma ambientação prévia com os recursos tecnológicos que utilizará no curso, antes de iniciar as aulas.

O Cead/Ifes ministra cursos de capacitação para formar professores na modalidade EaD. Por diversos momentos, trabalhando como tutor nestes cursos, percebia-se muita dificuldade dos alunos em trabalhar questões técnicas e operacionais no uso do ambiente virtual, consideradas absolutamente triviais, mas que para eles não eram. Considerando que estes alunos muitas vezes eram professores experientes na modalidade presencial e com bagagem considerável de pesquisa aplicada, a situação dos demais alunos dos cursos regulares EaD não poderia ser muito

diferente. Lembrando que estes alunos são não-tradicionais e com idade mais avançada.

Assim, corroborando com Coelho (2003) e Moore e Kearsley (2007), conhecer previamente a sala virtual, como funcionam os recursos de webconferência, troca de mensagens com os colegas e demais atores do curso, recursos como chat, gravação de áudio e vídeos para permitir respostas e participações mais dinâmicas em fóruns, dentre outros, poderão reduzir a tensão nas primeiras aulas em que o aluno é apresentado a um ambiente totalmente novo ao mesmo, tempo em que é avaliado por de uma série de tarefas, exigindo leituras em prazos limitados. Conforme resultados de pesquisas, as desistências nos cursos EaD ocorrem na maioria das vezes, no primeiro período do curso, momento mais crítico devido a adaptação necessária.

Constatando as ideias de Bean e Metzner (1985), quanto às HORAS SEMANAIS DE ESTUDO, por mais que a IES procure realizar um planejamento da gestão da EaD, desenvolvendo salas de aulas virtuais projetadas pedagogicamente com meios e recursos dinâmicos para atrair a atenção do aluno, se o discente não se dedicar, dificilmente obterá êxito e encontrará problemas para persistir. Sendo assim, uma questão que pode ser abordada em investigações futuras é: uma sala de aula virtual com recursos mais atrativos, dinâmicos e visuais contribui para que o aluno dedique mais horas de estudos à disciplina, favorecendo o seu melhor desempenho e sua persistência no curso?

Os fatores RENDA MENSAL FAMILIAR e PROBLEMAS PESSOAIS não podem ser gerenciados pela IES diretamente, embora possa atuar de forma a amenizar seus impactos. Após o ingresso no curso, o aluno pode vir a sofrer uma redução da renda familiar, podendo até mesmo necessitar o cancelamento do seu acesso à internet devido tais problemas financeiros, ratificando Tinto (2012). Como o acesso à internet é condição importante para o estudo na modalidade EaD, é imprescindível que a IES ofereça um laboratório de informática com bons recursos de infraestrutura e acesso a internet para que o aluno desenvolva as suas atividades no polo mais próximo à sua residência.

Quanto aos PROBLEMAS PESSOAIS (doença, divórcio, perda de emprego) o acompanhamento pedagógico, quando existente, planejado e realmente preocupado com essas questões, pode ser de grande valia. Como sugestão, a IES precisa estar mais próxima do aluno, conhecendo as suas características e realidades. Nesse sentido, o acompanhamento pedagógico não somente cuidará das questões acadêmicas envolvendo os alunos e professores (FATORES INTERNOS), mas também criará mecanismos de acolhimento para com os alunos.

Reitera-se que, das 11 variáveis de influência na persistência dos discentes, dentre os quatro fatores modelados, cinco delas (46%) são FATORES INTERNOS, ou seja, diretamente associados à IES na qual o aluno está matriculado.

Corroborando com Workman e Stenard (1996), interessante observar que a IMAGEM DA IES onde o estudante estuda contribuiu para que o mesmo persista no curso. Entende-se que a imagem da instituição é a marca que ela tem perante a sociedade e o mercado. A pesquisa indica que esse *recall* percebido pelos discentes é importante motivador e contribui para que eles persistam em seus respectivos cursos.

O fator FREQUÊNCIA QUE ENCONTRA COLEGAS mostra que, apesar das redes sociais, os discentes sentem a necessidade de compartilharem suas experiências, ideias e vivências pessoalmente. Recentemente, no ano de 2013, em artigo de autoria própria desenvolvido para atendimento aos créditos da disciplina de "Gestão de Recursos Materiais e Patrimoniais" deste programa de Mestrado, foram investigados 65 alunos do curso EaD de Ciências Contábeis da Ufes. A pesquisa evidenciou a percepção da importância que os eventos presenciais têm para os alunos, pois 95,4% consideram os encontros muito importantes ou extremamente importantes. Assim, apesar das dificuldades de aproximar os discentes de um curso EaD, as IES precisam estabelecer estratégias que permitam uma maior aproximação de seus alunos, criando um senso de pertencimento. O polo presencial precisa ser pensado nesse sentido e não ser limitado a um local com computadores e acesso à internet.

O RETORNO ACADÊMICO E PROFISSIONAL tem a sua percepção ampliada pelo aluno especialmente quando a IES promove uma intensa relação empresa-escola,

estreitando os laços entre a escola e o mercado de trabalho, por meio da realização de eventos e parcerias. O aproveitamento dos melhores alunos nestas condições poderá incentivar àqueles que não acreditavam que o curso não lhe é útil profissionalmente. Da mesma forma, o investimento da instituição de ensino superior em pesquisa, poderá atrair alunos com esses interesses. Para isso, sugere-se que a IES crie projetos de pesquisa e divulgue os resultados também no ambiente virtual do curso.

Importante destacar as contribuições teóricas e práticas dos resultados encontrados. Através deste modelo adaptado de Rovai (2003), pode-se mais bem compreender o fenômeno da persistência discente. O modelo foi desenvolvido para uma realidade diferente da realidade brasileira. Verificá-lo, portanto nesse contexto, é uma contribuição para o debate sobre o fenômeno analisado.

Destaca-se também que o modelo pode servir de base para pesquisas em outras instituições de ensino superior. Além disso, busca-se cooperar com as instituições pesquisadas, a fim de maximizar a persistência dos discentes, além de buscar a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

6 REFERÊNCIAS

ABBAD, G.; CARVALHO, R. S.; ZERBINI, T. Evasão em curso via internet: Explorando variáveis explicativas. **RAE Eletrônica**, 7(2), 1676-5648, 2006.

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

AGRESTI, A. **An introduction to categorical data analysis**. Wiley-Interscience, 2007.

BACHA, T. Educação a distância, sistemas de ensino e territorialidade. In: FRAGALE, Roberto (Org.). **Educação a distância: análise dos parâmetros legais e normativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BEAN, J. P. Dropout and turnover. The synthesis and test of a casual model of student attrition. **Research in Higher education**, Vol. 12, 155-187, 1980.

_____. College student retention: defining student retention, a profile of successful institutions and students, theories of student departure. 2013. Disponível em <http://education.stateuniversity.com/pages/1863/College-Student-Retention.html>. Acesso em: 20 nov. 2013.

_____. Interaction effects based on class level in a exploratory model of college student dropout syndrome. **American Education Research Journal**. Vol. 22, Nº 1, 35-64, 1985.

BEAN, J.; METZNER, B. A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. **Review of Educational Research**, 55, 485 – 650, 1985.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 4. ed. Campinas: Autores Associados. São Paulo, 2006.

BERGER, J. B.; LYON, S. C. Past to present: A historical look at retention. In A. Seidman (Ed.), **College student retention** (pp. 1-29). Westport: Praeger Publishers, 2005.

BLAZUS, C. A. **Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC**: um estudo no curso de Ciências Contábeis. Florianópolis, 2004. Tese. (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis - SC.

BOUCHERVILLE, G. C. de et. al. **Evasão na Educação a Distância em Roraima**: um estudo de caso. UFRR: Roraima, 2010. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/3042010182252.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

BOYD, K. H. **An analysis of selected pre- and post-admission variables as they relate to the retention of new freshmen at a large, research, public university**. 2004. 194 p. Tese (Doutorado), Office of Graduate Studies, Texas A&M University. College Station, 2004.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. **Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 jun. 2006. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=4&data=09/06/2006>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI**. Brasília, 2007.

CARR, S. As Distance Learning Comes of Age, the Challenge is Keeping the Students. **Chronicle of Higher Education**. 2000. Disponível em: <<http://chronicle.com/free/v46/i23/23a00101.htm>>. Acesso em: 12 dezembro 2013.

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

COELHO, M. L. **A formação continuada do docente universitário em cursos a distância via internet:** um estudo de caso. 2003. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/seminario2003/texto06.htm>>. Acesso em: 03 set. 2013.

CORRAR, L.J.; PAULO, E.; DIAS FILHO, J.M. (Coord.) **Análise multivariada:** para os cursos de administração, ciências contábeis e economia. São Paulo: Atlas, 2007.

EVERITT, B. S. **The analysis of contingency tables.** 2.ed. London: Chapman & Hall, 1992.

FÁVERO, R. V. M. **Dialogar ou evadir:** Eis a questão!: um estudo sobre a persistência e a evasão na Educação a Distância no Estado do Rio Grande do Sul. UFRGS: Porto Alegre, 2006. Dissertação de Mestrado.

FÁVERO, L. P.; BELFIORE, P.; SILVA, F. L. da; CHAN, B. L. **Análise de dados:** modelagem multivariada para tomada de decisões. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

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

HAIR, F.J.; BLACK, W. C.; BABIN, B.; ANDERSON, R. E.; TATHAN, R. L. **Análise multivariada de dados.** 6ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HOLDER, B. An investigation of hope, academics, environment, and motivation as predictors of persistence in higher education online programs. **Internet and Higher Education**, 10 (4), pp. 245-260, 2007.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Investimento Público Direto em Educação por estudante, por Nível de Ensino em Valores Reais atualizados para 2011.** Brasília-DF. 2014. Disponível em:<http://download.inep.gov.br/download/estatisticas/gastos_educacao/docs/indicadores_financeiros/investimento_direto_estudante_real.xls>Acesso em: 15 ago. 2014.

_____. **Censo educação superior 2012.** Brasília-DF..2014. Disponível em:<http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf> Acesso em: 10 ago. 2014.

JOO, Y.J.; JOUNG, S.; SIM, W.J. Structural relationships among internal locus of control, institutional support, flow, and learner persistence in cyber universities. **Computers in Human Behavior**, 27 (2), pp. 714-722, 2011.

JORGE, B. G. et. al. **Evasão na Educação a Distância**: um estudo sobre a evasão em uma instituição de ensino superior. CESUMAR: Maringá, 2010.

LANDIM, C. M. M. P. F. **Educação à Distância**: algumas considerações. Rio de Janeiro, 1997.

LEVY, Y. Comparing dropouts and persistence in e-learning courses. **Computers and Education**, 48 (2), pp. 185-204, 2007.

MARTINS, G. de A. Adoção do Marketing pelas Instituições de Ensino Superior. **Revista de Administração de Empresas**. v.29, n.3, p.41-48, jul./set. 1989.

METZNER, B. S.; BEAN, J. P. The estimation of a conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. **Research in Higher Education**, 27(1), 15 – 38, 1987.

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

MORRIS, L. V.; FINNEGAN, C. L. Best practices in predicting and encouraging student persistence and achievement online. **Journal of College Student Retention**, 10 (1), pp. 55-64, 2008.

PALMA, W.S. **A relação entre a confiança dos estudantes e seu desempenho escolar**. Dissertação (Mestrado em Administração). Fundação Instituto Capixaba de Pesquisa em Contabilidade, Economia e Finanças – Fucape, Vitória, 2013.

PARK, J.H.A.; CHOI, H.J.B. Factors influencing adult learners' decision to drop out or persist in online learning. **Educational Technology and Society**, 12 (4), pp. 207-217, 2009.

PARKER, A. A study of variables that predict dropout from distance education. **International Journal of Educational Technology**, 1, 1-10, 1999.

PEREIRA, F. C. B. **Determinantes da evasão de alunos e os custos ocultos para as instituições de ensino superior:** uma aplicação na Universidade do Extremo Sul do Oeste. 2003. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina.

PEREIRA, J. C. R. **Análise de dados qualitativos:** estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais. Edusp, 2004.

PORTAL Web Aula. **Pesquisa revela índice de evasão em educação superior a distância.** Notícia sobre pesquisa realizada pela Eaesp-FGV, 2005. Disponível em: <<http://portal.webaula.com.br/noticia.aspx?sm=noticias&codnoticia=530>>. Acesso em: 15 out. 2013.

PRICE, James L.; MUELLER, Charles W. Professional Turnover: **The Case of Nurses.** Spectrum, New York. 1981.

RODRIGUES, R. S. **Modelo de avaliação para cursos através de ensino a distância.** Florianópolis, 1998. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas, Universidade Federal de Santa Catarina.

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

ROSS, L. R.; POWELL, R. (1990). **Relationships between gender and success in distance education courses.** A preliminary investigation/RDE. Disponível em: <http://www.col.org/SiteCollectionDocuments/Ross_Powell_Relationships.pdf>. Acesso em 05 jun. 2013.

ROWNTREE, D. Teaching and learning online. A correspondence education for the 21st century? **British Journal of Educational Technology**, 26(3), 205 – 215, 1995.

RUMBLE, G. **A Gestão dos Sistemas de Ensino a Distância.** Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília: Unesco, 2003.

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

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

SANTOS, E. M.; OLIVEIRA NETO, J.D. **Evasão na educação a distância: Identificando causas e propondo estratégias de intervenção.** **Paidei@**, Revista Científica de Educação a Distância, 2(2), 2009.

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

SHIM, N.; KIM, J. An exploration of learner progress and drop-out in Korea National Open University. **Distance Education**, v.20, n.1, 1999.

SMITH, G.; BAILEY, V. Staying the course. **London: Business and Technology Education Council**, 1993. (ERIC Document Reproduction Service No. ED359356)

SOUZA, C. A. N. de. **Um estudo sobre as principais causas da evasão na educação a distância – EaD.** EBAPE/FGV, 2009. Dissertação de Mestrado.

TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, 45(1), 89-125, 1975.

_____. Limits of theory and practice in student attrition. **Journal of Higher Education**, Vol. 53, 1982.

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

_____. Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition. **Journal of Higher Education**. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

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

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

TRESMAN, S. Towards a Strategy for Improved Student Retention in Programmes of Open, Distance Education: **A Case Study from the Open University UK**. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, v.3, n.1, april – 2002. Disponível em: <<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/75/145>>. Acesso em: 22 jan. 2014

UNESCO. **Aprendizagem aberta e a distância: perspectivas e considerações políticas educacionais**. Florianópolis: Imprensa Universitária, UFSC, 1997.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 1997.

VILLELA, E. F., HU, M. A Factor Analysis of Variables Affecting the Retention Decision of Nontraditional College Students. **NASPA Journal**, 1991, 28(4), 334–341.

WOOD, H. Designing study materials for distance students. **Learning Materials Centre**. Retrieved November 25, 2002. Disponível em: <<http://www.csu.edu.au/division/OLI/di-rd/occpap17/design.htm>>. Acesso em 28 nov. 2013.

WORKMAN, J. J., STENARD, R. A. Student support services for distance learners, DEOSNEWS, 6, 3. Retrieved September 30, 2011 from **Distance Education Online Symposium**, 1996. Disponível em: <http://www.ed.psu.edu/acsde/deos/deosnews/deosnews6_3.asp>. Acesso em: 18 dez. 2013.

YORKE, M.; LONGDEN, B. **Retention and student success in higher education**. Maidenhead: SRHE and Open University Press, 2004.

7 APÊNDICES

7.1 APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA OS DISCENTES

FATORES QUE AFETAM A PERSISTÊNCIA DOS DISCENTES EM CURSOS SUPERIORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Prezado(a) Aluno(a),

Esse instrumento faz parte de uma pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública (PPGGP) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) sobre os fatores que afetam a persistência dos alunos dos cursos na modalidade a distância de Licenciatura em Artes Visuais, Licenciatura em Educação Física, Bacharelado em Ciências Contábeis e Especialização em Gestão da Saúde, oferecidos pela Ufes em parceria com o Núcleo de Educação Aberta e a Distância - Ne@ad e Especialização em Gestão Pública Municipal, oferecido pelo Ifes.

O objetivo desta pesquisa é compreender quais são os fatores que contribuem para que os alunos permaneçam matriculados no curso, não optando pela desistência e, também, avaliar a percepção da qualidade do curso.

Serão pesquisados os alunos ativos, os que concluíram o curso e os desistentes. Assim, poderemos compreender a relação entre esses grupos de alunos e os fatores associados à decisão de permanecer ou abandonar o curso.

Sua contribuição será muito valiosa e extremamente importante para a melhoria dos processos educacionais e da qualidade dos cursos na modalidade a distância.

Solicitamos gentileza em responder de forma correta e franca, seguindo as orientações. Agradecemos pela sua colaboração!

Atenciosamente,

Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública

CCJE/Ufes

1 - CARACTERÍSTICAS DO ESTUDANTE

1.1 Qual a sua IES?

1.2 Qual é o seu curso?

1.3 Qual a sua situação no curso?

- a) Matriculado / curso em andamento
- b) Concluiu o curso
- c) Desistiu ou abandonou o curso

1.4 Qual a sua faixa etária?

- a) Menor de 18 anos
- b) De 18 a 25 anos
- c) De 26 a 35 anos
- d) De 36 a 45 anos
- e) Acima de 45 anos

1.5 De acordo com os grupos étnicos no Brasil (Fonte: Censo IBGE 2010), como você se classifica?

- a) Branco
- b) Preto
- c) Indígena
- d) Pardo
- e) Amarelo (asiático)

1.6 Qual é o seu gênero?

- a) Masculino
- b) Feminino

1.7 Qual o seu estado civil?

- a) Solteiro
- b) Casado
- c) Divorciado
- d) Viúvo
- e) Outro: _____

1.8 Local de formação escolar anterior?

- a) Escola pública federal
- b) Escola pública estadual
- c) Escola particular
- d) Maior parte na escola pública (estadual ou federal)
- e) Maior parte na escola particular
- f) Exames supletivos

1.9 Como foi o seu desempenho escolar durante a formação anterior?

- a) Péssimo
- b) Fraco
- c) Mediano
- d) Bom
- e) Excelente

2 - HABILIDADES DO ESTUDANTE

2.1 Qual é o seu nível de habilidade na utilização dos recursos listados abaixo?

	Péssimo	Fraco	Mediano	Bom	Excelente
Utilização do computador e de sistemas de informação					
Realização de pesquisas e estudos					
Organização e gerenciamento do seu tempo					
Interpretação de textos					
Leitura de textos					
Escrita de textos					
Interação e socialização com as pessoas					

3 - FATORES EXTERNOS

3.1 Qual o grau de instrução/escolaridade do(a) responsável principal pela família?

Fundamental 1 : Séries Iniciais 1º ao 5º ano (antes, pré até a 4ª Série)

Fundamental 2: 6º ao 9º ano (antes, 5ª até a 8ª Série)

- a) Analfabeto
- b) Fundamental 1 Incompleto
- c) Fundamental 1 Completo / Fundamental 2 Incompleto
- d) Fundamental 2 Completo / Médio Incompleto
- e) Médio Completo / Superior Incompleto
- f) Superior Completo
- g) Outro: _____

3.2 Qual a sua renda mensal familiar?

- a) Até R\$ 678,00 (1 SM)
- b) De R\$ 678,01 a R\$ 1.356,00 (1-2 SM)
- c) De R\$ 1.356,01 a R\$ 2.712,00 (2-4 SM)
- d) De R\$ 2.712,01 a R\$ 5.424,00 (4-8 SM)
- e) De R\$ 5.424,01 a R\$ 6.780,00 (8-10 SM)

- f) De R\$ 6.780,01 a R\$ 10.170,00 (10-15 SM)
- g) De R\$ 10.170,01 a R\$ 13.560,00 (15 a 20 SM)
- h) Acima de R\$ 13.560,01 (mais de 20 SM)

3.3 Quantos dependentes você possui?

- a) Nenhum
- b) 1
- c) 2
- d) 3
- e) Mais de 3

3.4 Quantas horas em média, por semana, você dedica ou dedicou aos seus estudos no curso?

- a) Nenhuma, apenas cumpro ou cumpri minimamente com as minhas tarefas e atividades no curso
- b) Uma a duas
- c) Três a cinco
- d) Seis a oito
- e) Mais de oito
- f) Outro: _____

3.5 Como cada um dos fatores externos abaixo influenciaria na sua decisão de permanecer ou evadir-se do curso?

	Nenhuma	Pouca	Razoável	Muita	Total
Questões de ordem financeira					
Horas dedicadas ao trabalho					
Responsabilidades familiares					
Incentivos de amigos e familiares					
Vida pessoal (doença, divórcio, perda do emprego)					

4 - FATORES INTERNOS

4.1 Você recebe ou recebeu alguma orientação ou acompanhamento pedagógico por pedagogo ou de qualquer outro profissional do seu curso EaD?

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Às vezes
- d) Frequentemente
- e) Sempre

4.2 Por iniciativa própria, com que frequência você encontra ou encontrava fisicamente seus colegas, durante seu curso EaD?

- a) Nunca encontro/encontrava e não sinto/sintia falta
- b) Nunca encontro/encontrava e sinto/sintia muita falta
- c) Encontro/encontrava ao menos 1 vez por semana
- d) Encontro/encontrava mais de 1 vez por semana
- e) Encontro/encontrava somente nas provas e atividades presenciais

4.3 Qual a importância da existência de encontros presenciais com os colegas de um curso na modalidade EaD?

- a) Nenhuma importância
- b) Pouca importância
- c) Nem muita nem pouca
- d) Muita importância
- e) Extrema importância

4.4 O que você espera de um curso de um curso de graduação (para os graduandos) ou de especialização (para os pós-graduandos)?

- a) Aquisição de conhecimentos que permitam compreender melhor o mundo em que vivemos
- b) Aquisição de conhecimentos que permitam melhorar o nível de instrução
- c) Qualificação para o exercício de uma profissão
- d) Formação teórica voltada para a pesquisa
- e) Formação acadêmica para melhorar a atividade profissional que já estou desempenhando
- f) Obtenção de um diploma universitário
- g) Qualificação que permita receber melhores salários
- h) Outro: _____

4.5 Como você avalia seu relacionamento e integração com os atores listados abaixo?

Atores	Péssimo	Fraco	Mediano	Bom	Excelente
Colegas de curso					
Tutores a distância					
Tutores presenciais					
Professores especialistas / formadores					
Designers instrucionais					
Coordenadores de polo					
Coordenadores de curso					
Secretaria administrativa do curso					
Pedagogo					

4.6 Em relação ao seu curso, como cada um dos fatores abaixo influenciariam na sua decisão de permanecer estudando?

Fatores	Nenhuma	Pouca	Razoável	Muita	Total
Clareza dos programas					
Sua autoestima como aluno(a) do curso					
Sua identificação com a universidade					
Integração Social					
Acesso aos serviços de suporte (dúvidas sobre a usabilidade da sala, secretaria, etc.)					
Compromisso do curso com o objetivo proposto					
Acessibilidade / disponibilidade da sala de aula virtual					
Utilidade do curso					
Participação em grupos de estudos					
Atualização do conteúdo (formação útil na colocação profissional?)					
Acompanhamento e aconselhamento pedagógico/educacional					
Satisfação em participar da maioria das atividades propostas no curso					
Compromisso com o aprendizado constante					
Relações Interpessoais					
Material Didático					
Adequação do tempo à quantidade de tarefas propostas					

5 - QUESTÕES FINAIS

5.1 Que nota você daria para o seu CURSO? (0 a 10)

5.2 Que nota você daria para a IMAGEM que a sua IES tem na Sociedade Capixaba? (0 a 10)

Observação: As questões de número 1.8, 1.9, 3.1, 3.2, 5.1 e 5.2 foram extraídas do questionário elaborado pelo Professor do Programa da Pós-Graduação em Gestão Pública da Ufes, Dr. Gutemberg Hespanha Brasil.