



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

THAISSA HELENA FATTORI NARDIN

**ENGAJAMENTO DO ESTUDANTE: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO
NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR**

Campinas
2023

THAISSA HELENA FATTORI NARDIN

**ENGAJAMENTO DO ESTUDANTE: UM ESTUDO
EXPLORATÓRIO NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR**

*Dissertação de Mestrado apresentada à
Faculdade de Educação da Universidade
Estadual de Campinas como parte dos
requisitos exigidos para a obtenção do título
de Mestra em Educação na Área de Educação.*

Orientador: Dra. Camila Alves Fior

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA
DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA
THAISSA HELENA FATTORI NARDIN, E ORIENTADA PELA
PROF(A). DR(A). CAMILA ALVES FIOR

Campinas
2023

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

N166e Nardin, Thaissa Helena Fattori, 1987-
Engajamento do estudante : um estudo exploratório no contexto do Ensino Superior / Thaissa Helena Fattori Nardin. – Campinas, SP : [s.n.], 2023.

Orientador: Camila Alves Fior.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Estudantes universitários. 2. COVID-19. 3. Ensino remoto. 4. Ensino superior. I. Fior, Camila Alves, 1978-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: Student engagement : an exploratory investigation in the context of Higher Education

Palavras-chave em inglês:

University students

COVID-19

Remote learning

Higher education

Área de concentração: Psicologia e Educação

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Camila Alves Fior [Orientador]

Soely Aparecida Jorge Polydoro

Joana Ribeiro Casanova Pinto

Data de defesa: 23-06-2023

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(s)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0009-0009-4030-4175>

- Currículo Lattes do autor: <https://lattes.cnpq.br/3037180519041684>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

DISSERTAÇÃO

ENGAJAMENTO DO ESTUDANTE: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NO CONTEXTO
DO ENSINO SUPERIOR

THAISSA HELENA FATTORI NARDIN

COMISSÃO JULGADORA:

Prof^a Dr^a Camila Alves Fior

Prof^a Dr^a. Joana Ribeiro Casanova Pinto

Prof^a Dr^a Soely Aparecida Jorge Polydoro

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da
Unidade.

2023

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, João e Cássia, responsáveis por eu chegar até aqui; à minha filha Alice, minha inspiração; meus irmãos, Thaís e Marcelo, pela parceria de sempre e ao meu marido Luís Pedro, pelo apoio.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha professora, Dr^a Camila Alves Fior, por dividir um pouco de seu saber comigo, além da paciência, dedicação e disponibilidade durante todo o mestrado. Agradeço também ao grupo PES pelas trocas durante esse período ímpar de pandemia e especialmente à minha eterna professora, Dra Elizabeth Nogueira Gomes da Silva Mercuri, pela amizade e contribuição em toda minha formação ao longo do Ensino Superior.

RESUMO

O ensino superior (ES) brasileiro vivenciou, nas últimas décadas, uma ampliação no acesso e uma diferenciação nas características dos estudantes e que tem desafiado às instituições a pensarem em ações que viabilizem o aprendizado, a permanência e o engajamento dos novos públicos que ingressam neste nível de ensino. O engajamento do estudante refere-se a um estado psicológico positivo relacionado às atividades acadêmicas e que é constituído pelas dimensões: vigor, dedicação e absorção. Constitui um preditor do desenvolvimento integral dos estudantes, do bem-estar, do rendimento acadêmico e da conclusão do curso. O engajamento é influenciado pelas características dos estudantes, pelas experiências que estão sob responsabilidade da instituição, bem como pelos contextos sociais mais amplos. Neste sentido, citam-se as alterações vividas no ES em decorrência da pandemia de Covid-19, a suspensão das atividades presenciais e a migração para o ensino remoto emergencial, com impactos na experiência acadêmica dos universitários. Diante disso, o objetivo do presente estudo foi comparar o engajamento de estudantes no Ensino Superior em função da modalidade de ensino frequentada: presencial ou remoto emergencial, bem como a partir de características pessoais e institucionais, além de verificar o caráter preditivo das dimensões do engajamento na percepção de desempenho do estudante. Para tanto, foi realizada uma investigação descritiva e quantitativa, por meio de levantamento de dados com 290 universitários, sendo 149 (51,4 %) do gênero feminino, 135 (46,6%) do gênero masculino e 6 (2%) não binários, matriculados em uma instituição pública localizada no interior do estado de São Paulo. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário de caracterização do estudante e do *Utrecht Work Engagement Scale Student* (UWES-9S), utilizado para mensurar o engajamento do estudante. A coleta de dados foi conduzida de maneira digital, por um formulário disponibilizado no *Google Forms*, sendo que o convite aos estudantes ocorreu pelo envio de mensagem ao e-mail institucional dos mesmos e por convite presencial nas aulas. Os dados foram analisados quantitativamente pelo SPSS . Os resultados apontam que o ensino remoto emergencial impacta o engajamento do estudante, especificamente na dimensão da dedicação, ou seja, os estudantes que permaneceram de um a dois semestres na modalidade remota emergencial apresentam níveis mais elevados de dedicação quando comparados com indivíduos que permaneceram maior tempo. Também foram verificados níveis mais elevados para as dimensões vigor e absorção para os ingressantes quando comparados com os concluintes. Foram constatadas correlações positivas, que variaram de fraca a moderada, entre a percepção de desempenho e o engajamento total e suas dimensões. Os resultados da regressão linear múltipla (método *forward*) descreveram influências da dedicação e do vigor na percepção de desempenho. Entende-se que o engajamento associa-se com variáveis importantes que predizem o sucesso acadêmico, tais como a percepção de rendimento. Além disso, o engajamento é impactado por variáveis vinculadas ao contexto institucional, o que remete à importância de as universidades promoverem ações intencionais a fim de fomentá-lo e, conseqüentemente, impactarem o sucesso e o bem-estar dos estudantes matriculados no ensino superior.

Palavras-chave: estudante universitário, COVID-19, ensino remoto, ensino superior.

ABSTRACT

In recent decades, the Brazilian higher education (HE) has experienced an expansion in access and a differentiation in the characteristics of students that has challenged institutions to think of actions that enable learning, persistence, and engagement of new public who enter this level of education. Student engagement refers to a positive psychological state related to academic activities and is composed of the following dimensions: vigor, dedication, and absorption. It is a predictor of students' holistic development, well-being, academic achievement, and course completion. Engagement is influenced by the characteristics of the students, by the experiences that are the responsibility of the institution, as well as by the broader social contexts. In this regard, we cite the changes experienced in ES as a result of the Covid-19 pandemic, the suspension of face-to-face activities, and the migration to emergency remote learning, with impacts on the academic experience of university students. Given this, the objective of the present study was to compare the engagement of students in Higher Education according to the modality of education attended: face-to-face or emergency remote education, as well as from personal and institutional characteristics, and to verify the predictive character of the dimensions of engagement in the perception of student performance. For this, a descriptive and quantitative investigation was carried out, by means of a data survey with 290 college students, 149 (51.4%) female, 135 (46.6%) male, and 6 (2%) non-binary, enrolled in a public institution located in the interior of the state of São Paulo. Data were collected using a questionnaire to characterize the student and the Utrecht Work Engagement Scale Student (UWES-9S), used to measure student engagement. Data collection was performed digitally, using a form available on Google Forms, and the invitation to the students was made by sending a message to their institutional e-mail and by an onsite invitation in class. The data were quantitatively analyzed using the SPSS. The results indicate that the emergency remote learning impacts student engagement, specifically in the dimension of dedication, that is, students who stayed from one to two semesters in the emergency remote modality present higher levels of dedication when compared to individuals who stayed longer. Higher levels were also found for the vigor and absorption dimensions for entrants when compared to completers. Positive correlations, ranging from weak to moderate, were found between perceived performance and total engagement and its dimensions. The results indicate that the emergency remote education impacts student engagement, specifically in the dimension of dedication, that is, students who stayed from one to two semesters in the emergency remote modality present higher levels of dedication when compared to individuals who stayed longer. Higher levels were also found for the vigor and absorption dimensions for entrants when compared to completers. Positive correlations, ranging from weak to moderate, were found between perceived performance and total engagement and its dimensions. The results of the multiple linear regression (forward method) described influences of dedication and vigor on perceived performance. It is understood that engagement associates with important variables that predict academic success, such as perceived performance. Moreover, engagement is impacted by variables linked to the institutional context, which refers to the importance of universities promoting intentional actions in order to foster it and, consequently, impact the success and well-being of students enrolled in higher education.

Keywords: university student, COVID-19, remote learning, higher education.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
INTRODUÇÃO.....	14
ENGAJAMENTO DO ESTUDANTE	19
Engajamento do estudante na perspectiva de Wilmar B. Schaufeli	29
Revisão da literatura.....	34
Engajamento do estudante e a pandemia de Covid-19	45
OBJETIVOS.....	53
Objetivo geral	53
Objetivos específicos.....	53
MÉTODO	54
Participantes.....	54
Instrumentos.....	56
Procedimentos de coleta de dados.....	57
Procedimentos de análise de dados.....	60
RESULTADOS.....	62
O engajamento do estudante e as experiências vividas na pandemia.....	62
O engajamento e características das experiências acadêmicas e pessoais dos estudantes	66
O Engajamento do estudante e a percepção de desempenho acadêmico	71
DISCUSSÃO.....	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	89

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho se insere no contexto de pesquisas trilhadas pelo Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação Superior (PES), no sentido de entender os caminhos e as variáveis que impactam a vivência do estudante no ensino superior, bem como discutir aspectos da formação do docente no contexto universitário a partir de uma perspectiva psicológica. Os estudos acerca desta etapa de ensino tiveram início no grupo no ano de 1995, com uma pesquisa sobre a evasão do estudante universitário, que teve continuidade com investigação acerca de quais fatores que influenciam o abandono. Desta forma, pode-se observar que o ingresso em cursos que não eram de opção preferencial, a insegurança com relação ao ambiente universitário, as dificuldades na adaptação a esse novo contexto, além de questões vinculadas à falta de perspectiva profissional foram apontadas pelos estudantes como motivos para o abandono. Ainda nesta investigação, 66,4% dos participantes do estudo descreveram questões relacionadas ao baixo compromisso com o curso em que estavam matriculados como condição para evasão (MERCURI et al., 1995)

Posteriormente, um novo estudo foi realizado com o intuito de investigar os motivos pelos quais o estudante desiste de frequentar o curso no qual está matriculado no ensino superior (ES). Dentre os fatores apontados pelos estudantes evadidos citam-se dificuldades na integração ao ambiente universitário, no qual estão descritos problemas no relacionamento com professores e na relação com os pares, a insatisfação com o desempenho acadêmico e com o currículo, além de baixo compromisso com o curso, sendo este último mais frequente dentre as respostas atribuídas como motivação para a evasão (MERCURI, 1999).

Os estudos do PES também olharam para as contribuições da passagem pela universidade, ainda que incompleta, dos estudantes evadidos. No geral os participantes avaliam a experiência como positiva, colaborando em aspectos como ampliação na capacidade de busca de informações e soluções de pequenos problemas, mudança de valores, crenças e de expectativa, além do desenvolvimento da autoconfiança (MERCURI; AZZI, 1997). Outro fenômeno estudado pelo grupo enfatizou as variáveis que estão associadas à permanência de estudantes que apresentavam risco elevado de evasão. Foi investigado um grupo de estudantes que ingressou em cursos de segunda e terceira opções e estava nos anos finais do curso. Os alunos apontam a expectativa de conseguir migrar para o curso de primeira opção como fator determinante para ingresso na universidade. A indisponibilidade para prestar outro vestibular, o envolvimento com o curso e, também, o conhecimento mais aprofundado das possibilidades

de carreira e atuação do curso em que estão matriculados são apontados como fatores determinantes para a permanência destes estudantes (SILVEIRA; MERCURI, 1999).

Em continuidade às investigações, houve um estudo a fim de analisar as maiores dificuldades em termos de vida acadêmica apontadas pelos estudantes ingressantes ao final do primeiro ano do curso. Os participantes atribuíram os maiores obstáculos às questões relacionadas à integração acadêmica (MERCURI et al., 1998). Ao confrontar as dificuldades apontadas pelos alunos evadidos com as dos alunos que permaneceram, observa-se que os primeiros enfatizam problemas com o compromisso com o curso, enquanto os demais salientam dificuldades com a integração acadêmica. As investigações apontaram que a natureza das atividades realizada no curso, as experiências profissionais, o interesse, a aptidão e as características pessoais estão associadas a um maior compromisso com o curso, ao passo que a segurança com relação ao campo de atuação profissional tem um peso menor no compromisso com o mesmo.

A partir da análise dos estudos acerca da evasão e da permanência, nota-se que alguns componentes são importantes para a permanência, para o sucesso acadêmico e para a conclusão do curso. Nos estudos do PES sobre a permanência e sobre o compromisso com o curso, o envolvimento do estudante com o curso e com a instituição mostrou-se ímpar para a sua permanência. Com isso, as investigações do PES, durante a década de 2000, centralizaram-se na investigação do envolvimento acadêmico, com destaque para o olhar sobre as atividades obrigatórias e não obrigatórias (FIOR, 2003, 2008). Por sua vez, apesar da relevância das ações dos estudantes durante a graduação, na última década, a literatura internacional tem ampliado as discussões para além das ações comportamentais e abordado também a temática do *engagement*, que refere-se a um estado psicológico do estudante diante das distintas tarefas presentes no ensino superior, como importante para a compreensão do sucesso acadêmico.

Assim, a presente dissertação continua a trajetória de investigações do PES com o interesse na compreensão das variáveis psicológicas que impactam o sucesso acadêmico do estudante e assume o compromisso com o estudo dessa nova temática, partindo-se do referencial teórico apresentado por Schaufeli (2013). Segundo este autor, o engajamento diz respeito ao vigor, à dedicação e à absorção do estudante com a sua experiência de formação. Porém, a proposição de Schaufeli (2013) parte de uma perspectiva que considera não somente o que o estudante faz a partir do que a instituição oferece, mas aborda o estado psicológico de disposição do estudante com a sua formação. Apesar de não existir um único referencial teórico que forneça suporte para o estudo do engajamento, bem como a existência de definições e de dimensões distintas sobre essa temática, parece ser consenso na literatura o seu papel no

aprendizado e na intenção do estudante permanecer no ensino superior (KUH, 2009; TINTO, 1997). Tal processo ocorre visto que o engajamento é associado a impactos positivos na aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades que se associam a melhores rendimentos acadêmicos (KUH, 2009, SURYANTI et al., 2019). Além disso, o estudante engajado está mais satisfeito com a sua vida acadêmica e, conseqüentemente, apresenta menores chances de evadir (KUH, 2009). Por sua vez, o engajamento do estudante é afetado por variáveis pessoais, institucionais e contextuais (TINTO, 1997).

Soma-se, ainda, que a pandemia do coronavírus SARS-Cov-2, também conhecido como Covid-19, trouxe profundas mudanças ao ensino superior mundial. Isso porque a ausência de medicamentos para o tratamento da doença e com as vacinas em fase de desenvolvimento, para ser evitada a sobrecarga dos sistemas de saúde, o distanciamento social em locais de grande densidade populacional, como as instituições educativas, foi uma das medidas sanitárias adotadas por diversos países (WEEDEN; CORNWELL, 2020; WHO, 2020). A suspensão das atividades presenciais foi vivida por 90% dos estudantes no mundo em algum momento no ano de 2020. E a migração para o ensino remoto emergencial foi uma estratégia adotada por diversas instituições de ensino (UNESCO, 2020). No Brasil e especificamente no ensino superior, o ensino remoto emergencial (ERE) foi adotado até o final do ano de 2021, segundo a Portaria nº 544 do Ministério da Educação de 16 de junho de 2020. Uma vez que o ERE trouxe novos desafios às vivências educativas, com destaque para a construção de uma experiência formativa mediada pelas tecnologias (FIOR; MARTINS, 2020), hipotetiza-se que o engajamento do estudante também pode ter sido afetado (PAISON et al., 2020).

Diante de tais considerações, o objetivo do presente estudo é analisar o engajamento de estudantes no Ensino Superior em sua totalidade e nas dimensões: vigor, dedicação e absorção, tendo por referência a experiência acadêmica vivida durante a pandemia, outras características da vivência universitária e de aspectos pessoais de estudantes. O estudo visa também analisar o papel preditivo das dimensões do engajamento do estudante na percepção de desempenho acadêmico.

Para tanto, inicialmente, apresenta-se um estudo sobre o cenário atual do ensino superior, sua história e levantamento de dados acerca desse segmento no Brasil. Em seguida, aborda-se o engajamento, com uma breve retomada sobre distintos referenciais teóricos que estudam essa temática. Na sequência, merece destaque um maior detalhamento sobre o entendimento de Schaufeli (2013) sobre o engajamento do estudante. Posteriormente, apresenta-se uma revisão de literatura sobre as publicações que compreende o período de 2016 a 2021 a respeito do engajamento do estudante de ensino superior, realizada em quatro bases

de dados, sendo duas delas nacionais e outras duas internacionais. Também foi levado em consideração o momento peculiar de pandemia do COVID-19, verificando os estudos sobre o engajamento do estudante de ensino superior no contexto da pandemia. Esta parte introdutória é finalizada com os objetivos do estudo, a descrição da metodologia que visou contemplar a realização do mesmo. Posteriormente são apresentados os resultados, seguidos pela discussão e pelas considerações finais.

INTRODUÇÃO

O movimento de expansão do ensino superior na Europa e nos Estados Unidos se deu principalmente com o final da Segunda Guerra Mundial, após 1950. No Brasil, essa ampliação foi mais acentuada na última década do século XX e início do XXI (TROW, 2010). Neves, Sampaio, Heringer (2018) apontam que, segundo os dados apresentados pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, uma maior qualificação profissional está associada a maior renda e empregabilidade da população. Com isso, os governos passam a apostar no ensino superior como fator de competitividade econômica entre os países. Soma-se que sob o referencial da Sociologia, a ampliação no acesso ao ensino superior é entendida como uma alternativa para reduzir as desigualdades e proporcionar mobilidade social da população (NEVES; SAMPAIO; HERINGER, 2018). Diante da importância atribuída à educação superior, emergiu uma nova demanda que impulsionou o crescimento e a rápida expansão desse nível de ensino no começo dos anos 1960, na América do Norte e, a partir de 1970, na Europa Ocidental. E esses dois blocos foram responsáveis por quase dois terços do total mundial de estudantes do ensino superior até o início da segunda década do século XX (NEVES; SAMPAIO; HERINGER, 2018). As autoras acrescentam que, nos últimos anos, observa-se que a expansão no acesso ao ES atinge países da América Latina e da Ásia, e não se constata mais uma centralidade dos estudantes exclusivamente na Europa e América do Norte.

Por sua vez, a ampliação no número de estudantes no ES trouxe uma maior diferenciação na população estudantil, principalmente no que diz respeito à idade, ao gênero, à origem socioeconômica e à etnia. Essa rápida expansão deu espaço para uma transformação no ensino superior, visto a diversidade nas características dos estudantes, o que resultou em novas políticas, mais abrangentes visando a inclusão dos distintos grupos sociais que acessam o contexto universitário (NEVES; SAMPAIO; HERINGER, 2018).

Esse processo de expansão no acesso foi muito positivo ao Brasil, que passou de um nível de ensino com oferta de vagas restritas à elite, com até 15% da população em idade escolar frequentando a educação terciária, para o acesso das massas. E apesar de ser esperado que o país tivesse se aberto para a universalização do acesso, com a presença de mais de 50% dos jovens entre 18 e 24 anos frequentando o ensino superior, esse fenômeno ainda está distante de ocorrer, devido ausência de políticas públicas que viabilizam essa expansão, mas constata-se a passagem de um ensino de elite para um nível de ensino que se abre às distintas parcelas da população (HERINGER, 2018; TROW, 2010).

Assim, o Brasil acompanhou o movimento mundial de expansão do ensino superior, embora tal crescimento seja mais recente e, como destacado, não tenha atingido a universalização no acesso. Um dos fatores que contribuiu para a expansão do ES é a questão econômica já que o processo acelerado de industrialização vivido pelo país em 1960 foi o propulsor inicial de uma primeira ampliação nas vagas ofertadas pelas instituições de ensino superior, a qual ganhou força com pressão dos movimentos sociais pelo acesso à continuidade dos estudos a partir da redemocratização política no Brasil, na década de 1980 (NEVES; SAMPAIO; HERINGER, 2018). Porém, os movimentos de expansão vividos nesse período resultaram em uma ampliação nas instituições privadas e que ainda geravam exclusão de parcela dos jovens da educação pós-secundária devido ausência de recursos financeiros para arcar com as despesas inerentes ao ensino superior privado.

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal Brasileira, houve um importante avanço na conquista dos direitos sociais, com a garantia de espaço para a educação, especificamente com o reconhecimento da educação básica como um direito de todos. Em seguida, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDBN), que deu um destaque para o ensino superior e contribuiu para a sua expansão, apesar de a mesma também dar-se, prioritariamente, pela rede privada, que, em 2018, concentrava 75% das matrículas dos estudantes (INEP, 2019).

Fica evidente a extensão do ES no país rumo à democratização no acesso a esse nível de ensino, embora esse resultado ainda esteja abaixo da meta do Plano Nacional da Educação - PNE. Esse plano foi criado pela Lei n.13005, em 25 de junho de 2014 e visa estabelecer metas, estratégias e diretrizes para a educação nacional para o período de dez anos. Sua criação está prevista na LDBN, e diz respeito aos diversos segmentos educacionais, inclusive ao ensino superior para o qual é estabelecido, em sua meta 12, o objetivo de atingir um total de 33% da taxa líquida de matrículas¹ [no ensino superior] até 2024. Atualmente, o Observatório do PNE (2020) aponta em 18,1% a taxa líquida de matrículas, porcentagem inferior a de outros países da América Latina. Levando em consideração os estudos de Trow (2010), temos o país se enquadrando num tímido início de massificação do ensino superior.

Por meio de uma análise dos dados do Censo da Educação Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, em um recorte temporal de 1997 até 2018, constata-se que o número de estudantes no ensino superior

¹ Taxa líquida de matrícula, segundo o Observatório do PNE diz respeito ao número de matrículas de jovens de 18 a 24 anos no ensino superior.

praticamente quadruplica, passando de 1.945.615 em 1997 para 8.450.755 em 2018, com a ressalva de que no ano de 1997 estão contabilizados apenas os estudantes que frequentavam os cursos presenciais (INEP, 2019). Segundo o Censo de 2018, 75,7% dos discentes frequentam o curso presencialmente e 24,3% na modalidade de ensino a distância, sendo que as matrículas nesta modalidade de ensino, entre 2008 e 2018, aumentaram 182,5%, tendo o ensino presencial vivenciado um menor crescimento (25,9%) nesse período (INEP, 1998; INEP, 2019).

Apesar de distante das metas previstas no PNE, no Brasil há o reconhecimento de uma ampliação do acesso dos estudantes ao ensino superior nas duas últimas décadas, fortemente influenciado por pressões sociais e pelos movimentos sociais e que impulsiona a proposição e a implementação de um conjunto de políticas afirmativas que possibilitaram a inclusão ao ensino superior de grupos minoritários e que historicamente estiveram excluídos desse nível de ensino. Como exemplo cita-se a Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, com o sistema de bonificação nos resultados do vestibular para estudantes pretos, pardos, indígenas e oriundos da escola pública, ou com o programa de inclusão das políticas de ingresso, em vigor desde 2019, que conta com cotas étnico-raciais, vestibular para indígenas, vagas para estudantes medalhistas e vagas reservadas para seleção das notas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (POLYDORO et. al., 2020). Soma-se que essa expansão foi impulsionada com a Lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012), que prevê a reserva de 50% das vagas nas universidades e institutos federais para alunos egressos do ensino médio da escola pública. Além dessas ações, no âmbito privado, os esforços para multiplicar a oferta de vagas no ensino superior ocorreram por meio dos Programas de Financiamento Estudantil (FIES – 1999) e Universidade para Todos (PROUNI – 2004). No ensino superior público acrescenta-se que a expansão foi impulsionada pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Extensão das Universidades Federais – Reuni e pelas ações afirmativas (BRASIL, 2007)

Nota-se que com as novas políticas de acesso ao ensino superior começa a ser observada nas instituições uma maior representatividade da população brasileira nesse nível de ensino. Isso significa a ampliação no acesso a estudantes de distintas etnias: pretos, pardos, indígenas. Há uma maior presença de estudantes oriundos da rede pública de ensino, com níveis socioeconômicos e *background* distintos, com trajetórias acadêmicas também diferentes e que representam grupos que historicamente estiveram excluídos desse nível de ensino.

Contudo, com esses novos estudantes emergem necessidades para contemplar não só o acesso, mas principalmente a permanência e sucesso acadêmico (HERINGER, 2018). Para Araújo (2017), sucesso acadêmico é um fenômeno complexo e que envolve variáveis pessoais e contextuais e contempla diversos aspectos, sendo os mais objetivos: o rendimento acadêmico

e as taxas de conclusão de curso/evasão. Há também aspectos mais processuais, que dizem respeito ao envolvimento do estudante, tendo em vista sua relevância para a persistência nos estudos e para a conclusão do curso, e que depende das experiências que a universidade proporciona aos estudantes. Outro fator que vem ganhando espaço no que diz respeito ao sucesso acadêmico é a satisfação expressa pelos estudantes a respeito de suas experiências na IES (PEREIRA; CARNEIRO; GONÇALVES, 2015).

Acrescenta-se que o entendimento de sucesso acadêmico não deve se distanciar dos objetivos da formação universitária. Pereira, Carneiro, Gonçalves (2015) salientam que as Instituições de Ensino Superior (IES) debatem o papel da universidade diante de quatro possibilidades – formação baseada nos grandes livros, que se preocupa mais com a formação intelectual do aluno; formação pautada pelas disciplinas acadêmicas, em que o curso se organiza em torno de uma coerência e organização de especialistas de maneira “dividida”; formação para atuação crítica do cidadão, em que a universidade se dedica mais à discussão de problemas sociais, morais e cívicos e as atividades acadêmicas estão ligadas aos problemas reais; e a formação interdisciplinar, que se preocupa com a inter-relação dos conhecimentos e a complexidade dos problemas, que extrapolam o formato de uma disciplina. A autora apresenta como mais plausível a organização que favorece a formação interdisciplinar, que viabiliza ao aluno perceber as relações das coisas, dos conhecimentos, sua complexidade e dimensão. Esta perspectiva, segundo a autora, exige atitude investigativa, visão crítica e engajamento cívico.

Ainda em estudos de Pereira (2014), os alunos desejam que os docentes se preocupem mais com a tarefa de “dar aulas”, que não tratem os conhecimentos como coisas desvinculadas dos contextos e que se preocupem em não repetir conteúdos. Para os alunos que participaram de uma investigação conduzida pela autora, o currículo deve contemplar uma formação básica com ênfase em uma formação geral. Isso significa um currículo que além do conteúdo teórico, se preocupe com as necessidades sociais, questões éticas, interdisciplinaridade, investigações científicas com cuidado com as demandas sociais, capacitação para resolver problemas técnicos tendo em vista a importância da profissão, com mais formação geral e menos especializações durante os estudos superiores.

Desta forma, podemos observar um movimento convergente das preocupações com o sucesso acadêmico, bem como, das questões da formação geral. Tendo alcançado estes dois aspectos, podemos questionar os impactos do Ensino Superior na vida do estudante. Nesse sentido, alguns estudos apontam para influências positivas, que dizem respeito a mudanças nos aspectos cognitivos, com transformações em pensamentos e raciocínio (PEREIRA, 2014).

Bowen (1977) aponta também a questão da formação integral, que abrange desde questões morais e éticas, até desenvolvimento afetivo, social, emocional. Além disso, Araújo (2017) traz também a questão do desenvolvimento global do estudante e retoma os estudos de Pascarella e Terenzini (1991) que defendem que os alunos têm ganhos

(...) em termos do desenvolvimento de competências verbais, quantitativas e técnicas, do desenvolvimento cognitivo, de mudanças psicossociais relativas à identidade, autoconceito e autoestima, da qualidade das relações interpessoais, do desenvolvimento de atitudes e valores, do desenvolvimento moral e, finalmente, da aquisição de competências acadêmicas. (p.134)

Diante dos benefícios do Ensino Superior, do aumento do acesso e da necessidade em se pensar sobre permanência e sucesso acadêmico, emergem questionamentos sobre quais variáveis influem nesse processo. O engajamento do estudante é descrito como variável chave para o aprendizado, para o desenvolvimento e a permanência (FREDERICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; KUH, 2009; KAHU; NELSON; PIICTON, 2017; REEVE, 2002; SCHAUFELI, 2013). Uma vez que essa é a variável central de análise do presente estudo, na sequência a temática do engajamento estará melhor detalhada. Haverá uma primeira descrição sobre distintos referenciais teóricos que buscam compreender este conceito, seguido por uma compreensão do engajamento a partir da perspectiva de Wilmar B. Schaufeli. Posteriormente, apresenta-se uma revisão de literatura sobre o engajamento dos estudantes no ensino superior, a partir de uma análise de artigos publicados entre os anos de 2016 a 2021, seguido por um estudo mais específico sobre o engajamento e o contexto da pandemia de Covid-19.

ENGAJAMENTO DO ESTUDANTE

Apesar da importância deste construto para o aprendizado, para a permanência e para o desenvolvimento dos estudantes, não há uma definição única para engajamento, bem como sobre as dimensões que o compõem. Alguns autores, como Kahu (2013) e Fredericks, Blumenfeld, Paris, (2004), problematizam essa questão e a ausência de uma definição unificada. A seguir, serão descritas as principais definições que estão presentes na literatura a respeito desse conceito em relação ao estudante do ensino superior.

Em uma retomada histórica sobre o engajamento, constata-se que terminologias próximas a esse conceito aparecem nos estudos de Tyler, em 1930, ao mencionar o tempo que o estudante dispensa para determinada tarefa de aprendizagem (KUH, 2009). Nos anos de 1970, Pace destaca a importância de ser analisada a qualidade do esforço dedicado pelo estudante nas propostas educacionais o que inclui o estudo, a interação com pares e professores, a aplicação prática dos conteúdos trabalhados. Nesse mesmo sentido, Astin aprofunda as ideias propostas pelos autores que o antecederam e apresenta o conceito de envolvimento, abordando aspectos psicológicos e comportamentais da dedicação dos estudantes às tarefas.

Para Astin (1984)

Envolvimento do estudante se refere à energia física e psicológica que o estudante dispensa para a experiência acadêmica. Portanto, um estudante bastante envolvido é aquele que, por exemplo, dispensa considerável energia estudando, passa bastante tempo no campus, participa ativamente das organizações estudantis, e interage frequentemente com os membros da instituição e com outros estudantes (p. 518).

O autor descreve que essas são apenas algumas das ilustrações sobre as experiências que podem caracterizar o envolvimento do estudante. Acrescenta que o envolvimento apresenta cinco pressupostos: o investimento de energia física e psicológica em atividades específicas ou gerais; trata-se de um fenômeno que ocorre de maneira contínua e varia de acordo com as características do estudante; pode ser mensurado a partir de aspectos quanti ou qualitativo, ou seja, quantas horas estuda por dia e o que aprendeu. Astin (1984) acrescenta que a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal estão diretamente relacionados ao envolvimento do estudante, o qual encontra-se em íntima relação com as propostas institucionais. Além disso, a eficácia das políticas educacionais está ligada à capacidade de viabilizar o envolvimento dos estudantes. Esses cinco pressupostos são a chave para delinear programas educacionais mais efetivos para os estudantes, que incorporem o princípio do envolvimento, inclusive na organização curricular desejada, como dito anteriormente.

Astin (1984) ainda acrescenta que como recursos fundamentais para o envolvimento estão o tempo e o esforço destinados à tarefa. O autor salienta que as políticas administrativas das instituições podem interferir, positiva ou negativamente na proposição de atividades, na organização curricular e na oferta de suporte seja de docentes ou de técnicos administrativos que possibilitem ao universitário o envolvimento com as distintas experiências presentes na sua formação.

Soma-se o entendimento de currículo que extrapola a grade de disciplinas propostas pela instituição, mas incorpora todas as experiências que são vivenciadas pelo estudante como parte da formação do aluno, inclusive as atividades não obrigatórias, que são escolhidas pelo indivíduo (FIOR; MERCURI, 2009). Além disso, os estudantes que participam dessas experiências têm menos chances de evadirem e maior probabilidade de estarem satisfeitos com sua experiência universitária (ASTIN, 1993). Tinto (1997) aponta que a criação de comunidades de aprendizagem, inclusive por meio do engajamento com as atividades que ocorrem em sala de aula são um forte recurso para a persistência do estudante, visto que, desta forma, o estudante participa e se insere no contexto de aprendizagem, melhora o seu rendimento acadêmico e reduz as chances de evasão (TINTO, 1997). Isto porque o rendimento acadêmico mais elevado associa-se a maiores taxas de conclusão escolar (SILVA et al., 2018).

O envolvimento também engloba um componente comportamental que exige um currículo particular que deve provocar esforço e energia suficientes dos estudantes para alcançarem a aprendizagem e o desenvolvimento desejado. Para isso, a preocupação se volta para a ação dos alunos, que com foco em uma participação ativa, se envolvam e se dediquem às tarefas do ensino superior. Isso porque quanto mais tempo os estudantes “gastam” em determinada tarefa, maior será o domínio do assunto. Astin (1984) reconhece que o envolvimento pode ser impactado pelas políticas administrativas, isso porque o envolvimento se relaciona diretamente com o que o estudante faz, mas isso não depende só dele. E, portanto, um olhar para as ações das instituições de ensino superior (IES) na proposição de experiências com as quais os estudantes se envolvam é imprescindível para o planejamento da formação superior.

Seguindo os princípios do envolvimento acadêmico, o pesquisador George Kuh desenvolveu investigações com o estudante universitário, principalmente na década de 1990 (KUH et al., 1991). Do ponto de vista do aluno, Kuh (2009) afirma que o envolvimento do estudante representa o tempo e esforço dispensado em algumas atividades que apresentam potencial para se converterem em aprendizagem. Posteriormente, o autor apresenta o conceito de engajamento acadêmico. A premissa do engajamento para Kuh (2009) aponta não apenas a

perspectiva do que o estudante faz, mas atribui importante papel às ações das instituições. Portanto, para Kuh (1991) o engajamento do estudante diz respeito a sua ação diante de algumas atividades específicas propostas intencionalmente pela IES. Sua definição amplia o olhar para a instituição, e refere-se às ações da universidade na viabilização de experiências com as quais os alunos podem se envolver. Em estudos posteriores a 1990, o seu olhar volta-se para como as instituições organizam os recursos, o currículo, as oportunidades de aprendizagem, os serviços de suporte e como encorajam os estudantes a participarem das atividades positivamente relacionadas com a persistência, a satisfação, a aprendizagem e a finalização do curso.

Ainda vinculado ao conceito de engajamento de Kuh está um olhar para a natureza das experiências com as quais os estudantes se envolvem. O autor faz referência aos estudos de Chickering e Gamson, que apresentaram as sete boas práticas que influenciam nos resultados e aprendizagem dos alunos e que abordam diferentes dimensões de engajamento. As ações que o estudo de Chickering e Gamson (1987) delimita são: encorajar as relações entre estudantes e o corpo docente, preocupar-se com o desenvolvimento da reciprocidade e cooperação entre os estudantes, buscar a aprendizagem ativa, oferecer *feedbacks*, valorizar o tempo do estudante na tarefa, explicitar as expectativas com relação aos diversos talentos e maneiras de aprender. Nessa perspectiva, o engajamento é entendido como o tempo e o esforço dos estudantes dedicado a atividades educacionais específicas. Os autores defendem a importância de se compreender a natureza das experiências dos estudantes relacionadas à aprendizagem.

A partir desta concepção, Kuh construiu um instrumento para mensurar o engajamento do estudante dentro de uma perspectiva que analisa o que o estudante faz e, também, as experiências que são disponibilizadas pela instituição. O instrumento denomina-se *National Survey Student Engagement (NSSE)*, e já contou com a participação de mais de 600 instituições e 484.242 alunos desde o ano de 2000² (KUH, 2021). Esse instrumento foi traduzido, adaptado e validado para outros países e idiomas, como em duas versões em inglês para os Estados Unidos e Canadá, também em espanhol e francês para instituições localizadas no Porto Rico e no Canadá (KUH, 2021).

Evidências empíricas apontam aspectos positivos do engajamento na vida acadêmica dos estudantes, incluindo os que pertencem aos grupos minoritários ou que historicamente estiveram excluídos desse nível de ensino. Isso porque, o engajamento, fortalecido pelas

² KUH, G. D. *National Survey Student Engagement NSSE*, 25 de setembro de 2021. Disponível em: <nssse.indiana.edu>. Acesso em 25 de setembro de 2021.

propostas intencionais das IES, é associado a um aprimoramento no processo de aprendizado e no desenvolvimento de habilidades, as quais, muitas vezes, não foram enfatizadas nos níveis anteriores de ensino. Com isso, pode auxiliar o estudante na construção de habilidades de contribuam para uma experiência de sucesso no ensino superior (KUH, 2009).

Com relação ao engajamento, há evidências que trazem uma associação com o rendimento do estudante, sendo que maior engajamento é relacionado a notas mais elevadas (SURYANTI et al., 2019). Além disso, Kuh (2009) aponta que o engajamento também é associado com maior sensação de bem-estar e com a permanência do estudante no ensino superior (KUH, 2009).

Zepke (2014) apresenta algumas críticas relativas ao constructo engajamento do estudante que tem como foco na aprendizagem genérica e que negligencia o impacto dos contextos específicos. Além disso, a pesquisa a respeito do engajamento busca identificar as práticas de sala de aula que engajam os estudantes, com ênfase em um olhar para o currículo obrigatório ao invés de se atentar a uma perspectiva mais filosófica e política para entender as propostas, o conhecimento e os valores envolvidos no Ensino Superior (ZEPKE, 2014). O autor lamenta a ênfase no comportamento e a falta de atenção para aspectos emocionais e ontológico dos alunos (ZEPKE, 2014).

Zepke (2014) também apresenta críticas ao instrumento construído por Kuh. Para Zepke o engajamento é muito mais profundo e complexo do que o retratado nas pesquisas. Por exemplo, na escala de aprendizagem ativa do questionário NSSE, a pessoa que não faz perguntas na sala de aula é considerada com baixo engajamento, mas esse comportamento pode ser uma preferência cultural ou característica pessoal e nada ter a ver com o engajamento deste aluno. Para o autor, instrumentos como este (NSSE) simplificam, generalizam e categorizam de maneira muitas vezes equivocadas o engajamento do estudante e são incapazes de apreender a complexidade da relação de ensino aprendizagem (ZEPKE, 2017). A complexidade proposta pelo autor abrange desde *feedback*, organização, adaptação e a interação entre o estudante e seus pares, o estudante e os professores e o estudante e os ambientes da instituição (ZEPKE, 2017). Pode-se dizer que o engajamento do estudante emerge uma compreensão holística, dinâmica, que diz respeito às relações e está em constante mudança (ZEPKE, 2017).

Importante ressaltar que na literatura há diferentes termos utilizados para se referir ao engajamento. De acordo com Alrashidi, Phan, Ngu (2016) há o uso dos descritores: engajamento do estudante na escola, engajamento acadêmico, engajamento educacional, engajamento do estudante, engajamento com o estudo e apenas o uso do termo engajamento. As diferentes terminologias carregam, portanto, as especificidades às quais o conceito está

relacionado e são utilizadas inclusive de acordo com o objeto de investigação. Além disso, as diferentes definições parecem acompanhar as trajetórias de investigações dos autores. Por exemplo, Fredericks, Blumenfeld, Paris (2004) abordam o conceito de engajamento escolar e em Fredericks, Filsecker, Lawson (2016) passam a chamá-lo de engajamento do estudante. Essa mudança parece ampliar o conceito de engajamento, não restringindo apenas ao contexto escolar, mas abrindo espaços para ser pensado sob o enfoque do estudante e direcionando a outros níveis de ensino. Vale lembrar que o uso do termo engajamento escolar pode estar relacionado ao fato de os estudos iniciais de Fredericks, Blumenfeld, Paris (2004) estarem voltados para a educação básica, com destaque para o nível de ensino equivalente ao Ensino Médio no Brasil.

O presente estudo utilizará o termo engajamento do estudante que será melhor descrito a seguir. Porém, na apresentação das investigações, optar-se-á por manter a nomenclatura utilizada pelos distintos autores que compõem o referencial teórico para essa investigação.

Fredericks, Blumenfeld, Paris (2004) defendem que o engajamento é uma alternativa para evitar a alienação do estudante com as atividades escolares. As autoras trazem algumas definições de dicionários para o termo que sugerem que se engajar é se envolver, participar e está relacionado ao compromisso do estudante, à participação ativa nas atividades apresentadas. As autoras abordam o engajamento escolar do estudante, sem focalizar apenas no Ensino Superior, como dito anteriormente.

O engajamento tem chamado atenção de pesquisadores pelo vínculo com melhor desempenho, com baixos índices de evasão e sensação de bem-estar do estudante (FREDERICKS; FILSECKER; LAWSON, 2016). As autoras ressaltam que a natureza do engajamento é multifacetada, uma vez que o conceito engloba três dimensões: comportamento, cognição e afeto. Essas dimensões são inter-relacionadas, simultâneas e dinâmicas, segundo a literatura, embora reconheçam a abrangência do termo, há falta de consenso no que diz respeito à definição e à utilização em pesquisas (FREDERICKS; FILSECKER; LAWSON, 2016). A grande maioria dos estudos levantados pelas autoras considera basicamente o engajamento comportamental e, quando combinado, o engajamento comportamental e emocional (FREDERICKS; FILSECKER; PARIS, 2016).

Os autores concebem que o comportamento ativo do estudante é fundamental no desenvolvimento do engajamento e abordam uma concepção que traz o aluno como agente deste processo. Para isso, o investimento do aluno é o ponto central e ele pode variar de intensidade e duração (FREDERICKS; FILSECKER; LAWSON, 2016). A primeira dimensão do engajamento é a comportamental, que aborda a participação do estudante e envolve aspectos

acadêmicos e sociais, além das atividades extracurriculares, que podem trazer resultados positivos na dimensão social, visto que por meio da participação nestas atividades é possível fortalecer o senso de pertencimento, o que impacta positivamente a permanência do estudante, e pode evitar a evasão escolar (FREDERICKS; FILSECKER; LAWSON, 2016). O engajamento comportamental está relacionado a uma conduta positiva, como seguir regras e normas da classe, se envolver nas atividades e tarefas de aprendizagem com esforço, persistência, concentração, fazendo perguntas, participando de discussões e de atividades de representação estudantil (FREDERICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004). Em geral, nesta definição de engajamento não há uma separação entre a participação nas atividades curriculares e extracurriculares. Fredericks, Blumenfeld e Paris (2004) trazem como exceção o estudo de Finn's (1989) que separa o envolvimento em atividades que requerem iniciativa do estudante, como atividades extracurriculares e de representação, das que respondem ao direcionamento dos professores. A participação nos tipos diferentes de atividades indica a diferença qualitativa de engajamento, em termos de compromisso com a instituição. Além disso, a autora traz evidências de que o engajamento comportamental amplia a probabilidade de permanência do estudante no contexto escolar.

Outra dimensão do engajamento é chamada pelas autoras de emocional e diz respeito às reações dos estudantes aos professores, às relações entre pares, às relações acadêmicas e escolares, sendo que todas contribuirão para criar laços entre a instituição e os alunos e influenciam positivamente no desempenho das tarefas. Pesquisas relacionam essa dimensão do engajamento com atitudes, interesse e valores do estudante (FREDERICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004). O engajamento emocional diz respeito às reações afetivas dos estudantes relacionados à experiência acadêmica, isso inclui tédio, felicidade, tristeza e ansiedade. Algumas pesquisas relacionam as reações dos estudantes com a escola e os professores, outras levam em consideração sua identificação com a escola, que é definido por Finn's (apud FREDERICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004) como se sentir importante na escola, e o valor, que diz respeito à apreciação do sucesso. Para ter acesso ao engajamento emocional, é examinado como o aluno se sente na escola, se gosta ou não dos professores, colegas, escola e tarefas.

Por fim, destaca-se o engajamento cognitivo, relacionado ao investimento do estudante na realização das atividades acadêmicas e que engloba a disposição e o esforço despendido para compreender ideias complexas e para superar desafios. Fredericks, Blumenfeld, Paris (2004) acrescentam que o engajamento cognitivo inclui aspectos como flexibilidade na solução de problemas, atuar ativamente nas tarefas, encarar as falhas ou fracassos de maneira positiva,

à qualidade do investimento psicológico na aprendizagem, ao esforço direcionado para a aprendizagem. Esses aspectos são relacionados às questões motivacionais e também estão vinculados à autorregulação da aprendizagem, apesar de esse processo não envolver apenas os aspectos cognitivos, mas compreender também os componentes afetivos e comportamentais (BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2009).

As definições apresentadas para engajamento cognitivo são muito próximas à motivação (FREDERICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004). Como, por exemplo, da motivação para aprender, no que diz respeito à preferência por desafios e pela persistência face à dificuldade, controlando o esforço na tarefa e as estratégias de aprendizagem utilizadas. Entretanto, a motivação pode ser extrínseca ao indivíduo, mediada por fatores externos, como obtenção de notas, de bolsa de estudos, da aprovação e aceitação da turma, entre outros (BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2009). Tais fatores externos não podem ser observados no engajamento, uma vez que o estudante engajado se esforça, se dedica por fatores internos, pela realização pessoal, pelo bem-estar, pela satisfação e pelo prazer. E os resultados alcançados são conseqüências secundárias e não o objetivo principal do aluno engajado (SCHAUFELI, 2013).

Tendo em vista as diferentes definições de engajamento do estudante, bem como a necessidade de compreendê-lo não como um construto isolado e dependente exclusivamente dos estudantes, Kahu (2013) apresenta um *framework* a fim de analisar como as distintas definições podem ser pensadas a partir de contextos mais amplos presentes no ensino superior e nas políticas institucionais dos países. Para a autora, o engajamento tem importante influência no desempenho e na aprendizagem dos estudantes durante o Ensino Superior (KAHU, 2013).

Kahu (2013) propõe o engajamento como um construto complexo e multifacetado e admite diversas perspectivas, como a comportamental, que tem como foco as ações dos estudantes sem desvinculá-la da prática do professor e das ações institucionais; a psicológica, que admite o engajamento como uma disposição interna do estudante e a sociocultural que focaliza o contexto social e cultural do mesmo. Todas essas perspectivas formam uma concepção holística de engajamento. A proposta de Kahu (2013) é a união de todos os “fios” como uma construção dinâmica composta por várias frentes: as tarefas, as aulas, os cursos, as instituições, os contextos e as políticas mais amplas. Para a autora, o engajamento do estudante não pode ser mensurado exclusivamente por questionários. Ele deve ser entendido através de um trabalho qualitativo que considera a motivação e a expectativa do estudante, além dos contextos institucionais e políticos mais amplos.

Dentro da perspectiva proposta por Kahu (201), é considerado para o engajamento os fatores afetivos, como entusiasmo, interesse e senso de pertencimento, os aspectos cognitivos, relacionados à aprendizagem e à autorregulação e fatores comportamentais, que englobam o tempo e esforço nas tarefas, a interação e a participação dos estudantes, admitido como uma perspectiva sociocultural. Nesta concepção, a autora resgata o engajamento na perspectiva de Fredericks, Blumenfeld e Paris (2004), mas incorpora variáveis institucionais e do contexto social e político que ampliam a compreensão do engajamento do estudante. Segundo a autora, as influências estruturais, como a cultura e política da universidade, o currículo, a avaliação e a disciplina, além de fatores relacionados ao estudante, como bagagem cultural, suporte, família e estilo de vida afetam a maneira como o estudante se relaciona com a universidade, com professores, com funcionários, com os serviços de suporte e carga de trabalho, assim como, com sua identidade, habilidades, motivação e autoeficácia. Esses fatores antecedentes afetam o engajamento e os fatores psicossociais, além de influenciarem o engajamento e, também, são afetados por ele, segundo a proposta de Kahu (2013).

Além dos antecedentes que influenciam e sofrem influências do engajamento do estudante, a autora também apresenta as consequências a curto e longo prazo. Sendo que, para Kahu (2013) pode-se observar no estudante engajado impactos positivos na sua aprendizagem, na sua vida acadêmica, assim como na satisfação com a universidade e na sensação de bem-estar, relativos ao contexto social mais amplo. Essas são consequências a curto prazo, as quais, de maneira cíclica, também retroalimentam o engajamento do estudante, já que um maior rendimento acadêmico e uma maior sensação de bem-estar e satisfação com a universidade podem favorecer o desenvolvimento do engajamento do estudante. Ainda sobre a proposição de Kahu (2013), somam as consequências a longo prazo do engajamento do aluno e que podem associar-se a maiores índices de retenção ou permanência do estudante, sucesso no trabalho, aprendizagem contínua, além da ampliação no senso de cidadania e no crescimento pessoal, relativos ao desenvolvimento social.

O estudo proposto por Suryanti et al. (2019) buscou verificar a relação entre o engajamento comportamental como suporte para o sucesso acadêmico de estudantes matriculados no curso de Álgebra, tido como disciplina de base para os cursos de Ciências Exatas. Para isso, foi utilizado o NSSE para mensurar o engajamento e o instrumento *Characteristics of Successful Programs in College Algebra – CSPCA*, a fim de verificar o sucesso acadêmico. Os resultados apontam que o engajamento comportamental dos estudantes tem efeito significativo no sucesso acadêmico. Além disso, o estudo também observou um engajamento maior em estudantes do sexo feminino.

Além disso, os alunos de primeiro ano, segundo Clynes, Sheridan e Frazer (2020), se engajam mais nas atividades que envolvem o uso de aprendizagens mais estratégicas, como busca de informação, reconhecimento do campus e de recursos possíveis, dentre outros, do que estudantes de final de curso. Tais resultados são explicados pelo fato de no ingresso no ensino superior, o estudante tem que se familiarizar com os estudos e desenvolver estratégias que garantam as demandas oriundas da instituição, já os estudantes do final do curso estão mais familiarizados com a dinâmica da universidade e mais ligados a tarefas de estágios – fora da universidade. Isso evidencia que o momento do curso também impacta o engajamento do estudante (CLYNES; SHERIDAN; FRAZER, 2020).

A metodologia de aulas também interfere no engajamento do estudante. O estudo de Park e Kim (2022) examinou os efeitos da autorregulação dos estudantes, da correção e do engajamento comportamental com o desempenho dos estudantes na adoção da proposta de sala de aula invertida no ensino superior. Como sala de aula invertida, o estudo admite a proposta baseada em que os alunos realizam leituras e assistem vídeos antes das aulas sobre as temáticas a serem trabalhadas, sendo que o foco maior durante as aulas passa a ser para as atividades interativas, como por exemplo, discussão e colaboração dos alunos. Os autores entendem o engajamento comportamental como o esforço do indivíduo para aprender, através da interação com membros do grupo, solicitação de ajuda dos professores quando necessário para realizar tarefas e atividades. Foi possível perceber que com a adoção da sala de aula invertida, houve uma forte correlação direta entre a autorregulação e a correção, assim como entre a autorregulação e o engajamento comportamental. Isso também ocorreu com a autorregulação e o desempenho, embora com menor intensidade. Pode-se observar também uma correlação moderada entre correção e engajamento comportamental. No que se refere à correlação entre engajamento comportamental e desempenho, houve relação positiva, mas baixa.

Também foi observado que o local da moradia do estudante é uma característica importante para o engajamento, para o sucesso e para o desempenho acadêmico (SIMPSON; BURNETT, 2019). Uma investigação realizada em 2019 revelou que alunos que viajam diariamente apresentam notas mais elevadas do que os residentes do campus. Isso porque, ao contrário do que pode se pensar, os estudantes que não residem no campus e viajam diariamente têm o mesmo comprometimento com a sua formação comparados aos outros estudantes. Com relação aos residentes, o estudo aponta que estes buscam mais apoio, demonstram domínio do campus e no uso dos recursos disponíveis. Nesse sentido, constatou-se que morar no campus facilita a relação com pares, com o corpo docente, a utilização de recursos da Instituição de

Ensino Superior (IES), bem como o envolvimento em atividades extracurriculares, sendo que todas essas experiências trazem diferenciais na formação do estudante (SIMPSON; BURNETT, 2019).

Em síntese, apesar da existência de concepções distintas sobre o engajamento do estudante, com a centralidade nos aspectos comportamentais dos alunos e nas experiências disponibilizadas pela instituição ou, ainda, que têm como ênfase uma ampliação do entendimento que extrapola as ações dos estudantes e incorpora os aspectos cognitivos e afetivos, há um consenso de que o engajamento do estudante se associa positivamente com variáveis ligadas ao sucesso acadêmico (KAHU, 2013; FREDERICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; SCHAUFELI; RHENEN, 2009; SURYANTI et al., 2019). Além disso, destaca-se que o engajamento como um construto que se refere ao estudante, é desenvolvido a partir de um conjunto de influências as quais envolvem as características pessoais dos estudantes e os contextos sociais, políticos e institucionais mais amplos. Isso indica que o conjunto intencional das ações educativas tem um papel ímpar na promoção do engajamento dos estudantes.

Importante salientar que existem algumas críticas aos estudos produzidos sobre o engajamento e um dos estudiosos que apontam algumas fragilidades no constructo engajamento do estudante é Zepke. Para o autor é necessário um olhar mais crítico e uma investigação mais profunda e complexa acerca deste (ZEPKE, 2014). Zepke (2014) também aponta que o engajamento vem ganhando força por uma tendência que se alinha a ideologia neoliberal, que tem uma visão instrumental do conhecimento e enfatiza o desempenho e a responsabilidade do estudante a respeito de sua aprendizagem. O autor chama a atenção para o engajamento ser entendido como um fenômeno muito alinhado ao neoliberalismo, o qual tem uma visão de aprendizagem que enfatiza o resultado e o desempenho e a qualidade é medida pelo esforço do indivíduo (ZEPKE, 2014). Desta forma, acredita que há uma afinidade de ideias sobre o engajamento e o neoliberalismo, no qual o conhecimento é tratado como uma mercadoria e o ensino superior é um mercado em que as habilidades são negociadas, nesta perspectiva a IES deve visar a economia de mercado.

Dentro dessa perspectiva, o neoliberalismo assume a educação como um espaço em que os estudantes devem construir seu próprio conhecimento prático, para aplicar em situações adequadas, a aprendizagem tem ênfase na bagagem e no desempenho (ZEPKE, 2014). De acordo com essa ideologia o que deve ser aprendido é prático e economicamente útil no mercado de trabalho, a aprendizagem e o desenvolvimento interessam para alcançar resultados específicos e a qualidade é assegurada pela dedicação de cada indivíduo (ZEPKE, 2015). Ressalta-se que, para os estudos revisados nesse trabalho se alinham mais com o engajamento

a partir das considerações de Tinto (1997), que considera que o esforço, o engajamento e a aprendizagem não dependem apenas do estudante, estes são frutos também das interações do ambiente.

Zepke (2014) aponta que seu objetivo não é invalidar o construto ou as pesquisas da área, mas refletir e repensar sobre alguns pontos, tais como, incluir questões mais amplas e menos mercantis, como o bem-estar como preditor e resultado do engajamento, cidadania como resultado da aprendizagem ativa, um olhar para além das preocupações técnicas e operacionais. Segundo o autor é preciso também um olhar mais amplo e dinâmico para a pedagogia e currículo, envolvendo também o ambiente de aprendizagem, além disso, levar em consideração o impacto da etnia, idade, sexo, estilo de vida, condição socioeconômica, a fim de facilitar o engajamento de pessoas que estão distantes da realidade da IES (ZEPKE, 2014). Neste sentido também, o autor propõe que o engajamento do estudante não deve buscar ser um saber inquestionável, mas sim trazer uma compreensão mais complexa e profunda que aceite questões difíceis e persistentes na busca de uma definição para o engajamento.

Tendo em vista o levantado por Zepke, e a fim de aprofundar o conhecimento sobre o engajamento, na sequência apresenta-se a perspectiva teórica apresentada por Wilmar B. Schaufeli para o entendimento desta variável e que será adotada pela presente investigação.

Engajamento do estudante na perspectiva de Wilmar B. Schaufeli

Ainda na literatura sobre o engajamento do estudante, encontram-se as contribuições trazidas por Schaufeli et al. (2002) e Schaufeli (2013), na intenção de responder o questionamento, “o que é o engajamento”. Essa perspectiva teórica tem como referência o contexto do trabalho, no qual ganha destaque o relacionamento dos colaboradores com as suas atividades ocupacionais e também com a instituição a qual pertencem. O autor afirma que é fácil perceber o engajamento na prática, porém é muito difícil defini-lo.

Ainda de acordo com a concepção de Schaufeli sobre o engajamento no trabalho, a primeira vez em que o termo foi usado deu-se em meados dos anos 1990, e dizia respeito à liderança. Com o passar do tempo algumas mudanças surgiram no ambiente de trabalho e, com isso, os funcionários precisavam utilizar habilidades e se envolver para que ocorresse o seu próprio desenvolvimento e o da organização (SCHAUFELI, 2013). Dentre essas habilidades estão às relativas à comunicação para construir um ambiente favorável à iniciativa pessoal, ao autocontrole e à resiliência no enfrentamento das demandas materiais e emocionais presentes nas relações de trabalho (SCHAUFELI, 2013).

Com o desenvolvimento dessas novas habilidades pelos funcionários, há expectativa de que, no contexto do trabalho, os profissionais estejam engajados com as atividades ocupacionais, estando envolvidos física, mental e psicologicamente com as tarefas que se apresentam (SCHAUFELI, 2013). A emergência do engajamento no século XXI se deu com a convergência do crescimento da importância do capital humano e seu envolvimento psicológico com o trabalho e o aumento do interesse científico no estado psicológico do trabalhador.

Alrashidi, Phan e Ngu (2016) apontam que este aspecto psicológico que refere-se ao engajamento no mundo do trabalho pode também envolver o estudante, visto que as atividades e tarefas a serem desempenhadas pelo aprendiz podem ser consideradas um ofício. Esse é o motivo pelo qual o construto pode se estender para o contexto educacional. Coulon (2017) sinaliza que a verdadeira aprendizagem dentro da instituição passa pela aprendizagem do ofício de estudante, que significa aprender a ser um estudante, se apropriar da nova rotina, das demandas oriundas da universidade, das regras, aproximação dos pares, ser de fato um membro da instituição, partilhar a linguagem natural do grupo com o qual convive. Ao se inserir na instituição podemos associar o estudo, enquanto ofício de estudante, ao trabalho que ele desenvolve e que exige seu engajamento. Importante ressaltar que não necessariamente o estudante que tem bom rendimento está engajado, visto que esse resultado pode ser mediado por fatores externos, como expectativa de nota, de aprovação, de aceitação pelo grupo. O estudante engajado realiza as atividades impulsionado por fatores internos, como sensação de bem-estar e prazer, realiza suas ações porque é divertido e se satisfaz com elas. A aceitação e o bom rendimento acadêmico são consequências do seu engajamento (SCHAUFELI, 2013).

Para Schaufeli (2013), o engajamento no trabalho ou no estudo engloba a satisfação com o ambiente laboral ou acadêmico, o compromisso com a instituição e o comportamento fora do ambiente de atividade. O autor aponta que pode se considerar o engajamento como o oposto positivo para o conceito de *burnout*, caracterizados por exaustão, apatia e falta de participação (SCHAUFELI, 2013), sendo que o *burnout* é menos provável de se manifestar diante do engajamento do estudante (SCHAUFELI et al., 2002).

Para o engajamento no trabalho e que pode ser transposto ao contexto acadêmico, Schaufeli (2013) aponta que o mesmo é a combinação entre vigor, dedicação e absorção. Em que, vigor refere-se ao nível de energia e esforço para desempenhar a tarefa e a resiliência diante da dificuldade. Dedicação diz respeito ao envolvimento com o trabalho, apresentando entusiasmo, inspiração e orgulho. Enquanto absorção se refere a estar concentrado e absorto pela tarefa. Com isso há energia física (vigor), emocional (dedicação) e cognitiva (absorção)

como componentes de engajamento (SCHAUFELI, 2013). Há que se ressaltar que os níveis de engajamento desejados para considerarmos um estado psicológico positivo para o indivíduo e para alcançar um desempenho desejável são de médio a forte nas três dimensões, porque o controle externo e social é extenso e forte, também na vida dos estudantes. Nesse sentido, é imprescindível aceitar a compreensão do engajamento proposta por Schaufeli visto que, esse constructo não pretende uma dualidade, estar engajado ou não ser engajado, mas engajar-se nas atividades propostas de acordo com a sensibilização de cada indivíduo (ZEPKE, 2014).

Ainda segundo Schaufeli, os trabalhadores engajados executam as suas tarefas porque isso é prazeroso/divertido, mas nem todos que trabalham bastante são, necessariamente, engajados, uma vez que podem fazê-lo por necessidade financeira, perspectiva de promoção, enfim, motivações exteriores que justificariam a obsessão pelo trabalho, relacionadas a mecanismos externos e a aprovação social (SCHAUFELI, 2013). No contexto acadêmico, o estudante engajado se envolve com afinco nas tarefas, participa das experiências pelo prazer e pela satisfação. O engajamento, tanto no trabalho como acadêmico, não é algo inato, mas é impactado pelas experiências vividas nos distintos ambientes, como o próprio contexto universitário. Experiências positivas geralmente levam o sujeito à satisfação e ao engajamento, já as negativas associam-se ao tédio e ao esgotamento (SCHAUFELI, 2013).

Schaufeli (2013) afirma que, assim como o engajamento acadêmico ou de estudantes está associado ao desenvolvimento do mesmo, inclusive com impactos na aprendizagem, há fortes evidências de que o engajamento no âmbito do trabalho está relacionado positivamente às atitudes e aos comportamentos dos envolvidos. Também há evidências de que o indivíduo engajado se sente completamente capaz de atender às demandas do trabalho (SCHAUFELI et al., 2002). Schaufeli (2013) acrescenta a importância de se considerar o engajamento como um estado psicológico alinhado a uma expressão comportamental do sujeito.

O engajamento do estudante é um estado psicológico positivo do indivíduo, relacionado aos estudos, que têm como características o vigor, a dedicação e a absorção. Quando observadas essas variáveis no estudante podemos constatar, além da qualidade na trajetória universitária do mesmo, comportamentos como, participação nas atividades, sentimento de pertença, desenvolvimento de relações interpessoais, o uso de estratégias de aprendizagem, entre outras variáveis que são mediadoras do sucesso acadêmico, da permanência e, conseqüentemente, da conclusão do curso (RIGO et al., 2020).

Dada a relevância do fenômeno engajamento no contexto universitário, sua garantia necessita de avaliação constante, uma vez que não depende exclusivamente dos alunos, mas também é viabilizado pelas IES, com o intuito de desenvolver um ambiente favorável para

garantir que o engajamento evolua de forma positiva e contínua. A avaliação do engajamento deve envolver uma gama de vivências dos estudantes, incluindo as atividades acadêmicas, a tomada de decisão, bem como, as relações interpessoais, evidenciando a ação dos professores e da instituição (RIGO et al., 2020).

A fim de mensurar o nível de engajamento no trabalho, Schaufeli e Bakker (2003) desenvolveram um instrumento denominado *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES), em 2003. Inicialmente, o instrumento era composto por 24 itens, sendo 9 relativos ao vigor, 8 à dedicação e 7 relacionados à absorção. Depois de um primeiro estudo, foi proposta uma versão final com 17 itens, 6 referentes ao vigor, 5 vinculados à dedicação e 6 que dizem respeito à absorção. Há também uma versão com 15 itens, que é utilizada, visto que, alguns estudos apontaram inconsistência de 2 itens na versão de 17 afirmações (ANGST; BENEVIDES-PEREIRA; PORTO-MARTINS, 2009). Nota-se que com esse instrumento, utilizado em diversos países, há intrínseca relação entre os três pilares analisados para o engajamento.

Com relação à análise psicométrica do UWES os resultados confirmam a validade fatorial do instrumento (SCHAUFELI; BAKKER, 2003), ou seja, das três escalas: vigor, dedicação e absorção, as quais encontram-se altamente relacionadas. Esses resultados são observados em diferentes países, o que confirma a validade da estrutura de três fatores para os diversos países investigados, ou seja, o engajamento é um constructo relacionado à três dimensões intimamente ligadas (SCHAUFELI; BAKKER, 2003).

Como já destacado, o engajamento no trabalho é considerado a partir do vigor, da dedicação e da absorção (SCHAUFELI, 2013). Segundo o autor esse conceito também pode ser aplicado ao contexto educacional, para o estudo do engajamento acadêmico. Isso porque as atividades que o estudante desempenha podem ser associadas ao trabalho (CARMONA-HALTY; SCHAUFELI; SALANOVA, 2019). Ainda de acordo com Carmona-Halty, Schaufeli e Salanova (2019) depois de muitas pesquisas, é possível concluir que o engajamento acadêmico está associado a características pessoais, recursos pessoais e emoções positivas. Esses fatores trazem consequências desejadas para os estudantes como bem-estar, maior envolvimento com os estudos e melhor performance acadêmica (CARMONA-HALTY; SCHAUFELI; SALANOVA, 2019).

As pesquisas que utilizam o instrumento UWES para avaliar o engajamento acadêmico, necessitaram da revisão de alguns itens, tendo em vista a especificidade de se tratar de estudantes de graduação. Diante disso, houve a proposição de um instrumento específico para estudantes derivado do UWES, denominado *Utrecht Work Engagement Scale – 9 Student – UWES-9S* (CARMONA-HALTY; SCHAUFELI; SALANOVA, 2019). Esse instrumento foi

validado para diferentes países, dentre eles o Brasil, Finlândia, Itália, Japão Rússia, África do Sul e outros (CARMONA-HALTY; SCHAUFELI; SALANOVA, 2019). O UWES-9S é um instrumento com nove itens, sendo 3 para cada um dos fatores que compõem o engajamento: vigor, dedicação e absorção (SCHAUFELI, 2013). Uma vez que este instrumento será utilizado na presente investigação, informações mais pontuais sobre o mesmo são apresentadas no item Método desta dissertação.

Retomando-se a concepção de engajamento proposto por Schaufeli (2013), a ideia central do autor refere-se a como a pessoa se dispõe fisicamente (vigor), quanto ela está imersa na ação/tarefa (absorção) e sua disponibilidade mental/emocional para concluir a atividade (dedicação). Schaufeli (2013) aponta o engajamento como um estado psicológico positivo combinado com um desempenho vinculado às atividades propostas.

Estudos apontam que os obstáculos e/ou facilitadores presentes no contexto institucional podem conduzir ao *burnout* ou ao engajamento dos estudantes (SALANOVA et al., 2009). A fim de verificar esse fenômeno, foi aplicado um questionário para os estudantes descreverem sobre os obstáculos e facilitadores, assim como um instrumento específico para verificar *Burnout* e o UWES para verificar o engajamento dos estudantes. Dos resultados do estudo destaca-se que quanto mais frequente os facilitadores e, em menor proporção, a presença de obstáculos, maior será o nível de engajamento. Quando ocorre o inverso, há presença maior de obstáculos do que de facilitadores observa-se o fenômeno *burnout* (SALANOVA et al., 2009). Este estudo também descreve a dedicação e o vigor como o coração do engajamento, o qual é propulsor do desempenho acadêmico (SALANOVA et al., 2009).

O estudante que apresente níveis elevados de engajamento tem uma participação mais ativa na vida acadêmica, o que se constitui um fator enriquecedor para sua formação global (MAYHEW et al., 2016). O aluno engajado desenvolve habilidades cognitivas, interpessoais e habilidades de liderança, através da postura dinâmica no enfrentamento de desafios e na busca de suporte quando necessário e esse aspecto aumenta as crenças de autoeficácia, o que resulta em maior disposição para enfrentar as dificuldades (BANDURA, 1997; MAYHEW et al., 2016). O engajamento também é importante para aprendizagem, aumenta a probabilidade de conclusão do curso no prazo esperado e diminui o risco de evasão (SCHAUFELI et al., 2002; FREDERICKS; FILSECKER; LAWSON, 2016; MAYHEW et al., 2016).

Em estudo empírico realizado por Schaufeli (2017) a fim de conceituar e mensurar o engajamento geral, constatou-se que o mesmo está correlacionado positivamente com a satisfação com a vida e com aspectos afetivos positivos. Isso significa que, quanto maior o engajamento, mais elevada é a satisfação com a vida e com o curso, maior a permanência e

menor a incidência de psicopatologia (SCHAUFELI, 2017). Nesse estudo também foram encontrados índices mais elevados de engajamento entre as pessoas que estavam empregadas ou que realizavam algum trabalho voluntário, comparados com desempregados e pessoas com baixas qualificações. E índices mais baixos de engajamento estavam associados a uma relação mais negativa do estudante com as atividades acadêmicas e com a conclusão do curso (SCHAUFELI, 2017).

Em estudo que buscou validar o constructo engajamento por meio do UWES, com estudantes brasileiros do ensino superior matriculados em cursos da área da saúde, confirmou as evidências de validade do instrumento para universitários brasileiros e com relação às variáveis observadas, não houve diferenças significativas nos níveis de engajamento entre calouros e formandos, assim como, a variável praticar atividade física não interferiu nos resultados de engajamento. No que diz respeito ao tempo de estudo, os universitários que dispensaram mais horas estudando fora da faculdade/universidade relataram escore mais elevado de engajamento (SILVA et al., 2018).

Diante da importância do engajamento na formação do estudante, na sequência será apresentada uma revisão de literatura realizada a fim de conhecer a produção científica sobre este tema, publicada entre os anos de 2016 a 2021.

Revisão da literatura

Para a construção desta revisão de literatura foi realizada uma busca bibliográfica em quatro bases de dados: duas internacionais: *Scopus* e *Web of Science*, e duas nacionais: *Scielo* e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Capes, entre os meses de maio e junho de 2021, utilizando-se os seguintes descritores/palavras-chave, combinados em dois grupos: “*engagement*” and “*UWES*” and “*college students*”, e no segundo grupo, o termo *college students* foi substituído pelas palavras “*university students*”. Nas bases nacionais os descritores foram “engajamento” e “UWES”. A busca bibliográfica foi limitada ao período dos últimos cinco anos, considerando o intervalo entre os anos de 2016 a 2021, com a ressalva de que nesse último ano são consideradas as produções publicadas até o mês de julho e, portanto, não compreenderam o ano completo. Vale ressaltar que foi incluído na busca o descritor “UWES” – *Utrecht Work Engagement Scale*, uma vez que o objetivo desta revisão foi verificar a produção recente acerca do engajamento no ensino superior que

utilizou o instrumento desenvolvido por Schaufeli para a coleta dos dados, a fim de conhecer quais as variáveis estão sendo investigadas e quais as relações com a temática engajamento do estudante universitário. Tal opção justifica-se devido ao fato de a presente investigação propor um estudo descritivo utilizando o mesmo instrumento.

Estabeleceu-se como critério para a seleção dos artigos: a) o enfoque no conceito de engajamento no ensino superior; b) descrição de variáveis antecedentes que auxiliam na explicação do engajamento e/ou c) apresentação das consequências ou do impacto do engajamento para o estudante; d) não ter como foco único a validação de instrumentos; e) não ter sido localizado em outra base de dados. A partir desses critérios, foram encontrados na base de dados *Scopus*, com o primeiro grupo de descritores, quatro documentos e com o segundo grupo de descritores 19 artigos, dos quais foi realizada a leitura do título e do resumo do estudo. Na base de dados *Web of Science* e utilizando-se o primeiro grupo de descritores foram localizados sete documentos, com o segundo agrupamento de descritores identificaram-se 24 documentos. Atendendo-se aos critérios estabelecidos para a seleção dos trabalhos a serem analisados, foram eleitos dois artigos, com destaque para o fato de alguns artigos aparecerem repetidos nas duas bases de dados consultadas e estes foram contabilizados apenas uma única vez. Na base de dados nacional *Scielo* não foi encontrado documento com o grupo de descritores e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Capes foi localizado uma dissertação que atendia aos critérios estabelecidos para este trabalho. A seguir os estudos localizados são descritos.

Tabela 1 . Revisão de Literatura em Bases de Dados Nacionais e Internacionais

	Bases de dados			
	<i>Scopus</i>	<i>Web of Science</i>	<i>Scielo</i>	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Capes
Quantidade de trabalhos localizados	23	31	0	1
Quantidade de trabalhos analisados	6	3	0	1

Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

O estudo de Rashid e Asghar (2016) teve como objetivo analisar um modelo de

ensino que concebe a tecnologia como caminho para o engajamento do estudante, para a aprendizagem autodirigida e para o desempenho acadêmico do mesmo. Participaram desse estudo 761 estudantes do sexo feminino de uma universidade privada da Arábia Saudita e a coleta de dados ocorreu por meio de um questionário on-line. A média de idade das alunas participantes do estudo é 20 anos, e 30% delas eram calouras, 31% segundantistas, 22% cursavam o terceiro ano e 17% eram concluintes. A coleta de dados foi realizada por meio dos questionários *Media and Technology Usage and Attitude Scale*, para verificar as mídias e tecnologias utilizadas pelos estudantes e seu comportamento relativo a elas; *Self-rating Scale of Self-directed Learning*, para obter uma autoavaliação dos estudantes a respeito de sua aprendizagem e o *Utrecht Work Engagement Scale – Student Survey* – para mensurar o engajamento dos estudantes. Os participantes declararam que usam tecnologia e mídia diariamente. O *smartphone* aparece como o equipamento mais utilizado, seguido pelo e-mail. Os resultados indicam que a tecnologia empregada tem uma correlação positiva com a aprendizagem autodirigida e com o engajamento. Além disso, há uma correlação moderada entre engajamento e aprendizagem autodirigida. Também foi identificado que a tecnologia selecionada pelo estudante é importante preditora do engajamento, sendo que o uso cotidiano do e-mail, da internet e da mídia social está relacionada positivamente ao engajamento e, por sua vez, os jogos eletrônicos têm um impacto negativo no mesmo.

Outro estudo localizado foi o de Fernández-Martínez et al. (2017) que teve como objetivo a) quantificar o nível de resiliência e de engajamento de um grupo de universitários de acordo com o ano em que estavam matriculados; b) representar graficamente a rede de contatos dos alunos matriculados em momentos distintos do curso ; c) identificar o grau de similaridade entre os estudantes ao selecionar a fonte de informação/apoio; d) analisar a relação entre as redes de contatos dos estudantes, o engajamento e a resiliência dos mesmos. Os autores partem da concepção de engajamento proposta por Schaufeli e que é constituído por três dimensões: o vigor, caracterizado pelo esforço; a dedicação, que diz respeito ao empenho e a absorção, entendida como a concentração nas tarefas.

Participaram da coleta 134 estudantes universitários do curso de Enfermagem de uma universidade pública da Espanha, sendo sua grande maioria do sexo feminino, o que reproduz a tendência de maior número de matrículas das mulheres no ensino superior espanhol (FERNÁNDEZ-MARTÍNEZ et al., 2017). Os participantes do estudo estavam matriculados nos três anos iniciais do curso. A coleta ocorreu durante o primeiro semestre do ano acadêmico de 2016-2017 utilizando-se questionário de caracterização para identificar o sexo

e ano do curso; o *Utrecht Work Engagement Scale-Student Survey* foi utilizado para mensurar o engajamento; *Connor-Davidson Resilience Scale* mediu a resiliência dos participantes e *Variables for the Structure of the Students Network of Contacts*, descreveu as relações interpessoais estabelecidas pelos estudantes. Os estudantes de primeiro ano relataram maiores níveis de engajamento nas três dimensões, com destaque para a dedicação e também descreverem índices elevados de resiliência. Os estudantes de primeiro ano que apresentaram maior engajamento também se mostraram mais centrados nas relações de amizade. No entanto, os estudantes matriculados nos segundos e terceiros anos que se mostraram mais engajados, com maiores valores para vigor e absorção, descreveram menos amigos. Tais dados sugerem que as relações entre engajamento e as relações interpessoais são distintas no decorrer do ensino superior (FERNÁNDEZ-MARTÍNEZ et al., 2017).

O estudo proposto por Skodová, Banovcinova e Lajciakova (2017) teve como objetivo examinar as diferenças entre engajamento e a síndrome de *Burnout* nos estudantes dos cursos de Enfermagem Obstetrícia e Psicologia, carreiras vinculadas à área da saúde, de uma universidade da Eslováquia. Os autores se embasaram nos conceitos de Schaufeli e descrevem o engajamento como um construto constituído pelo vigor, pela dedicação e pela absorção do estudante e sinalizam que os altos níveis de energia, entusiasmo e dedicação total ao momento de estudo são as características de uma pessoa fortemente engajada. O estudo contou com a participação de 171 estudantes dos cursos de Enfermagem Obstetrícia e Psicologia, de universidade da Eslováquia, sendo 90,9% dos estudantes do sexo feminino e com a média de idade de 20 anos. Para a coleta foi utilizado o *School Burnout Inventory – SBI*, para verificar o índice de *Burnout* e *Utrecht Work Engagement Scale – UWES*, para mensurar o engajamento. Segundo esse estudo, o engajamento esteve positivamente relacionado à idade, sendo que os estudantes mais velhos relataram maior engajamento. O grupo de estudantes do curso de Psicologia apresentou maiores índices de engajamento comparado ao grupo de enfermagem, o qual teve índices elevados de *Burnout*. O estudo apontou que o efeito do engajamento no *Burnout* é estatisticamente significativo e confirmou a associação negativa e significativa entre *Burnout* e engajamento, ou seja, que quando maior o engajamento, menor o *Burnout* (SKODOVÁ; BANOVCINOVA; LAJCIAKOVA, 2017).

Navarro-Abal et al. (2018) buscaram identificar evidências de relações empíricas entre a justiça organizacional, *Burnout* e engajamento. Para isso, os autores concebem que o estudante engajado é aquele que participa das atividades diárias, presta atenção nas aulas, tem autonomia, participa das atividades práticas e segue as instruções dos professores para atividades acadêmicas. O estudo contou com a participação de 543 estudantes de três

universidades da Espanha, e os instrumentos foram respondidos no formato digital. A maior parte dos participantes estava no primeiro ano, mas também houve a participação de alunos que estavam matriculados em momentos distintos do curso. Da amostra investigada, 60,5% dos estudantes eram do sexo feminino e 39,5% do masculino e a média de idade era de 23 anos. A coleta ocorreu por meio dos questionários MBI – SS para verificar o *Burnout*; *Utrecht Work Engagement Scale* para o engajamento; *Scale for Organisational Justice* – para as dimensões de justiça e *Data Collection Protocol* – para dados demográficos. O estudo mostrou que os estudantes se engajam mais quando são tratados com justiça, entendida nesse trabalho como a percepção dos estudantes sobre a relação de justiça estabelecida com a instituição, na qual estão incluídos aspectos de quatro dimensões: justiça processual, distributiva, interpessoal e informativa. Dos resultados destacou-se uma relação positiva e estatisticamente significativa entre eficácia acadêmica e dimensões de justiça organizacional, assim como, desses aspectos com o vigor, a dedicação e a absorção e, conseqüentemente, com o engajamento (NAVARRO-ABAL et al., 2018).

Com o objetivo de analisar os níveis de *Burnout* e engajamento de uma amostra de estudantes universitários australianos, matriculados no curso de Terapia Ocupacional, e de analisar as características sociodemográfica, ocupacionais e acadêmica associadas a esses níveis, Morales-Rodríguez, Pérez-Marmol e Brown (2019) descreveram o engajamento a partir da concepção de Schaufeli e o concebem como um conceito oposto ao *Burnout*. Os autores entendem o engajamento a partir do vigor, definido como a energia, a dedicação, que se refere à importância e entusiasmo e absorção, que é definido como a concentração nas atividades acadêmicas. A coleta de dados envolveu 225 estudantes da área das Ciências da Saúde, especificamente do curso de Terapia Ocupacional, da Universidade Monash, na Austrália. Participaram dessa investigação estudantes matriculados em momentos distintos do curso, desde ingressantes até concluintes, sendo que 88,9% se declararam do sexo feminino, e a média de idade foi de aproximadamente 21 anos. Foi utilizado um questionário para coletar informações demográficas, acadêmicas e ocupacionais, o MBI-SS para verificar o *Burnout* e o UWES para mensurar o engajamento (MORALES-RODRÍGUEZ; PÉREZ-MARMOL; BROWN, 2019).

Os resultados descreveram uma associação inversa entre *Burnout* e engajamento, indicando que quanto menor o *Burnout*, maior o engajamento do estudante. O vigor está associado ao ano do curso, quanto mais o estudante avança em seu curso, maior o vigor, assim também ocorre com o tempo de estudo indireto que incluem as atividades de suporte para as tarefas acadêmicas, tais como o estudo de idiomas e as horas por semana de serviço

remunerado. A dedicação relaciona-se mais fortemente com o momento do curso, ou seja, é descrita com mais intensidade em estudantes matriculados nos anos finais do curso. Também vincula-se com as horas de estudo indireto, com a participação em atividades de autocuidado e com o acesso direto ao ensino superior. Nesse estudo, os estudantes com maior dedicação acessaram o ensino superior logo após a finalização da educação básica e também relataram maior participação em experiências de suporte às atividades acadêmicas e em ações de autocuidado. Com relação à absorção, está fortemente relacionada ao momento do curso e às horas indiretas de estudo, sendo que os estudantes que frequentam os períodos mais avançados e que participam em atividades de suporte ao estudo relatam maior absorção acadêmica (MORALES-RODRÍGUEZ; PÉREZ-MARMOL; BROWN, 2019).

Ainda no sentido de investigar o *Burnout* e o engajamento, Kiema-Junes et al. (2020) realizaram um estudo cujo objetivo foi verificar a hipótese de que a maior interação social está associada a menor índice de *Burnout* e a maior engajamento do estudante. Como engajamento a investigação utilizou o referencial teórico de Schaufeli e para os autores estar engajado diz respeito a um estado emocional positivo e de bem-estar, caracterizado pelo vigor, dedicação e absorção. A coleta de dados ocorreu entre os anos 2013 e 2016, com 351 estudantes, em sua maioria do sexo feminino, matriculados em momentos distintos do curso dos programas de estudos de sete departamentos da Universidade de Oulu. A média de idade dos participantes foi de 24 a 26 anos, com a presença de estudantes matriculados nas áreas de Educação, Humanidades, Ciências, Medicina, de Negócios, Tecnologia e Tecnologia da informação. Para a coleta dos dados foram utilizados os questionários *Utrecht Work Engagement Scale – Student Survey*, para verificar o engajamento e o *Student Burnout Inventory* para avaliar o *Burnout*. O estudo concluiu, a partir da análise dos dados coletados, que o engajamento do estudante, com destaque para o vigor, a absorção e a dedicação, esteve positivamente relacionado às relações sociais e negativamente relacionado ao *Burnout*. Isso significa que o estudante mais engajado tem mais interações sociais e menor risco de *Burnout* (KIEMA-JUNES et al., 2020).

Com o objetivo de investigar as demandas dos estudantes, seus recursos, o engajamento e o bem-estar no primeiro ano, Luruli, Mostert e Jacobs (2020) propuseram um estudo em que o engajamento é entendido a partir das dimensões: vigor pessoal e dedicação. E os autores concebem que os estudantes engajados apresentam altos níveis de energia e demonstram entusiasmo com o que a universidade exige deles. A amostra contou com a participação dos estudantes de primeiro ano de universidades da África do Sul, sendo eles 33,4% do sexo masculino e 65,7% do sexo feminino. Dos participantes, 60,7% eram

estudantes negros, 31,4% brancos e 0,78% de outros grupos raciais. A coleta ocorreu por meio do *Students Stress Questionnaire – SSQ*, para medir o nível de estresse dos alunos; versão adaptada do *Questionnaire on the Experience an Assessment of Work – QEAW*, para uma avaliação do trabalho dos alunos; *Utrecht Work Engagement Scale – Student Survey – UWES-S*, para mensurar o engajamento e o *Mental Health Continuum Short Form – MHC-SF*, para medir o bem-estar. Os resultados apontam que há uma correlação positiva moderada entre o engajamento e a autonomia, assim como, com o bem-estar social, emocional e psicológico. No que diz respeito às demandas acadêmicas, pode-se dizer que há uma correlação negativa. O estudo, que também buscou responder o que faz com que o aluno se engaje, por meio de uma análise de regressão. Dos resultados destaca-se que as variáveis: autonomia, suporte para leitura e demandas acadêmicas têm influência direta no engajamento do estudante, sendo que a autonomia é a variável com maior força no engajamento. Já as demandas acadêmicas apresentam impacto negativo, ou seja, quanto mais tarefas acadêmicas a serem desempenhadas menor o engajamento. Além disso, Luruli, Mostert e Jacobs (2020) encontraram o impacto positivo do engajamento na vida do estudante, com destaque para o bem-estar social, emocional e psicológico, sendo que para este último o engajamento é o fator de maior importância dentre os fatores analisados no estudo.

Caballero-Domínguez e Suarez-Colorado (2019) realizaram uma investigação com o objetivo de compreender as respostas de estresse dos estudantes da área da Saúde, a partir da relação entre *Burnout* e engajamento e analisar seu vínculo com a depressão, ansiedade, estratégias de enfrentamento, variáveis de desempenho acadêmico e de contexto social-familiar. Para a coleta de dados foram utilizados: *Maslach Burnout Inventory – Student Survey MBI-SS*; *Utrecht Work Engagement Scale – Student UWES-S*; *Escala Estrategias de Afrontamiento – Modificada EEC-M*; *Cuestionario Ansiedad Estado-Rasgo STAI*; *Inventario de Depresión de Beck* (CABALLERO-DOMÍNGUEZ; SUAREZ-COLORADO, 2019).

A amostra contou com a participação de 887 estudantes da área da Saúde, sendo 38% estudantes do curso de Medicina, 36% alunos de Psicologia, 26% oriundos da carreira de Enfermagem. Dos participantes 79,1% são do sexo feminino e 20,9% do sexo masculino, e a maior parte dos estudantes tinha idade entre 19 e 24 anos. Foi possível observar a polarização de *Burnout* e engajamento, caracterizado pela oposição das modalidades: dedicação versus ineficácia, vigor versus cinismo, absorção versus esgotamento. O estudo identificou, a partir das respostas aos instrumentos, a formação de três grupos de estudantes: um com maior prevalência de *burnout*, outro constituído por estudantes mais engajados e um intermediário que abrange o maior número de alunos, no qual estão incluídos os universitários que não são

engajados, mas também não apresentam *burnout*. O grupo do engajamento representa 32,51% dos estudantes e eles descrevem altos níveis de dedicação, alta percepção de competência para enfrentarem as dificuldades acadêmicas, baixo cinismo, alta absorção e baixo esgotamento. Com relação às estratégias de enfrentamento, o grupo com engajamento mais alto descreveu elevado uso da estratégia de solução de problema, alta incidência de busca por apoio social e baixa uso da estratégia vinculada à religião. Além disso, tal grupo de estudante descreve alta reavaliação positiva, baixa reação agressiva, baixo estado de ansiedade e depressão. O grupo intermediário, denominado pelos autores de “envolvidos e estressados”, corresponde a 43,2% dos estudantes e se caracteriza por tendência a manter certa atitude negativa e distanciamento frente às atividades acadêmicas. Caracterizam-se por serem levemente envolvidos, comprometidos e têm energia para concluir as atividades acadêmicas. Apresentam dúvida acerca de sua competência para superar obstáculos e dificuldades acadêmicas, não dispensam grande tempo para estudo. Ao passo que o grupo de *burnout*, representado por 24,28% dos estudantes, manifesta uma atitude negativa, de desinteresse e de distanciamento das atividades acadêmicas, mostra escassa dedicação e compromisso e uma percepção elevada de ineficácia frente aos estudos. Os estudantes deste grupo ainda apresentam níveis altos de depressão, esgotamento físico e emocional, ansiedade e baixa energia para realizar atividades acadêmicas. Esses estudantes relatam baixo uso da solução de problemas, alto uso da reação agressiva, geralmente manifestam relações conflituosas com a família, não contam com apoio e aprovação da família para a carreira escolhida (CABALLERO-DOMÍNGUEZ; SUAREZ-COLORADO, 2019).

Com o objetivo de determinar a relação entre o compromisso acadêmico e o *Grit*, termo criado por Duckworth (2017) para fazer referência à paixão e à perseverança para alcançar metas a longo prazo, em alunos argentinos de pós-graduação, Daura et al. (2020) desenvolveram um estudo em que foram aplicados um questionário para coletar informações sociodemográficas dos participantes; o *Utrecht Work Engagement Scale- Student Survey* UWES-SS; e o *Grit Original* Grit-o. A amostra contou com a participação de 188 estudantes de pós-graduação da Argentina, que completaram as duas escalas propostas neste trabalho. Destes participantes, 63,8% eram mulheres, com média de idade de aproximadamente 40 anos. A primeira instituição, de gestão privada da província de Buenos Aires, Argentina, contava com a maior parte dos estudantes, sendo eles, 120 da área da Educação com planos de estudo de dois anos, para concluírem a formação como diretores de instituições educativas, com formação anterior em nível médio, 34 participantes também cursavam a mesma habilitação, mas tinham formação anterior em nível universitário e seis estudantes da área de

Administração, que estavam se graduando para a área de gestão de empresas. Da outra instituição, Universidade de Defesa Nacional da Argentina, participaram 25 alunos que estavam na pós-graduação em carreiras militares (DAURA et al., 2020).

Os resultados desse estudo sugeriram que as mulheres apresentam índices mais elevados de engajamento, relataram uma dedicação maior, manifestaram mais entusiasmo e inspiração, tanto com o estudo como com toda situação de aprendizagem, porque as consideram como um desafio. Com relação à escala de *Grit*, as mulheres demonstram ser mais perseverantes no que se refere ao seu esforço, se empenham com constância para alcançar as metas propostas, independente dos obstáculos e dificuldades que se apresentem. Segundo os autores, esses resultados corroboram com outras investigações que apontam diferenças estatisticamente significantes a favor das mulheres no engajamento, considerando as três dimensões, vigor, absorção e dedicação. Segundo esse estudo, foi possível observar uma correlação positiva entre o engajamento acadêmico e o fenômeno *Grit*, ou seja, os resultados parecem indicar que quanto maior energia para realizar a tarefa e disposição para o esforço, entendido como vigor, mais entusiasmo para fazê-la, ou seja, maior dedicação, maior concentração e alegria ou absorção enquanto realiza. Soma-se, ainda, que os estudantes mais engajados são propensos a manterem o interesse frente às metas estabelecidas e trabalharem intensamente para alcançarem o resultado, independente das dificuldades que se apresentem (DAURA et al., 2020).

No contexto nacional, outro estudo identificado na busca bibliográfica foi o de Xavier; Loiola, Soares Junior (2019), que teve como objetivo verificar como o engajamento e o desempenho acadêmico de estudantes universitários se relacionam. Para isso, foi necessário mensurar o engajamento do estudante, em que foi aplicado o *Utrecht Work Engagement Scale* – UWES e para medir o desempenho dos estudantes foi utilizado o coeficiente de rendimento autorrelatado, indicador utilizado em outras investigações sobre o tema, conforme levantamento realizado por Xavier, Loiola e Soares Junior (2019). Participaram do estudo 27.380 estudantes de uma universidade pública do estado da Bahia, sendo 53% do sexo feminino e 47% masculino, com representantes de todos os cursos da universidade, assim como de todos os semestres. Dos resultados destaca-se que um baixo impacto do engajamento acadêmico no rendimento acadêmico autorrelatado pelos estudantes. Os autores sugerem que tais resultados podem ser explicados pela variabilidade na média do coeficiente de rendimento dos cursos e sugerem a importância de novos estudos considerando as especificidades das áreas do conhecimento (XAVIER; LOIOLA; SOARES JUNIOR, 2019).

A partir dos critérios estabelecidos para a seleção da literatura que subsidiou esta

revisão, pode-se identificar variáveis que estão relacionadas, interferem, viabilizam ou impactam o engajamento dos estudantes do ensino superior. O gênero foi um fator de predomínio nos estudos, sendo as mulheres descritas como mais engajadas quando comparadas aos homens, visto encararem as dificuldades como um desafio para atingirem seus objetivos, apresentam maior dedicação, manifestam mais entusiasmo e inspiração, tanto com o estudo como com toda a situação de aprendizagem. Vale ressaltar que dos estudos analisados houve uma maior representatividade feminina nas amostras. Considerando a ampliação no número de mulheres que acessam o ensino superior, investigações sobre as diferenças entre gênero no engajamento dos estudantes são necessárias.

Outro fator que impacta o envolvimento do estudante é a idade, Skodová, Banovcinova e Lajciakova (2017) apontam que quanto mais velho, ou seja, com idade superior à faixa etária de 17 a 24 anos, maior é o engajamento do indivíduo. Além disso, o momento do curso também interfere no engajamento do estudante. Isso porque, no início da formação os estudantes precisam se inteirar mais da vida universitária e, portanto, acabam se engajando mais, sendo que tal engajamento diminui nos anos finais do curso quando o aluno começa a se afastar da universidade por atividades de estágio e passa a pensar e planejar sua vida após a universidade (SKODOVÀ et al., 2017). No que diz respeito ao curso, não houve um estudo comparativo de engajamento por curso que analisasse se esse seria um fator de impacto.

Outra variável que merece atenção nos materiais localizados é o uso da tecnologia, com destaque para o estudo que analisou uma amostra apenas feminina. Dentre a diversidade de tecnologias, algumas ferramentas são meios facilitadores do estudo, das relações com pares, da realização de pesquisa, e da obtenção de informações a respeito do meio acadêmico. Contudo, o uso de videogame e jogos eletrônicos foi descrito com impacto negativo no engajamento do estudante. Tais resultados podem ser explicados pela variável tempo uma vez que os jogos eletrônicos podem exigir uma grande dedicação temporal, limitando as oportunidades de realização das tarefas da vida universitária, incluindo as demandas cognitivas, os compromissos e a organização pessoal, a carga de estudo, o gerenciamento de tarefas (FIOR; MERCURI, 2009).

A respeito da rede de relações constituídas pelo estudante universitário, Fernández-Marntínez et al. (2017) apontam que as amizades impactam o engajamento de maneira diversa dependendo do momento do curso. Para os estudantes de primeiro ano, o maior número de amizades significa maior suporte para o enfrentamento dos desafios, o que viabiliza um maior engajamento com o curso. Já para os alunos matriculados nos segundos e terceiros anos do ensino superior, a relação é inversa, sendo que a rede de relações menores é associada a um

maior engajamento. Independentemente do número de amizades, Kiema-Junes et al. (2020) trazem a alta relação entre as habilidades sociais e o engajamento do estudante em qualquer momento do curso, assim como do suporte familiar, de amigos e o apoio da família no sentido de seguir os estudos.

Além destes fatores, o clima escolar e as propostas institucionais se mostraram com forte impacto no engajamento dos estudantes, demonstrando índices maiores dentre os estudantes que entendem que são tratados com justiça na instituição. Também foi possível observar, a partir dos estudos citados, uma relação negativa entre o engajamento e as demandas acadêmicas e pessoais, assim como com a presença de problemas de relação pessoal, ou seja, quanto maior a incidência de exigências acadêmicas e de conflitos pessoais, menor o engajamento. Diversos estudos propõem a relação negativa entre o engajamento e o *burnout*, sendo entendidos como eventos opostos, ou seja, quanto maior a probabilidade de um aluno se engajar, menor as chances de apresentar a síndrome de *burnout* (MORALES-RODRÍGUEZ; PÉREZ-MARMOL; BROWN, 2019).

Ainda neste estudo, Morales-Rodríguez, Pérez-Marmol e Brown (2019) analisam as variáveis relacionadas às dimensões do engajamento propostas por Schaufelli. O ano do curso, o tempo de estudo indireto e as horas de trabalho estão relacionadas positivamente ao vigor, já a dedicação além de ser impactada positivamente pelo ano do curso e pelas horas de estudo, também é influenciada pela participação em atividades de autocuidado e pelo acesso direto ao ensino superior. Por sua vez, o momento do curso no qual está matriculado e as horas indiretas de estudo influenciam positivamente a absorção.

Em síntese, o engajamento tem relações positivas com o bem-estar (LURULI; MOSTERT, JACOBS, 2020), mas não foram encontradas relações fortes com o rendimento acadêmico (XAVIER; LOIOLA; SOARES JUNIOR, 2019). Uma vez que o bem-estar é uma variável importante para o sucesso acadêmico, hipotetiza-se que, indiretamente, o engajamento contribua para a permanência do estudante e para conclusão do curso. Por sua vez, a relação entre o engajamento e o desempenho acadêmico ainda necessita ser melhor explorada, dado principalmente o peso do rendimento acadêmico na decisão dos estudantes permanecerem no curso (TINTO, 1997).

Acrescenta-se que a pandemia de Covid-19 trouxe profundas alterações na vida acadêmica, especificamente com a migração do ensino presencial para o ensino remoto emergencial. Diante de tais alterações e a fim de compreender o impacto da pandemia de Covid-19 no engajamento dos estudantes, na sequência é apresentada uma revisão de literatura sobre a temática do engajamento, o ensino superior e a pandemia de Covid-19.

Engajamento do estudante e a pandemia de Covid-19

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), o Covid-19 é uma doença provocada por um coronavírus SARS-Covid-2, registrado pela primeira vez no final de novembro de 2019, na China (VOSGERAU et al., 2020). Esse vírus caracteriza-se por uma alta disseminação e contágio, com ausência de medicamentos e vacinas que pudessem reduzir a sua disseminação e adoecimento até o início do ano de 2021. A fim de evitar a sobrecarga dos sistemas de saúde, a OMS declarou estado de Pandemia, em onze de março de 2020, como medida para reduzir a contaminação por Covid-19. Com isso, a maior parte do mundo adotou medidas drásticas de distanciamento social, como o fechamento temporário das instituições de ensino, assim como, de comércios e serviços considerados não essenciais, a fim de diminuir a circulação de pessoas e reduzir a possibilidade de contágio (BRUSCATO; BAPTISTA, 2021; VOSGERAU et al., 2020).

No início de 2020 os países adotaram medidas para promover o distanciamento social e as discussões acerca das atividades escolares se dividiram. Algumas instituições adotaram o Ensino Remoto Emergencial³ (ERE), enquanto outras decidiram suspender completamente as atividades acadêmicas por alegarem a impossibilidade de todos os alunos terem acesso aos meios adequados para manter atividades remotas, mediadas pelas tecnologias (BRUSCATO; BAPTISTA, 2021). No Brasil, a maioria das IES passou a adotar o ensino remoto emergencial. Esse novo formato de ensino foi decretado em caráter excepcional pela Portaria do MEC nº 343/345 de 2020, que autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas que utilizem tecnologias de informação e comunicação, com ressalva para atividades que necessitavam do contato presencial (estágios, práticas de laboratório e curso de Medicina), em virtude da orientação da OMS que determinou o isolamento social, a quarentena e a restrição de deslocamento e de contato social (GEMELLI; CERDEIRA, 2020; GUSSO et al., 2020).

Bruscato e Baptista (2021) alertam como tanto a situação de atividades remotas como a suspensão completa das aulas impactam diretamente os estudantes de ensino superior, tendo em vista o período maior de permanência em casa do que o habitual, isso porque os alunos que vivem sozinhos tiveram que lidar com a solidão e, provavelmente, o ensino remoto ampliou o isolamento vivido. Outros estudantes residem com um número excessivo de pessoas, o que

³ Anomenclatura ensino remoto emergencial foi a utilizada pela instituição pesquisada.

dificulta as adequações necessárias para o estudo em casa. Há ainda os casos de relacionamentos abusivos no âmbito familiar, o que sugere que os estudantes enfrentaram dificuldades no ERE.

Estudo recente de Maia e Dias (2020) afirma que os níveis de ansiedade, depressão e estresse entre os estudantes do período pandêmico são consideravelmente maiores do que os índices de períodos anteriores, o que sugere um impacto psicológico negativo da pandemia na vida do estudante universitário. Acrescenta-se, ainda, a influência da saúde mental no sucesso acadêmico do estudante, sendo que o adoecimento pode trazer implicações para a trajetória acadêmica dos universitários.

Segundo investigação realizada por Bruscato e Baptista (2021), com estudantes e professores do Brasil e de Portugal a fim de verificar a percepção dos envolvidos no ensino remoto emergencial, a maioria dos participantes das aulas remotas avaliou negativamente essa modalidade tendo por referência o ensino presencial. A comunicação com docentes também foi afetada na modalidade remota e as atividades avaliativas foram consideradas como mais difíceis e com um grau de exigência maior. Para os alunos que participaram deste estudo, a aprendizagem nas atividades remotas é pior do que em aulas presenciais. Já os docentes consideraram que o nível de aprendizado dos alunos no ERE é similar ao presencial. Por sua vez, entendem que a dedicação dos alunos de graduação é menor nas aulas remotas e reconhecem que esta modalidade exige bastante dos docentes.

A suspensão das aulas presenciais também trouxe novos desafios para o ensino superior. Tais como, a falta de suporte psicológico para os professores, a baixa qualidade do ensino, fruto da rápida transição e ausência de planejamento para as atividades remotas, sobrecarga de trabalho dos professores, descontentamento e dificuldades de acesso dos estudantes, entre outras dificuldades (GUSSO et al., 2020).

Nesse cenário de problemáticas oriundas das aulas remotas, outros impeditivos poderiam surgir visto que alguns instrumentos que eram secundários na prática pedagógica do ensino superior ganharam importante papel, como as Tecnologias Digitais, que passam a viabilizar o ensino remoto emergencial (VOSGERAU et al., 2020). Vale ressaltar que ERE foi implantado de uma maneira muito rápida, não possibilitando o tempo adequado de planejamento e de desenvolvimento profissional docente no que tange ao uso de tecnologias digitais pelos professores, tampouco dos alunos, visto o caráter emergencial com que foi adotado. O ensino remoto utiliza atividades on-line e que pode contar com momentos síncronos e assíncronos, sendo distinto do ensino a distância, já que pressupõe momentos de interação on-line entre docentes e discentes. Soma-se que o ERE não tem um desenho e um planejamento

característico do ensino a distância e, portanto, não pode ser incluído nesta modalidade (GUSSO et al., 2020). Neste trabalho, concebe-se o ERE como distinto do ensino a distância, devido à estrutura, meios de acesso e planejamento do curso serem diferentes, e pelo fato de o ERE tentar viabilizar os momentos síncronos.

Por sua vez, para que o ERE ocorra há necessidade de tecnologia digitais, tais como: acesso à internet, um computador com microfone, câmera e áudio, um lugar para estudo adequado, além de horário disponível para participar das aulas. E essas demandas trazem a preocupação com a possibilidade desse novo cenário se constituir em exclusão aos novos públicos que acessam o ensino superior, tendo em vista as desigualdades de acesso e de condições de permanecer em aulas remotas, constituindo em limites para o engajamento do estudante no ensino superior (FIOR; MARTINS, 2020; CARNEIRO et al., 2020).

Além disso, novas problemáticas surgem nesse novo contexto, tais como, a redução das interações sociais, os impactos psicológicos devido limite nas interações entre professor e alunos, a diminuição da qualidade de ensino devido falta de planejamento para as aulas em meios digitais, a sobrecarga de trabalho dos professores, ausência de acesso/domínio das tecnologias, descontentamento dos alunos frente às atividades propostas (GUSSO et al., 2020).

Some-se a tudo isso, uma das limitações do ensino a distância e que se estendem para o Ensino Remoto Emergencial, é o fato de que algumas habilidades e competências não podem ser trabalhadas/desenvolvidas sem o contato presencial, entre elas as habilidades sociais, tais como empatia, comunicação assertiva, e/ou habilidades técnicas, ilustradas, por exemplo, pela execução de uma massagem cardíaca (GUSSO et al., 2020). Outra variável que impacta diretamente a formação dos estudantes e que não pode ser garantida pelos meios remotos diz respeito à convivência no campus, responsável pelo desenvolvimento de habilidades técnicas e interpessoais e ainda, pela manutenção da saúde física e mental dos estudantes (GUSSO et al., 2020). Retomando também as considerações sobre o engajamento, podemos dizer que a falta dessas vivências e consequente desenvolvimento das habilidades podem impactar diretamente no engajamento do estudante, visto que o contato com os pares, a vivência no campus e a troca com professores e funcionários são fundamentais para o desenvolvimento e manutenção do engajamento do estudante e estavam bastante limitadas durante o ERE.

Com a finalidade de verificar as produções mais atuais sobre o engajamento do estudante, considerando o momento atual vivido pelo ensino superior, com a pandemia do COVID-19, foi feita uma busca nas bases de dados internacionais *Scopus* e *Web of Science* com os descritores: “*student engagement*” and “*COVID-19*” and “*higher education*”, para os

quais foram encontrados 13 artigos na primeira base de dados e 22 na segunda. Considerando o intervalo entre os anos de 2020 e 2021, com a ressalva de que neste último ano foram consideradas as produções até julho. O limite na busca bibliográfica a partir do ano de 2020 deve-se ao início da pandemia de Covid-19. Para a seleção dos artigos, foram estabelecidos os seguintes critérios: ter como enfoque o engajamento no ensino superior; trazer contribuições relativas ao período de pandemia do COVID-19; abranger a descrição de variáveis antecedentes ou que impactaram o engajamento do estudante e que auxiliem a explicação deste. Nas bases nacionais não encontramos publicações com os descritores e com a limitação temporal estabelecida. E na literatura internacional foram analisados sete estudos, descritos a seguir.

Em uma investigação utilizando-se o instrumento UWES foi realizada para verificar o impacto do COVID-19 e a consequente migração da modalidade presencial para a on-line, na motivação acadêmica, no engajamento e na vinculação com a universidade (PACION et al., 2020). O estudo parte da premissa de que o engajamento, a motivação e a vinculação com a instituição são preditores do sucesso acadêmico e da persistência. A pesquisa foi realizada em uma universidade de Portugal, no curso de Administração e Economia, com um total de 900 alunos, e utilizou, além do UWES, o *Academic Motivation Scale* para verificar a motivação e o *University Attachment Scale*, para avaliar o pertencimento dos estudantes à universidade. A coleta de dados foi realizada em dois momentos, envolvendo também dois grupos distintos de estudantes. Com o primeiro grupo de estudantes, a coleta de dados ocorreu no ano de 2018, antes da pandemia de Covid-19 e com os estudantes frequentando presencialmente a instituição. Com o segundo grupo de estudantes, a coleta de dados deu-se no ano de 2019, com a participação de estudantes que passaram pela transição do ensino presencial para o remoto emergencial. Para os dois grupos de estudantes houve duas coletas: uma no início e outra no final do ano acadêmico. Foi observado um impacto negativo no que diz respeito à dedicação do estudante com a transferência das aulas presenciais para on-line. Tais resultados podem ser explicados pelo fato de o engajamento ser um estado que sofre interferência dos aspectos pessoais dos estudantes e de contexto, como com a migração para o ensino remoto devido pandemia de COVID e, consequente, *lockdown*, a reorganização e adaptação ao novo formato de aulas num curto espaço de tempo. Os autores descrevem que o conjunto de mudanças oriundas do ensino remoto gerou ansiedade e impactou a vivência acadêmica dos estudantes, com influências no engajamento dos mesmos no que diz respeito à dedicação (PACION et al., 2020). Já os aspectos da motivação e vinculação com a universidade não sofreram grandes

impactos visto que a participação nas aulas on-line viabilizou a manutenção de algum contato dos estudantes com os seus pares e com os docentes (PACION et al., 2020).

Outro estudo proposto por Scotta, Cortez e Miranda (2020) teve como objetivo analisar a relação entre insônia e o engajamento acadêmico durante o primeiro mês de isolamento social da COVID-19, por estudantes de uma universidade da Argentina. Embasado na definição do engajamento do estudante segundo Schaufeli, utilizou os instrumentos: *Insomnia Severity Index*, para mensurar a insônia dos estudantes; *Penn State Worry Questionnaire*, para analisar a preocupação dos envolvidos; *Coping Responses Inventory*, para entender como os estudantes lidam com as respostas que recebem; *Utrecht Work Engagement Scale for Students*, a fim de analisar o engajamento dos estudantes. A amostra contou com a participação de 584 alunos de momentos diversos dos cursos, sendo sua maioria do primeiro e segundo ano, de universidades da Argentina, contando com a maioria de estudantes argentinos de universidades públicas. O questionário foi disponibilizado de maneira remota no primeiro mês de pandemia. Como resultado tem-se que 45% dos estudantes apresentam insônia leve; 23% moderada e 4% insônia severa. Além disso, 82% dos participantes relataram a presença de fadiga, 70% descreveram distúrbios funcionais, 72% manifestaram distúrbios de humor e 45% apresentam sintomas físicos. Tais resultados podem ser explicados pelo fato de a preocupação ser um sentimento gerador de insônia, a qual, por sua vez, reduz o vigor dos estudantes, por conta dos sintomas associados ao não dormir e que são: distúrbios de humor e funcionais, fadiga e sintomas físicos. Assim, a insônia relaciona-se ao baixo engajamento do estudante, visto que impacta diretamente na dimensão vigor (SCOTTA; CORTEZ; MIRANDA, 2020).

Outra investigação que buscou mensurar o engajamento do estudante foi desenvolvida por Zhang et al. (2021) e investigou como os estudantes adaptaram seus processos de aprendizagem às circunstâncias da pandemia causada pelo COVID-19, e consequente mudança na modalidade de ensino. Este trabalho se propôs a explorar a relação entre adaptação, emoções acadêmicas e engajamento do estudante durante a pandemia do COVID-19. Os autores se embasaram na concepção de engajamento proposta por Fredericks, Filsecker, Lawson (2016), entendido como o envolvimento ativo na aprendizagem e nas atividades acadêmicas, sendo um constructo que inclui elementos comportamentais, afetivos e cognitivos. Para a coleta de dados foram usados 9 itens do instrumento- *Adaptability Scale*; uma adaptação dos: *Differential Emotion Scale e Academic Emotion Questionnaire*; e para mensurar o engajamento do estudante, o *Engagement Questionnaire*. Os participantes foram estudantes de uma universidade chinesa, sendo sua maioria do sexo feminino, com o questionário disponibilizado de maneira on-line, em dois momentos, na primeira e na terceira semana da adaptação dos

estudantes com as atividades remotas. O objetivo do estudo era verificar se a adaptação à nova modalidade de aulas interferiu no engajamento destes. Os estudantes que apresentaram boa adaptação e emoções acadêmicas positivas que são aquelas emoções que ampliam as metas individuais auxiliam no enfrentamento de desafios e dificuldades, conseguem buscar mecanismos para suportarem a sua aprendizagem, além de recursos para atingirem suas metas. A existência de emoções positivas promove a persistência e o esforço para a aprendizagem e, no estudo, os universitários que tiveram índices de engajamento elevados também relataram a presença de emoções mais favoráveis. Isso sugere que a adaptação e o engajamento do estudante estão positivamente relacionados com emoções acadêmicas positivas.

Ali, Narayan e Sharma (2020) consideram o engajamento como o tempo e o esforço despendido pelo aluno nas tarefas acadêmicas e concebem que o uso das tecnologias é um meio para ampliar e facilitar o engajamento dos estudantes. Diante de tais considerações, realizaram um estudo com o objetivo de identificar as técnicas utilizadas para facilitar o engajamento dos estudantes com o ensino remoto emergencial e como essas experiências podem ajudar em estratégias efetivas para desenvolver o engajamento do estudante pós-2020. A coleta de dados ocorreu por meio de relatos escritos dos membros da universidade, responsáveis pelas aulas e, posteriormente, o *feedback* escrito dos alunos que participaram das aulas. A coleta de dados ocorreu durante o período de transição do ensino presencial para o remoto emergencial, em duas grandes universidades da Nova Zelândia. Apesar de não detalhar o número de participantes envolvidos no estudo, dos resultados destaca-se que um conjunto de técnicas variadas viabilizou o engajamento dos estudantes. Destas incluem-se os momentos síncronos que favoreceram o esclarecimento de dúvidas e comentários sobre leituras. Somam-se, também a importância atribuída aos momentos assíncronos por meio de *feedbacks* e e-mails para os que tinham dúvidas, além da proposição de aprendizagem ativa, como solução de problemas e discussões.

Outro estudo semelhante foi proposto por Huang (2020), que buscou descrever os sucessos e desafios encontrados durante a implementação do Ensino de Química on-line, em virtude do COVID-19, no ensino superior da China. Para este trabalho, foram aplicados dois questionários, desenvolvidos pelos pesquisadores, um para os professores e outro para os alunos, para entender a opinião acerca do ensino remoto de Química, o impacto do ensino on-line e a satisfação durante a pandemia do COVID-19.

A coleta contou com a participação de 432 estudantes de primeiro e segundo anos do departamento de Química de duas universidades da China e com 56 professores das mesmas instituições. Os resultados apontam que 98% dos universitários acreditam que a educação

presencial é mais eficaz, embora apontem que essa foi a melhor solução para o momento da pandemia. A justificativa para a preferência pelo ensino presencial se deve ao fato de que no ensino on-line os alunos apontam que os professores demoram a responder as dúvidas e, muitas vezes, quando as dificuldades não são esclarecidas, acaba frustrando os estudantes, diminuindo o engajamento dos mesmos. Além deste, outros aspectos negativos foram apontados, como: conexão de internet ineficiente, ausência de um espaço adequado para estudos e aulas em casa, ausência de contato com pares, ausência do texto impresso e 87% dos participantes avaliaram como o ruim o fato de não poderem fazer o experimento presencialmente. Como aspectos positivos foi apontado o fato de as aulas serem gravadas, o que possibilita a participação em momentos distintos, assim como, assistir de novo a aula.

Abou-Khalil et al. (2021) realizaram um estudo com o objetivo de identificar estratégias que foram percebidas como eficazes para o engajamento de estudantes do ensino superior, que se engajaram no contexto emergencial e que possuem baixos recursos. Para tanto, formularam um questionário para verificar a percepção dos estudantes acerca das diferentes estratégias de engajamento. Os autores admitem o engajamento como o envolvimento dos alunos em atividades acadêmicas com alta ativação do sistema emocional, comportamental e cognitivo, aproximando-se da concepção de Fredericks, Filsecker, Lawson (2016) sobre engajamento. A coleta foi on-line e contou com a participação de 313 estudantes, residentes e vinculados a instituições de ensino superior do Líbano e da Índia. A maioria dos estudantes era mulher, com idade entre 18 e 20 anos, 83% frequentavam instituição do Líbano e estavam matriculados em cursos das áreas de Negócios, Engenharia, Ciências e Medicina. Dos participantes, 74% usavam *smartphone*, 72% usavam computador e 60% usavam *Wi-fi* como tipo de conexão para o acesso às atividades durante o contexto emergencial da pandemia.

O estudo avaliou estratégias específicas com relação ao engajamento com os pares, entre aluno e professor e entre aluno e o objeto de conhecimento. Para as estratégias de engajamento entre pares, os participantes descreveram que os recursos mais efetivos foram as interações no *chat* e as menos efetivas as discussões “quebra gelo”. No que tange a interação aluno professor, foi apontado como muito efetivo os momentos síncronos, seguido pelos avisos regulares/lembretes e momentos assíncronos. Como menos efetivo, foi apontado o fato de o instrutor mostrar o rosto na câmera. No que se refere às estratégias de engajamento entre aluno e o objeto de conhecimento, foi apontado como mais efetivo o compartilhamento da tela, e como menos eficaz a apresentação de trabalhos pelos estudantes (ABOU-KHALIL et al., 2021).

Outro estudo organizado pelo governo da Austrália (AUSTRALIAN, 2020), que

merece destaque, buscou entender a experiência da transição para o ensino remoto emergencial em virtude da pandemia do COVID-19 no ensino superior da Austrália. O engajamento foi mensurado, assim como outras variáveis, através de um questionário a respeito da experiência dos estudantes neste semestre de transição, aplicado pelos gestores das IES. A coleta ocorreu no primeiro semestre de isolamento social em virtude da COVID-19 e contou com 118 respondentes que totalizavam 66% dos questionários enviados. Dos resultados destaca-se que um número significativo de participantes declarou não querer continuar os estudos no formato remoto, desejando voltar ao ensino presencial assim que possível. Entre as maiores dificuldades elencadas pelos estudantes está o isolamento, a motivação reduzida e a falta de engajamento, que apareceu em 29% das respostas. Com relação ao ensino remoto, 20% dos alunos alegam que já participaram de programas de ensino a distância. Porém, os participantes descrevem que a rápida transição para o ensino remoto no contexto da pandemia não permitiu seu devido planejamento e organização.

Diante dos estudos encontrados nas bases de dados internacionais, nota-se ainda um tímido espaço para essa temática, o que sugere a necessidade de mais investigações sobre o engajamento. Além disso, os resultados das pesquisas anteriormente apresentadas possibilitam hipotetizar que o engajamento do estudante no contexto do ensino remoto é distinto do presencial. E tais diferenças podem trazer implicações para o desempenho dos estudantes, para o sucesso acadêmico, inclusive aumentando a probabilidade de evasão escolar. Soma-se, ainda, que o ERE ampliou a carga horária de trabalho de estudantes e docentes, com destaque para o fato de as atividades ocupacionais e de estudo invadirem o espaço privado da casa, mediadas pelas tecnologias, mas também construírem outras dinâmicas nas interações sociais. Estes são fatores pelos quais hipotetiza-se que o ERE possa ter impactado o engajamento dos estudantes.

A não localização de estudos nacionais nas bases de dados consultadas sobre a temática do engajamento do estudante no contexto da pandemia, as transformações vividas no ensino superior com a suspensão das atividades presenciais e migração para o ERE e a iminência de um retorno presencial no ES sugerem a importância de se atentar para a temática do engajamento do estudante. Tais estudos poderão auxiliar na proposição de políticas e ações que visem promover o engajamento dos estudantes, principalmente no contexto de retorno presencial, após um período de migração para o ERE, e que envolvam os serviços de apoio aos estudantes, os docentes e às coordenações de cursos.

Na sequência, os objetivos do presente estudo são apresentados, bem como as decisões metodológicas que sustentaram a realização dessa investigação. Na sequência há descrição dos resultados, da discussão e das considerações finais.

OBJETIVOS

Objetivo geral

O objetivo do presente estudo é analisar o engajamento de estudantes no Ensino Superior em sua totalidade e nas dimensões: vigor, dedicação e absorção, tendo por referência a experiência acadêmica vivida durante a pandemia, outras características da vivência universitária e de aspectos pessoais de estudantes. O estudo visa também analisar o papel preditivo das dimensões do engajamento do estudante na percepção de desempenho acadêmico.

Objetivos específicos

Descrever e comparar o engajamento no Ensino Superior de estudantes em função de aspectos da experiência acadêmica vividos durante a pandemia de COVID-19 e que incluem: a modalidade de ensino frequentada, o tempo experienciado de ensino remoto e o momento de ingresso no ensino superior;

Descrever e comparar o engajamento no Ensino Superior de estudantes em função de características da vivência acadêmica, tais como: momento do semestre, momento do curso, área de conhecimento frequentada, turno no qual está matriculado e de aspectos pessoais dos estudantes, tais como: gênero e exercício de atividade remunerada;

Relacionar o engajamento total do estudante e nas suas dimensões: vigor, dedicação e absorção com a idade e a percepção de desempenho acadêmico;

Descrever o papel preditivo do vigor, da dedicação e da absorção na percepção de desempenho acadêmico de universitários.

MÉTODO

A fim de atender os objetivos desse estudo, o presente trabalho consistiu em uma investigação descritiva e quantitativa. Tratou-se de uma investigação descritiva, que se caracterizou pelo levantamento de dados com o objetivo de descrever um fenômeno, bem como analisar e estabelecer relações entre as variáveis (GIL, 2002). Trabalhou-se com uma investigação que teve por base o levantamento de dados, por meio do contato direto com os participantes e utilizando-se de um questionário de caracterização e um instrumento de autorrelato.

Participantes

Foram incluídos nesta pesquisa todos os estudantes que participaram da coleta de dados e que consentiram sobre a participação na investigação por meio da concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Na presente investigação, a coleta de dados ocorreu em dois momentos distintos, tendo em vista a baixa adesão dos participantes quando o convite para a participação dos mesmos no estudo ocorreu por meio de e-mail. Diante disso, foi necessária a submissão de alterações no protocolo de pesquisa e nova análise pelo Comitê de Ética, solicitando autorização para que o convite aos estudantes para participarem do estudo ocorresse de maneira presencial. Assim, a primeira coleta de dados aconteceu no mês de março e abril de 2022, por meio do convite encaminhado por e-mail aos participantes e nos meses de junho e julho de 2022, por meio de convite presencial, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.

Os dados da primeira coleta são importantes para o estudo do engajamento acadêmico em função da experiência durante a pandemia, visto ter ocorrido em um momento de transição do ensino remoto para o ensino presencial. Essa primeira amostra contou com a participação de 46 estudantes, sendo 32 (69,5%) do gênero feminino, 13 (28,3%) se identificam como homens e um (2,2%) se declarou como não binário. Com relação à idade dos voluntários, a média foi de 21,8 anos, variando entre 18 e 32 anos.

No que diz respeito à área de conhecimento em que os alunos estavam matriculados, 19 (41,3%) estudantes que participaram da primeira coleta eram dos cursos das áreas de Ciências Humanas e Artes, 18 (39,1%) indivíduos encontravam-se matriculados em cursos da área de Ciências Exatas e nove (19,6%) eram oriundos de cursos da área de Ciências

Biológicas. No que se refere ao momento do curso em que o estudante encontrava-se matriculado no momento da primeira coleta, 20 (43,5%) alunos cursavam até o terceiro semestre do curso e os demais (56,5%) estavam matriculados entre o quinto e o décimo quarto semestre. Destaca-se que nesta amostra não houve estudantes que frequentavam, no momento de coleta de dados, o quarto semestre.

Dos voluntários que participaram da primeira coleta, 29 (63%) estudantes não exercem uma atividade remunerada além do ofício de estudante e 17 (37%) universitários conciliam trabalho com os compromissos com a instituição. No momento da primeira coleta de dados, 32 (69,5%) estudantes já haviam retornado ao ensino presencial, enquanto 14 (30,4%) ainda permaneciam na modalidade remota emergencial. Desses participantes, 34 (73,9%) declararam que cursaram entre 3 e 4 semestres em ensino remoto emergencial, ao passo que 10 (21,7%) afirmaram ter cursado entre 1 e 2 semestres nesta modalidade.

Com relação à segunda coleta de dados, realizada nos meses de junho e julho de 2022, a mesma foi imprescindível para a ampliação no tamanho da amostra, viabilizando a concretização dos demais objetivos do presente estudo. E considerando que as demais análises foram realizadas com a totalidade dos participantes, na sequência, opta-se pela descrição da amostra total do estudo, da qual também fazem parte os 46 universitários que participaram da primeira etapa e que é constituída por 290 estudantes matriculados em uma universidade pública localizada no interior do Estado de São Paulo, sendo 149 (51,4%) do gênero feminino, 135 (46,6%) do gênero masculino e 6 (2%) se descrevem como não binários. Com relação aos voluntários desse estudo, a média de idade foi de 21,9 anos (DP = 4,05), variando entre 18 e 58 anos. Para a forma de ingresso no ensino superior, 7 (2,4%) participantes afirmaram ingresso por meio do Enem com ações afirmativas⁴, 5 (1,7%) ingressaram por meio do Enem com ações afirmativas pelo sistema de cotas, 25 (8,6%) acessaram o ES pelo PROFIS, 43 (14,8%) entraram pelo vestibular tradicional com ações afirmativas e 30 (10,3%) ingressaram por meio do vestibular tradicional com ações afirmativas e sistema de cotas, 177 (61%) acessaram a instituição pelo vestibular tradicional nas vagas universais e 1 (0,3%) ingressou por meio do edital de vagas olímpicas. Os participantes estavam vinculados a cursos oriundos das três grandes áreas do conhecimento, sendo que 169 (58,3%) voluntários frequentavam cursos das áreas de Ciências Exatas, 94 (32,4%) estudantes estavam envolvidos nos cursos das áreas de Ciências Humanas e Artes e 27 (9,3%) alunos matriculados em cursos das Ciências Biológicas.

⁴Na universidade na qual foram coletados os dados as ações afirmativas dizem respeito à reserva de vagas para alunos egressos de escolas públicas e para estudantes que se autodeclararem negros (pretos e pardos).

Dos participantes, 203 (70%) estavam matriculados no período integral e os demais estavam vinculados a cursos que ocorriam no período noturno.

No que diz respeito ao momento do curso que os participantes frequentavam durante a coleta de dados, 150 (52%) indivíduos estavam matriculados até o quarto semestre, descritos como ingressantes, 22 (7,5%) frequentavam o quinto e o sexto semestres e os demais, 117 (40,5%) estavam matriculados a partir do sétimo semestre e foram considerados nesse estudo como concluintes. No que tange à modalidade de ingresso na instituição, 178 (61,4%) estudantes declararam que ingressaram no ensino superior por meio das vagas universais, enquanto 110 (37,9%) indivíduos acessaram a universidade pelo sistema de cotas, 2 (0,7%) participantes não responderam a essa indagação. Com relação ao exercício da atividade remunerada, 196 (67,6%) estudantes declararam não exercer outro ofício além da universidade, enquanto 94 (32,4%) alunos têm uma atividade de trabalho, além das atribuições da universidade.

Instrumentos

Este estudo foi parte de uma investigação mais ampla, sob responsabilidade da orientadora do trabalho, cuja coleta de dados envolvia o uso de cinco instrumentos. Para a presente investigação foram utilizados dois instrumentos: o Questionário de Caracterização e o *Utrecht Work Engagement Scale Student* – UWES- 9S. A seguir cada um dos instrumentos será apresentado.

Questionário de caracterização dos estudantes

O Questionário de caracterização teve por objetivo o levantamento de informações sobre os participantes, a fim de descrever características da amostra.

Era composto por 19 perguntas, sendo sete delas fechadas e 12 abertas que versaram sobre: gênero, idade, etnia, formato de acesso ao ensino superior, curso no qual está matriculado, turno que frequenta, período do curso, ingresso em curso de opção preferencial ou não, frequentou a universidade na modalidade presencial e remoto ou apenas na modalidade presencial. Os estudantes foram questionados se exercem atividade remunerada e se recebem bolsa auxílio social ou outro tipo de auxílio. Ainda nesse questionário, os estudantes responderam sobre a percepção de desempenho, que é referente ao autorrelato do participante a respeito do seu rendimento em uma escala que varia de 0 a 10.

Além deste questionário, os participantes responderam ao instrumento UWES-9S, descrito a seguir.

Utrecht Work Engagement Scale Student – UWES- 9S, versão de 9 itens

O engajamento do estudante foi avaliado por meio do *Utrecht Work Engagement Scale Student* – UWES- 9S, construído por Schaufeli (2008)⁵ e adaptado e validado para estudantes brasileiros por Porto-Martins e Benevides-Pereira (2008). Trata-se de uma escala composta por nove afirmações que dizem respeito ao sentimento dos estudantes com relação ao seu ofício. A escala solicitou aos estudantes que façam a leitura das afirmações e respondam a partir da avaliação que o estudante faz sobre já ter experienciado o que está relatado nos itens, tendo por referência o seu dia a dia como aluno.

Para a resposta ao instrumento, os participantes utilizaram uma escala *Likert*, julgando a ocorrência e/ou frequência dos sentimentos mencionados nas afirmativas e que variam do zero a seis, sendo o zero indicativo de nunca ou nenhuma vez e seis que descreve sempre ou todos os dias. As questões relativas ao engajamento do estudante foram agrupadas em três dimensões e contam com três afirmativas para cada uma delas, e que se referem ao vigor, à dedicação e à absorção dos estudantes, totalizando nove afirmações que foram analisadas pelos participantes. Os estudos de evidência de validade do instrumento demonstraram um bom ajuste dos dados à dimensão trifatorial da escala, em uma amostra de 572 estudantes brasileiros ($\chi^2/df = 3,86$; GFI = 0,96; AGFI = 0,93; CFI = 0,95, RMSEA = 0,07) (SCHAUFELI; BAKKER, 2003).

Ainda no estudo das propriedades psicométricas do instrumento, a dimensão Vigor apresenta alfa de Cronbach de 0,84 e é ilustrada pela seguinte afirmação: “*Quando acordo pela manhã, tenho vontade de ir para a aula*”. Sobre o fator Dedicação, cujo alfa de Cronbach é de 0,89, é representado pela seguinte afirmação “*Meu estudo me inspira*”. O último fator, Absorção, que traz alfa de Cronbach de 0,73 é exemplificada pela afirmação “*Estou imerso (compenetrado) em meus estudos*” (SCHAUFELI; BAKKER, 2003; SCHAUFELI et al., 2002; SCHAUFELI; RHENEN, 2009).

Procedimentos de coleta de dados

Este estudo foi conduzido de acordo com as diretrizes éticas vinculadas às pesquisas

⁵ SCHAUFELI, W. [Questionário do bem-estar e trabalho \(UWES\) ©. Disponível em <wilmarschaufeli.nl>](http://wilmarschaufeli.nl) Último acesso 08 de novembro de 2021.

com seres humanos, conforme Resoluções do Conselho Nacional de Saúde vigentes. O presente trabalho foi submetido e apreciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas da referida universidade, com aprovação do protocolo de investigação, sob número CAAE: 55705422.3.0000.8142.

Foram solicitadas autorizações das direções de quatro Institutos/Faculdades da referida IES, para a realização da coleta de dados com estudantes matriculados nos mesmos. Também foi solicitada autorização para o uso do e-mail institucional dos estudantes para o envio do convite para participarem no estudo. A seleção por esses institutos e faculdades deve-se à diversidade de cursos ofertados, contemplado as áreas de Ciências Humanas e Sociais, Biológicas e da Saúde, além de Exatas e Tecnológicas.

A coleta de dados contou com dois momentos distintos que não estavam previstos na proposta inicial: um no começo do semestre letivo, em março de 2022, e o segundo entre junho e julho de 2022. A existência de dois momentos de coleta ocorreu devido à dificuldade de acessar os estudantes e à baixa adesão dos voluntários quando o convite aos mesmos foi realizado por meio do e-mail institucional. Assim, foi submetido um novo protocolo de coleta de dados para apreciação no Comitê de Ética a fim de que os estudantes pudessem ser convidados presencialmente, mas mantendo o acesso aos instrumentos de coleta de dados pelo formulário *online* disponibilizado. Houve um tempo para a análise do Comitê de Ética referente a esse novo procedimento de coleta de dados, sendo que o aceite do novo protocolo, com contato presencial com os estudantes, foi emitido no mês de junho de 2022. Retomando os aspectos éticos envolvidos na coleta de dados com seres humanos, mesmo que um protocolo de investigação esteja aprovado pelo Comitê de Ética, a apreciação das alterações deve ser acompanhada pela suspensão das coletas de dados, orientação seguida pelo presente estudo e que justifica a lacuna temporal entre a primeira e a segunda coletas.

Com relação à primeira coleta, os voluntários desse estudo foram localizados a partir das listas públicas, obtida por meio do site da Comissão Permanente para os Vestibulares da Universidade – Comvest. O contato e o convite para participarem do estudo se deu por envio de mensagem ao e-mail institucional dos voluntários, lembrando que pela Lei Geral de Proteção de Dados o e-mail institucional não é considerado dado sensível. No segundo momento de levantamento das informações junto aos estudantes, o convite foi feito pessoalmente, durante aulas de disciplinas dos Institutos e Faculdades que autorizaram a participação no estudo e nos quais os professores foram contatados e também consentiram que o convite para a participação no estudo fosse divulgado no momento de sua aula, em que teve um momento reservado para a participação dos estudantes. Em ambos os momentos de coleta, estudantes também foram

convidados a participarem da investigação por meio de convite disponibilizado em rede social, *Facebook e Instagram*, nos quais foram postadas chamadas da pesquisa explicando o principal objetivo do estudo e o *link* para acessá-la.

Em todas as chamadas aos estudantes (e-mail, redes sociais ou pessoalmente), a coleta de dados ocorreu de maneira on-line. A coleta de dados tinha início com a apresentação dos objetivos do estudo e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) apresentado em formato digital. O TCLE foi elaborado no *Google Forms*, vinculado à conta de e-mail institucional da orientadora. No final do TCLE os estudantes encontraram o campo, Consentimento Pós Informação, que descreve: “Li e concordo em participar da pesquisa”, abaixo, havia uma explicação de que “Ao clicar no botão abaixo, o(a) estudante concorda em participar da pesquisa nos termos deste novo TCLE. Com a orientação de que caso não concorde em participar, basta fechar essa página do navegador”. Ao concordar em participar do estudo, foi gerado um *link* de um *Drive* no qual o TCLE pode ser acessado quando necessário pelo estudante. O mesmo foi orientado a fazer download do TCLE e arquivar uma cópia.

A coleta somente foi iniciada após o consentimento do estudante e ocorreu de maneira virtual, por formulário on-line, preservando o anonimato e o sigilo. Para isso, os participantes foram identificados por um código. O estudante foi informado que a qualquer momento ele poderia desistir e deixar de preencher o questionário e a escala.

Depois dos devidos esclarecimentos e consentimento, foram apresentados ao aluno o questionário de caracterização, o UWES- 9S, seguidos dos demais instrumentos que compuseram a investigação mais ampla e da qual esse projeto deriva. Vale ressaltar que em todas as coletas, o UWES-9S foi o segundo instrumento apresentado, seguido do Questionário de Caracterização. O tempo médio para as respostas foi de 20 minutos. Para a participação nesse estudo foi necessário que o estudante dispusesse de um computador, *notebook* ou celular com acesso à internet, visto que os instrumentos estavam disponíveis em *Google Forms*.

As respostas dos participantes foram transcritas em uma planilha criada no *Statistical Package for the Social Science* (SPSS, versão 17). Essa planilha foi utilizada para a análise de dados e ficará armazenada em um *pen drive* pelo prazo de cinco anos. Os formulários preenchidos pelos participantes ficaram armazenados no Drive Institucional da orientadora desta pesquisa, vinculado ao *gmail* institucional, e após a digitação e conferência dos dados, os formulários foram deletados.

Procedimentos de análise de dados

Após a transcrição dos dados em uma planilha no SPSS, houve uma análise descritiva dos mesmos, a fim de verificar a dispersão, a assimetria e curtose e verificação da normalidade e da homoscedasticidade dos dados. Apesar de não ser o objetivo da presente dissertação, antecedendo às análises relacionadas aos objetivos do presente estudo, foi realizado um novo estudo psicométrico da escala e que confirmou um bom ajuste dos dados à estrutura com três fatores, propostos por Schaufeli e que são: vigor, dedicação e absorção. Além disso, também foram calculados os índices de consistência interna, que consiste em seu grau de confiabilidade, por meio do alfa de Cronbach, tanto da escala total (0,91), como de cada um dos fatores: vigor (0,83), dedicação (0,85) e absorção (0,75).

Para a concretização do primeiro objetivo específico e que refere-se à descrição e a comparação do engajamento no Ensino Superior de estudantes em função de aspectos da experiência acadêmica vividos durante a pandemia de COVID-19 e que incluem: a modalidade de ensino frequentada, o tempo experienciado de ensino remoto e o momento de ingresso no ensino superior, foram consideradas a primeira amostra, composta por 46 estudantes que vivenciavam a transição do ensino remoto para o ensino presencial. Para essa amostra, inicialmente foi analisado o ajuste dos dados à curva normal, por meio do teste *Shapiro Will* e a homoscedasticidade dos mesmos, pelo teste de *Levene*. Considerando o tamanho da amostra e que nem todos os dados ajustaram-se à curva normal, optou-se pelo uso do teste não paramétrico *Mann-Whitney* para o estudo das diferenças entre os grupos de estudante em função das vivências no contexto da pandemia. A comparação entre as dimensões da escala de engajamento acadêmico: vigor, dedicação e absorção, optou-se pelo teste de *Friedman*.

Para a concretização dos demais objetivos do estudo foi considerada a totalidade da amostra, constituída por 290 estudantes. Uma vez que os dados não se ajustaram à curva normal, pelas análises realizadas por meio do teste *Kolmogorov Smirnov*, também foi feita a opção pelo uso do teste não paramétrico *Mann-Whitney* e *Kruskal-Wallis* para o estudo das diferenças no engajamento do estudante e em suas dimensões em função de aspectos institucionais e de características dos estudantes.

A presente dissertação buscou ainda descrever a correlação entre o engajamento e as suas dimensões com a idade e a percepção de desempenho acadêmico. Tais análises foram realizadas pela correlação de *Spearman* e a interpretação da magnitude das relações considerou os valores positivos e negativos situados entre 0,10 e 0,30 como baixos, entre 0,40 e 0,60 como moderados e os índices superior a 0,70 indicam correlações fortes (DANCEY; REIDY, 2019).

A partir dos resultados identificados no estudo de correlações, buscou-se identificar o papel preditivo das dimensões do engajamento do estudante na percepção de desempenho acadêmico, sendo tais análises realizadas por meio da Regressão Linear. Para todas as análises estatísticas será utilizado como referência o valor de $p < 0,05$.

RESULTADOS

A apresentação dos resultados será realizada de forma a contemplar os objetivos específicos do presente estudo. Inicialmente, são descritos os resultados da comparação do engajamento de estudantes no Ensino Superior em sua totalidade e nas dimensões: vigor, dedicação e absorção em função da experiência vivida na pandemia. Posteriormente, seguem as descrições das comparações do engajamento e de suas dimensões tendo por referência outras características da experiência acadêmica e de aspectos pessoais dos estudantes. Finalmente, são apresentadas as análises de correlação e o estudo do papel preditivo das dimensões do engajamento do estudante na percepção de desempenho acadêmico.

O engajamento do estudante e as experiências vividas na pandemia

As experiências acadêmicas vividas pelos estudantes durante a pandemia serão analisadas neste estudo em função da modalidade de ensino cursada no momento da coleta de dados, do ingresso no ensino superior ter ocorrido antes ou durante a pandemia e do tempo de ensino remoto vivenciado pelos estudantes. Para tais análises foram considerados os dados dos 46 universitários que participaram da primeira coleta de dados, momento no qual ocorria a transição entre o ensino remoto e presencial na universidade e, portanto, com estudantes frequentando a universidade em modalidades distintas de ensino. A Tabela 1 apresenta a descrição do engajamento do estudante e das três dimensões propostas por Schaufeli, Bakker (2003) em função da modalidade de ensino frequentada.

Tabela 1 – Estatística descritiva do Engajamento do estudante na totalidade e nas três dimensões propostas por Schaufeli (2003), em função da modalidade de ensino: presencial e ERE

	Modalidade de ensino					
	Presencial			Remoto		
	<i>(n = 32)</i>			<i>(n = 14)</i>		
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Md</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Md</i>
Vigor	3,14	1,35	3,16	3,69	1,20	3,83
Dedicação	3,60	1,41	4,00	4,50	1,57	5,00
Absorção	3,31	1,14	3,16	4,11	1,18	4,00
Engajamento	3,35	1,21	3,55	4,10	1,23	4,55

Nota. *M*, *DP* e *Md* representam média, desvio-padrão e mediana

n refere-se ao número de participantes;

De acordo com os dados apresentados na Tabela 1, observa-se que os estudantes que frequentavam a modalidade no ensino presencial relatam engajamento total e nas três dimensões propostas por Schaufeli em níveis superiores ao ponto médio da escala, lembrando que as opções de respostas variavam entre 0 e 6. Ainda com relação aos participantes que já haviam retornado para instituição na modalidade presencial observa-se níveis mais baixos de engajamento na dimensão vigor e níveis mais elevados na dedicação. A análise do teste de Friedman mostrou que o engajamento dos estudantes é distinto nas diferentes dimensões da escala ($\chi^2 (2) = 6,38; p = 0,04$), sendo que o teste de comparação mostrou que, para os estudantes que estavam presencialmente na universidade, a dimensão dedicação foi mais elevada comparando-se com o vigor ($\chi^2 (1) = -0,55; p = 0,029$).

Com relação aos estudantes que frequentavam a modalidade no ensino remoto emergencial, observa-se também que os níveis de engajamento total e nas três dimensões estão situados acima do ponto médio da escala. Também é possível observar, por inspeção visual, níveis menores para o vigor e mais elevados para a dedicação, sendo que não foram encontradas diferenças estatisticamente significantes nas dimensões do engajamento para os estudantes que participavam das atividades da universidade de maneira remota ($\chi^2 (2) = 5,93; p = 0,052$).

Quando se compara o engajamento total do estudante, tendo por referência a modalidade de ensino frequentada, são observados níveis mais elevados nos participantes que frequentam a instituição na modalidade remota ($Md = 4,5$) tendo por referência aqueles que frequentam na modalidade presencial ($Md = 3,5$), sendo esta diferença estatisticamente

significante ($U= 139,500$; $z= -2,02$; $p=0,04$). Com relação às dimensões do engajamento, no que se refere ao vigor, também se constataram níveis mais baixos para os que estão na modalidade presencial ($Md =3,16$) quando comparado aos alunos que participam das atividades por meio do ensino remoto ($Md =3,83$), mas as diferenças não foram estatisticamente significantes ($U = 165,500$; $z = -1,41$; $p = 0,16$). No que se refere à dedicação, constatou-se que os estudantes que estão no ensino remoto ($Md = 5,00$) apresentam valores mais elevados quando comparados com os que estão no ensino presencial ($Md =4,00$), sendo as diferenças estatisticamente significantes ($U = 134,500$; $z = -2,15$; $p = 0,03$). No que diz respeito à absorção, os participantes que frequentam o ensino remoto ($Md = 4,55$) também apresentam níveis mais elevados do que os estudantes que estão em ensino presencial ($Md =3,55$) e os resultados são estatisticamente significantes ($U = 134,000$; $z = -2,16$; $p = 0,03$).

Com o intuito de explorar tais resultados, considerando o contexto do ensino remoto, foram realizadas outras duas análises comparando o engajamento em função do ingresso anterior à pandemia ou durante esse período e, também, tendo por referência o número de semestre em que os estudantes frequentaram na modalidade remota emergencial.

Tabela 2 - Estatística descritiva do Engajamento do estudante na totalidade e nas três dimensões propostas por Schaufeli (2003), em função do momento de ingresso e duração das aulas em ensino remoto emergencial

	<i>N</i>	Vigor			Dedicação			Absorção			Engajamento		
		<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Md</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Md</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Md</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Md</i>
Ingresso no ES													
Anterior à Pandemia	23	3,26	1,42	3,33	3,79	1,50	4,00	3,55	1,29	3,33	3,53	1,29	3,78
Durante a pandemia	19	3,10	1,17	3,00	3,57	1,42	3,66	3,26	1,00	3,33	3,31	1,13	3,33
Número de semestres em ERE													
1 a 2 semestres	10	3,63	1,12	3,50	4,66	1,23	5,00	3,96	1,17	4,16	4,09	1,09	4,50
3 a 4 semestres	34	3,20	1,39	3,33	3,60	1,51	4,00	3,43	1,22	3,33	3,41	1,29	3,66

Nota. *M*, *DP* e *Md* representam média, desvio-padrão e mediana e *N* refere-se ao número de participantes.

Com relação ao engajamento do estudante, especificamente no que se refere ao vigor, para os alunos que ingressaram antes da pandemia são contatados valores ligeiramente maiores ($Md=3,33$) quando comparados com os que ingressaram durante a pandemia ($Md= 3,00$), porém essa diferença não é estatisticamente significativa ($U=189,500$; $z= -0,738$; $p=0,46$). O mesmo ocorre com a dedicação, com índices maiores para os ingressantes anteriores ao momento da pandemia ($Md=4,00$) tendo por referência os estudantes que iniciaram as atividades durante o período do COVID-19 ($Md=3,66$), contudo sem significância estatística ($U=192,500$; $z= -0,660$; $p=0,46$). Para a absorção dos estudantes são descritos os mesmos

níveis para os que foram admitidos no momento anterior ou entre os que adentraram durante a pandemia (Md=3,33). No que se refere ao engajamento total, é possível visualizar níveis maiores para o momento anterior (Md=3,78), do que durante a pandemia (Md=3,33) embora essa diferença não seja estatisticamente significativa (engajamento: $U=189,000$; $z= -0,746$; $p=0,45$).

Com relação à análise relativa ao número de semestres em que o estudante permaneceu em aulas na modalidade remota emergencial, para os estudantes que permaneceram até dois semestres no ensino remoto, são constatados níveis mais elevados de dedicação (Md = 5,0), moderados na absorção (Md = 4,16) e mais baixos em vigor (Md = 3,50), sendo as diferenças entre o nível de engajamento, nas distintas dimensões, estatisticamente significantes ($\chi^2 = 12,05$; $p = 0,02$), sendo observadas diferenças entre os níveis de vigor e dedicação ($\chi^2 = -1,40$; $p = 0,005$) e entre absorção e dedicação ($\chi^2 = 1,150$; $p = 0,03$). Por sua vez, com relação aos estudantes que permaneceram entre 3 e 4 semestres no ensino remoto, apesar de, por inspeção visual, serem observadas diferenças entre os níveis de engajamento nas distintas dimensões: vigor, dedicação e absorção, as mesmas não foram estatisticamente significantes.

No estudo de comparação entre os grupos, observa-se que níveis maiores de vigor são apontados para os alunos que tiveram de um a dois semestres no ERE (Md=3,50), quando comparados aos estudantes que permaneceram por um tempo maior (Md=3,33), mas essa diferença não é estatisticamente significativa ($U=141,000$; $z= -0,817$; $p=0,43$). Assim também ocorre com os valores relativos à absorção, são descritos, para os que tiveram menor tempo em ERE, níveis maiores (Md= 4,16), tendo por referência os que frequentaram entre três e quatro semestres no ERE (MD= 3,33), contudo essa diferença não tem significância estatística ($U=126,500$; $z= -1,22$; $p=0,22$). No que diz respeito à dedicação do estudante, também se observam níveis mais elevados para os estudantes que frequentaram o menor tempo em ERE (Md=5,00), se comparados com os indivíduos que tiveram entre três e quatro semestres nessa modalidade (Md=4,00), ou seja, a dedicação foi maior para os alunos que tiveram menor tempo de aulas na modalidade remota e os resultados são estatisticamente significantes ($U=96,500$; $z= -2,06$; $p=0,03$). No que tange ao engajamento do estudante, são notados valores mais elevados para os que frequentaram de um a dois semestres na modalidade remota (Md=4,50), enquanto os que permaneceram maior tempo nessa modalidade apresentam índices menores (Md=3,66), porém sem significância estatística ($U=111,500$; $z= -1,640$; $p=0,10$).

O engajamento e características das experiências acadêmicas e pessoais dos estudantes

Os resultados das análises que subsidiam a consecução do segundo objetivo específico da presente dissertação: descrever e comparar o engajamento no Ensino Superior de estudantes em função de características da vivência acadêmica, tais como: momento do semestre, momento do curso, área de conhecimento frequentada, turno no qual está matriculado e de aspectos pessoais dos estudantes, tais como: gênero, exercício de atividade remunerada e idade, são apresentadas a seguir.

No que se refere à experiência universitária foi analisado o momento da coleta, buscando identificar se o engajamento do estudante varia de acordo com o momento: início ou fim do semestre. Para tanto, como o número de participantes dos dois grupos é muito distinto, a fim de manter o equilíbrio entre os grupos, trabalhou-se com a totalidade dos dados da primeira coleta e da segunda coleta, e, aleatoriamente, e com o uso dos recursos de seleção de amostragem disponível no SPSS, solicitou-se a extração de 121 participantes, representando quase três vezes o tamanho da amostra do grupo de comparação. Os resultados das análises estão descritos na Tabela 3.

Tabela 3 – Estatística descritiva do Engajamento do estudante na totalidade e nas três dimensões propostas por Schaufeli (2003), em função do momento da coleta

	Momento da coleta de dados					
	Início do semestre			Final do semestre		
	(n = 46)			(n = 121)		
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Md</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Md</i>
Vigor	3,31	1,32	3,33	3,11	1,34	3,00
Dedicação	3,88	1,51	4,00	3,57	1,40	3,33
Absorção	3,56	1,21	3,50	3,50	1,32	3,33
Engajamento	3,58	1,26	3,67	3,39	1,23	3,44

Nota. *M*, *DP* e *Md* representam média, desvio-padrão e mediana, *N* refere-se ao número de participantes.

Conforme os dados da Tabela 3, é possível observar resultados acima do ponto médio da escala, valor igual a três, para o engajamento total dos estudantes, tanto no início do semestre (*Md*=3,67), quanto no final do período (*Md*=3,44) e por inspeção visual percebe-se valores mais elevados no início do semestre, porém essa diferença não é estatisticamente significativa

($U=2494,500$; $z= -1,034$; $p=0,30$). Além disso, ainda por inspeção visual, é possível notar valores maiores para a dedicação no início ($Md= 4,00$) quando comparados ao final do semestre ($Md=3,33$), contudo a diferença observada entre os dois momentos verificados não tem significância estatística ($U=2422,000$; $z= -1,441$; $p=0,14$). Nesse mesmo sentido, tem-se que a dimensão vigor apresenta níveis mais altos no começo ($Md=3,33$) quando comparados ao final do semestre ($Md=3,00$) e embora seja possível notar uma diferença, esta não é estatisticamente significativa ($U=2524,000$; $z= -1,081$; $p=0,28$).

Retomando-se aos objetivos específicos do presente estudo, buscou-se comparar o engajamento do estudante e suas dimensões tendo por referência o momento do curso: ingressante ou concluinte, área de conhecimento frequentada, turno no qual está matriculado e exercício de atividades remunerada. Inicialmente, apresentam-se os níveis de engajamento dos estudantes e de seus fatores, em função de cada uma das características da experiência universitária descritas a seguir. Para tais análises foram considerados os dados de todos os participantes.

Tabela 4 – Estatística descritiva do Engajamento do estudante total e nas três dimensões propostas por Schaufeli (2003) em função de características da experiência acadêmica

	<i>N</i>	Vigor			Dedicação			Absorção			Engajamento		
		<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Md</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Md</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Md</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Md</i>
Momento do curso													
Ingressante	152	3,20	1,20	3,33	3,60	1,33	3,33	3,61	1,18	3,66	3,47	1,09	3,44
Concluinte	112	2,84	1,36	2,66	3,50	1,44	3,66	3,25	1,39	3,33	3,20	1,24	3,22
Área de concentração													
Humanas e Artes	94	3,49	1,36	3,50	4,13	1,40	4,17	3,53	1,48	3,67	3,72	1,23	3,72
Exatas	94	2,74	1,24	2,67	3,05	1,52	3,00	3,44	1,10	3,33	3,03	1,15	3,00
Biológicas	27	2,93	1,43	3,00	3,74	2,01	4,00	3,37	1,40	3,33	3,35	1,26	3,67
Turno													
Integral	203	3,02	1,28	3,00	3,46	1,40	3,33	3,54	1,49	3,67	3,34	1,16	3,44
Noturno	87	3,19	1,31	3,33	3,86	1,33	4,00	3,27	1,41	3,33	3,44	1,43	3,44

Nota. *M*, *DP* e *Md* representam média, desvio-padrão e mediana e *N* refere-se ao número de participantes.

No que diz respeito ao momento do curso, os participantes foram divididos em dois grupos, ingressantes, que foram considerados os alunos matriculados nos quatro períodos iniciais e concluintes, sendo os indivíduos matriculados a partir do sétimo semestre. Com relação ao engajamento do estudante, no que se refere à dimensão vigor, são observados valores

mais elevados para os alunos ingressantes (Md=3,33) quando comparados com os concluintes (Md=2,66), sendo essa diferença estatisticamente significativa ($U=7108,500$; $z= -2,509$; $p=0,01$). No que diz respeito à dedicação dos estudantes, são descritos níveis maiores para os concluintes (Md=3,66) tendo por referência os ingressantes (Md=3,33), porém essa diferença não tem significância estatística ($U=8425,000$; $z= -0,259$; $p=0,79$). Quando verificada a absorção dos participantes, são observados níveis mais elevados para os ingressantes (Md=3,66), se comparados aos concluintes (3,33), com significância estatística ($U=7264,000$; $z= -2,067$; $p= 0,03$). Com relação ao engajamento total do estudante, são notados valores maiores para os ingressantes (Md=3,44), quando confrontados com os concluintes (Md=3,22), contudo essa diferença não tem significância estatística ($U=7469,000$; $z= -1,617$; $p=0,10$).

Para os dados relativos à área de concentração dos estudantes, estes foram divididos em três grupos, ciências humanas e artes, ciências exatas e ciências biológicas. Para um equilíbrio na distribuição dos grupos, evitando-se com isso que os resultados de destes estatísticos pudessem ser atribuídos à diferença no tamanho da amostra, foi selecionado, por meio do software SPSS, aleatoriamente, uma amostragem de estudantes matriculados nas áreas de ciências humanas e artes e de ciências exatas. Quando analisados os níveis de vigor de estudantes, é possível verificar valores maiores para os estudantes matriculados nos cursos das ciências humanas e artes (Md=3,50), quando comparados com os alunos dos cursos das ciências exatas (Md=2,67) e biológicas (Md = 3,0), sendo que o resultado do teste de Kruskal-Wallis demonstra que as diferenças são estatisticamente significantes ($\chi^2 = 17,78$; $p<0,001$), com diferenças entre os níveis de vigor de estudantes oriundos das áreas de ciências exatas quando comparados aos das áreas de ciências humanas ($\chi^2 = 37,78$; $p<0,001$)

No que se refere à dedicação, notam-se índices maiores para os alunos das áreas de ciências humanas e artes (Md = 4,17), seguidos pelos pares das áreas de ciências biológicas (Md=4,00), tendo por referência os indivíduos da área de exatas (Md=3,00), que apresentaram níveis mais baixos, sendo essa diferença estatisticamente significativa ($\chi^2 = 30,39$; $p<0,001$). Ainda com relação ao fator dedicação, destacam-se diferenças entre os universitários das áreas de ciências exatas e biológicas ($\chi^2 = -35,26$; $p=0,028$) e ciências exatas e humanas e artes ($\chi^2 = 49,30$; $p<0,001$).

Quando analisados os dados relativos à absorção, é possível verificar níveis mais elevados para os estudantes da área de humanas e artes (Md=3,66), quando confrontados com os matriculados em cursos de exatas (Md=3,33) e biológicas (Md=3,33) porém essa diferença não tem significância estatística ($\chi^2= 1,46$; $p=0,48$). Com relação ao engajamento total do estudante, notam-se valores mais elevados para os alunos concentrados na área de humanas e

artes ($Md=3,72$), tendo por referência os matriculados na área de biológicas ($Md = 3,67$) e das exatas ($Md=3,00$), sendo essa diferença estatisticamente significativa ($\chi^2 = 17,23$, $p < 0,01$), e situadas entre os universitários dos cursos de exatas e de ciências humanas e artes ($\chi^2 = 37,32$; $p<0,01$).

No que se refere ao horário de funcionamento dos cursos, os estudantes matriculados no período integral apresentam níveis de vigor ($Md = 3,0$) e de dedicação ($Md = 3,33$), mais baixos do que os seus pares que frequentam o período noturno ($Md = 3,33$; $Md = 4,0$), sendo tais diferenças estatisticamente significantes apenas para a dimensão dedicação ($U=7303,500$; $z= -2,28$; $p=0,22$), com índices mais elevados para os universitários que participam das experiências universitárias no período noturno. Por sua vez, na amostra investigada, não houve diferenças estatisticamente significantes na absorção ($U=7634,50$; $z= -1,71$; $p=0,087$) e no engajamento total ($U=8339,0$; $z= -0,56$; $p=0,58$), tendo por referência o turno de funcionamento do curso.

A seguir são descritos e comparados os níveis de engajamento total e de suas dimensões considerando características pessoais dos estudantes: gênero e exercício de atividade remunerada. A Tabela 5 traz a estatística descritiva dos níveis de engajamento total e nas dimensões.

Tabela 5 – Estatística descritiva do Engajamento do estudante total e nas três dimensões propostas por Schaufeli (2003) em função de gênero e exercício de atividade remunerada

	<i>N</i>	Vigor			Dedicação			Absorção			Engajamento		
		<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Md</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Md</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Md</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Md</i>
Gênero													
Masculino	135	3,13	1,36	3,00	3,54	1,41	3,67	3,44	1,25	3,33	3,37	1,21	3,44
Feminino	149	2,98	1,20	3,00	3,58	1,35	3,67	3,46	1,30	3,33	3,34	1,12	3,44
Atividade remunerada													
Sim	93	3,04	1,37	3,00	3,71	1,53	4,00	3,29	1,33	3,33	3,35	1,26	3,44
Não	194	3,08	1,25	3,00	3,52	1,31	3,33	3,54	1,25	3,66	3,38	1,13	3,44

Nota. *M*, *DP* e *Md* representam média, desvio-padrão e mediana e *N* refere-se ao número de participantes.

A partir dos dados apresentados na Tabela 5, é possível verificar que quando analisados os dados relativos ao gênero, os níveis de vigor são os mesmos para estudantes do sexo masculino e do sexo feminino ($Md=3,00$) e com a inexistência de diferenças estatisticamente significante entre os gêneros ($U=20556,0$; $z= -0,98$; $p=0,33$). O mesmo ocorre com a dedicação dos participantes, para ambos os sexos é possível verificar níveis semelhantes ($Md=3,66$;

$U=19006,5$; $z= -0,238$; $p=0,81$), assim como, para a absorção em que para os dois grupos observa-se o mesmo índice ($Md= 3,33$; $U= 20940,5$; $z= -0,002$; $p=0,99$) e também para o engajamento do estudante, em que se verificam níveis semelhantes tanto para o sexo feminino como para o masculino ($Md=3,44$; $U= 20661,50$; $z= -0,096$; $p=0,923$). Em síntese, na amostra investigada, não foram encontradas diferenças estatisticamente significantes com relação ao engajamento e as suas dimensões, considerando o gênero masculino e feminino.

Com relação à análise referente ao exercício da atividade remunerada ou não por parte do estudante, é possível verificar níveis semelhantes no que diz respeito ao vigor, tanto para os que trabalham como para os que se dedicam integralmente ao estudo ($Md=3,00$; $U= 13548,50$; $z= -0,193$; $p=0,847$). No que tange à dedicação, notam-se valores maiores para os participantes que exercem um ofício além do estudo ($Md=4,00$), quando comparados com os alunos que não trabalham ($Md=3,33$), porém essa diferença não apresentou significância estatística ($U=8097,500$; $z= -1,536$; $p=0,13$). No que se refere à absorção dos estudantes, são contatados níveis mais elevados entre os estudantes que não exercem atividade remunerada ($Md=3,66$), se confrontados com os indivíduos que tem uma ocupação além dos estudos ($Md=3,33$), porém essa diferença não tem significância estatística ($U=12490,50$; $z= -1,65$; $p=0,10$). No que tange ao engajamento, valores semelhantes são verificados para os dois grupos ($Md=3,44$; ($U= 27929$; $z= -0,01$; $p=0,992$).

Os resultados das análises de correlações entre o engajamento do estudante na totalidade e nas dimensões: vigor, dedicação e absorção, com idade encontram-se descritos na Tabela 6. Ressalta-se que nestas análises foram consideradas a totalidade da amostra de participantes do estudo. Com relação à idade dos participantes, a mesma variou entre 18 e 58 anos, sendo a média de 21,90 e o desvio-padrão de -padrão de 4,05.

Tabela 6 – Relação do engajamento do estudante e as três dimensões propostas por Schaufeli (2003) com idade.

		Vigor	Dedicação	Absorção	Engajamento
	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>
Idade	290	-0,002 <i>p</i> = 0,97	0,112 <i>p</i> = 0,06	-0,053 <i>p</i> = 0,37	0,025 <i>p</i> = 0,67

Nota. *r* refere-se ao coeficiente da correlação e *N* ao número de participantes.

A análise da relação entre as três dimensões propostas por Schaufeli (2003), vigor, dedicação e absorção e o engajamento do estudante e a idade e a percepção de rendimento acadêmico foi realizada por meio da correlação de *Spearman*. Segundo os coeficientes de

correlação e níveis de significância apresentados na Tabela 6, pode-se dizer que há correlações quase inexistentes entre a idade e o vigor ($r=-0,002$), idade e absorção ($r=-0,053$) e entre engajamento total e idade ($r=0,025$), todas sem significância estatística. Foram constatadas correlações fracas ($r=0,112$) entre idade e dedicação, também sem significância estatística ($p=0,06$).

O Engajamento do estudante e a percepção de desempenho acadêmico

Neste último tópico são descritos os resultados que visam contemplar os dois últimos objetivos específicos do estudo: relacionar o engajamento total do estudante e nas suas dimensões: vigor, dedicação e absorção com a idade e a percepção de desempenho acadêmico; e descrever o papel preditivo do vigor, da dedicação e da absorção na percepção de desempenho acadêmico de universitários.

Com relação à percepção de desempenho, no presente estudo e como já descrito, refere-se a a um conceito que varia de 0 a 10, atribuído pelo próprio estudante a si mesmo, sendo a média 6,76 e o desvio-padrão de 1,53. Os resultados da correlação entre o engajamento e a percepção de desempenho estão descritos na Tabela 7.

Tabela 7 – Relação do engajamento do estudante e as três dimensões propostas por Schaufeli (2003) com a percepção de desempenho acadêmico.

	Percepção de rendimento acadêmico				
	Vigor	Dedicação	Absorção	Engajamento	
	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	
Percepção de rendimento acadêmico	290	0,336	0,430	0,431	0,447
		$p<0$	$p<0$	$p<0$	$p<0$

Nota. *r* refere-se ao coeficiente da correlação e *N* diz respeito ao número de participantes.

No que se refere à relação entre a percepção de rendimento acadêmico e o vigor, notam-se correlação positiva e baixa ($r=0,336$) e com significância estatística ($p<0,001$). Correlações moderadas também são observadas entre a dedicação ($r=0,430$), a absorção ($r=0,431$) e o engajamento total do estudante ($r=0,447$) com a percepção de desempenho, sendo todas as relações estatisticamente significantes ($p<0,001$). Ou seja, quando maior o vigor, a dedicação, a absorção e o engajamento do estudante, maior é a percepção de desempenho acadêmico do

mesmo.

Tendo por referência os objetivos previstos nessa dissertação, as análises estatísticas continuaram por meio da regressão linear múltipla (método *forward*). Tal teste estatístico tinha como objetivo a análise do impacto do vigor, da dedicação e da absorção na percepção de desempenho acadêmico. Os resultados da regressão linear descrevem um impacto estatisticamente significativo de fatores do engajamento na percepção de desempenho ($F(2, 284) = 43,74, p < 0,001; R^2_{ajustado} = 0.23$). A Tabela 07 descreve os coeficientes para os fatores da escala de engajamento que foram significativos. O fator dedicação influenciou mais fortemente a percepção de desempenho acadêmico, explicando 20,6% do rendimento do estudante. Por sua vez, a absorção influenciou 2,7% da variância na percepção do desempenho acadêmico. Em síntese, 23% da variação na percepção de desempenho acadêmico pode ser explicada pelos níveis de dedicação e absorção dos estudantes.

Tabela 08 - Coeficientes para os preditores significativos

Preditores	Coeficientes não-padronizados		Coeficientes padronizados				
	<i>B</i>	<i>Std. Error</i>	<i>Beta</i>	<i>T</i>	<i>Sig.</i>	<i>R²</i>	ΔR^2
Dedicação	0,327	0,08	0,297	4,102	<0,001	0,206	0,209
Absorção	0,271	0,08	0,228	3,151	=0,002	0,235	0,027

Fonte: Elaborada pelo autor.

A partir dos dados descritos na Tabela 06, verifica-se a associação estatisticamente significativa entre a dedicação ($B = 0,297; t = 4,102; p < 0,01$) e a absorção ($B = 0,228; t = 3,151; p = 0,002$) na percepção de desempenho acadêmico de universitários. Porém, os níveis de vigor ($B = -0,021; t = -0,264; p = 0,79$) não apresentaram associações com significância estatística no rendimento percebido.

DISCUSSÃO

O engajamento do estudante pode ser entendido como um estado psicológico satisfatório relacionado a sentimentos positivos sobre a sua experiência universitária, o que contribui para o rendimento do estudante, o bem-estar, satisfação com experiências vivências acadêmicas e, também, para a conclusão do curso (APPLETON; CHRISTENSON; FURLONG, 2008). Schaufeli (2013) salienta que o estado positivo deve estar alinhado com uma expressão positiva do comportamento do indivíduo no que se refere aos estudos. O engajamento é apresentado também como um constructo oposto ao *burnout*, caracterizado por apatia, exaustão e falta de interesse (SCHAUFELI, 2013). Além disso, o engajamento está diretamente associado ao bem-estar. Isto porque quanto mais engajado o estudante estiver, maior sua satisfação e prazer com as atividades relacionadas ao estudo, já que a realização das atividades é motivada pela sensação de prazer, pela disposição para realizar as atividades e por fatores internos e não por uma motivação extrínseca (SCHAUFELI et al., 2002; SCHAUFELI, 2013). A partir da perspectiva de Schaufeli et al. (2002), o engajamento é compreendido por três dimensões: vigor, dedicação e absorção.

A dimensão vigor diz respeito ao esforço do estudante e contempla as atitudes relativas às tarefas acadêmicas. Refere-se aos níveis de energia investidos nas atividades e resiliência mediante às dificuldades que encontra diante das tarefas. Em outras palavras, o vigor diz respeito ao esforço que o estudante faz com relação às atividades acadêmicas, o quanto ele está disposto a se empenhar, aliado à persistência diante dos desafios e a uma abordagem positiva (BAKKER; DEMEROUTI; SANZ-VERGEL, 2014; CARMONA-HALTY et al., 2021; SCHAUFELI et al., 2021; CARMONA-HALTY, SCHAUFELI, SALANOVA, 2019).

A dedicação refere-se ao interesse e ao envolvimento, às atitudes positivas relativas à aprendizagem, ao senso de pertencimento e à autorregulação do estudante, o que requer autonomia e empenho. Em outras palavras, a dedicação é caracterizada pelo forte envolvimento com os estudos, ligado às experiências significativas do campus, à identificação e ao orgulho relativo à instituição e aos estudos, à inspiração e à provocação que as atividades despertam no estudante e ao entusiasmo (BAKKER; DEMEROUTI; SANZ-VERGEL, 2014; CARMONA-HALTY et al., 2021; SCHAUFELI et al., 2021; CARMONA-HALTY, SCHAUFELI, SALANOVA, 2019, SCHAUFELI, 2022).

A terceira dimensão, a absorção, diz respeito à participação do indivíduo nas atividades de estudo e ao interesse e atitudes relacionadas à aprendizagem, ou seja, o sujeito está absorto

quando está totalmente concentrado nas atividades, isso em uma perspectiva positiva. O aprendiz fica tão imerso em suas tarefas que tem a sensação de não ver o tempo passar. Em outras palavras, a absorção é caracterizada pela concentração sem grande esforço, sintonia com as tarefas, atenção totalmente focada e completo controle e prazer intrínseco na realização das atividades relacionadas ao estudo (BAKKER; DEMEROUTI; SANZ-VERGEL, 2014; CARMONA-HALTY et al., 2021; SCHAUFELI et al., 2021; CARMONA-HALTY, SCHAUFELI, SALANOVA, 2019)

Apesar de não ser objetivo do presente estudo, as análises psicométricas da *Utrecht Work Engagement Scale Student* – UWES- 9S mostraram um bom ajuste dos dados coletados com universitários brasileiros a tal estrutura de três dimensões da escala de engajamento do estudante. Somam-se ainda, que os coeficientes de consistência interna também se mostraram adequados. A escala parece consistir em um bom instrumento para a avaliação do engajamento dos estudantes brasileiros.

Com relação aos objetivos propostos nesta dissertação, ao analisar os resultados apresentados é possível verificar que os níveis de engajamento total são maiores nos estudantes que estavam frequentando o ensino remoto emergencial quando comparados aos que já tinham retornado ao ensino presencial, sendo as diferenças estatisticamente significantes. Tais resultados são divergentes dos apontamentos do estudo de Bruscato e Baptista (2021), em que os autores verificaram que o isolamento social e outras dificuldades, tais como o número de pessoas em casa e a ausência de um lugar adequado para acessar as aulas, poderiam resultar em um engajamento menor para os estudantes no ensino remoto emergencial.

No que diz respeito à dedicação, uma das dimensões do engajamento do estudante, na presente dissertação também foram identificados níveis mais elevados nos universitários que frequentavam o ensino remoto emergencial, quando comparados aos pares que participavam presencialmente das atividades. Este resultado também difere dos dados de Bruscato e Baptista (2021), os quais verificaram índices menores de dedicação nos estudantes quando frequentavam a modalidade remota. Ainda na investigação de Bruscato e Baptista (2021), se destaca que apesar das diferenças no engajamento, os resultados sugeriram que a aprendizagem dos estudantes foi semelhante nas distintas modalidades de ensino. Soma-se que o estudo realizado por Huang (2020) com o ensino de química, descreveu a experiência com as atividades remotas como negativa, visto que esteve associada à diminuição dos níveis de engajamento dos estudantes e apesar desse resultado, os participantes do estudo consideraram o ERE como a melhor solução para o momento vivido. Em outra investigação realizada pelo governo australiano também foi identificada uma diminuição da dedicação no contexto do

ensino remoto (AUSTRALIAN, 2020). Nesse mesmo sentido, remete-se ao estudo de Paison et al. (2020), com a constatação de que a dedicação dos estudantes foi menor no contexto da transição do ensino presencial para o ERE.

No que se refere ao vigor, apesar das diferenças encontradas no presente estudo, as mesmas não foram estatisticamente significantes quando se compararam os estudantes matriculados no ERE e aqueles matriculados no ensino presencial. Tais resultados também divergem de alguns dos estudos presentes na literatura. Na investigação realizada por Scotta, Cortez, Miranda (2020) observou-se que houve uma diminuição do vigor dos estudantes durante o ERE. Os autores atribuem essa diminuição a algumas mudanças provocadas pela pandemia de COVID-19, visto que o vírus apresentou alta disseminação e contágio, sem medicamento ou vacina eficaz para diminuir os índices de contaminação até o ano de 2021, com a necessidade de medidas drásticas de isolamento social para conter o número de contágio, com a suspensão temporária de todas as atividades que não fossem consideradas como serviço essencial. Tudo isso certamente provocou impactos nos estudantes. Scotta, Cortez, Miranda (2020) destacam o aumento da insônia, gerada pela preocupação com as incertezas vividas durante a pandemia, relacionadas à continuidade dos estudos, à nova modalidade adotada pela maioria das IES – com o ensino remoto emergencial, e que trouxeram novas demandas de acesso às aulas tais como: a identificação de um local para esse acesso, as habilidades sociais para participar e se inserir nesse novo contexto, além de conhecimentos sobre o uso dos instrumentos tecnológicos para acessar, participar e realizar as tarefas no ERE impactaram os estudantes.

Soma-se a isto o distanciamento social imposto pelas circunstâncias, reduzindo drasticamente a troca entre pares e, conseqüentemente, a rede de apoio, visto a ausência de vivências no campus e a baixa interação social com professores e pares durante as aulas remotas (HUANG, 2020; BRUSCATO; BAPTISTA, 2021). Ademais, o maior período de permanência em casa, para os alunos que vivem sozinhos, significou momento de solidão, em contrapartida, para os que vivem com familiares/pares em casa com número maior de pessoas, podem ter experienciado dificuldades com a organização espacial e temporal para o acesso às aulas e estudo em casa (BRUSCATO; BAPTISTA, 2021).

Todo esse cenário impactou diretamente na saúde mental dos envolvidos (MAIA e DIAS, 2020), em que os níveis de ansiedade, depressão e estresse foram aumentados se comparados com período anterior à pandemia. Importante salientar que a saúde mental impacta diretamente no sucesso acadêmico dos estudantes, segundo Maia e Dias (2020). O impacto na saúde mental pode estar vinculado à rápida transição para o ensino remoto emergencial, o que

não possibilitou um planejamento pedagógico eficaz e necessário, a dificuldade de acesso de alguns estudantes que voltaram para a residência da família, a ausência de tecnologias digitais, como computador com microfone, câmera e áudio, ou mesmo o baixo domínio para utilização das mesmas (HUANG, 2020).

Destaca-se que a pandemia de Covid-19 exigiu distintas adaptações dos estudantes em decorrência da suspensão das atividades presenciais e migração para o ensino remoto emergencial. Diante de tais considerações, Zhang et al. (2021) lembram que a adaptação pode estar relacionada a emoções positivas, as quais se associam positivamente com o engajamento dos estudantes. Isso porque as emoções positivas são aquelas que auxiliam o enfrentamento das dificuldades com resiliência auxiliando na adaptação do estudante nessa transição. Assim, hipotetiza-se que os estudantes do presente estudo conseguiram se adaptar à transição e, provavelmente, experienciaram mais emoções positivas e descreveram maior engajamento com as experiências do ensino superior, mesmo sendo mediadas pelo ensino remoto emergencial. Vale ressaltar que os estudantes que participaram desta pesquisa ingressaram antes ou durante a pandemia e todos não evadiram até o momento da coleta.

Com relação aos resultados da presente dissertação, com a constatação de níveis de engajamento total e de dedicação mais elevados nos estudantes que frequentavam o ensino remoto emergencial, deve-se atentar que tal grupo de alunos encontrava-se na iminência do retorno presencial, que ocorreria nas próximas semanas. Conjectura-se que a expectativa de voltar presencialmente à universidade possa ter influenciado a percepção de engajamento e a dedicação dos estudantes, deixando-as mais elevadas. Apesar de os dados terem sido coletados com universitários de uma mesma instituição, o momento e as condições para o retorno às atividades presenciais foram distintos entre as diferentes unidades de ensino que compõem a universidade devido autonomia para organizar as condições e os prazos para tal retorno, considerando as especificidades do momento vivido.

Soma-se que os caminhos metodológicos adotados por essa dissertação também são diferentes dos relatados por outras investigações que estudaram o engajamento durante a pandemia, o que pode auxiliar na explicação dos distintos resultados (BRUSCATO; BAPTISTA, 2021; PASION et al., 2020; SCOTTA; CORTEZ; MIRANDA, 2020; ZHANG et al., 2021; ALI; NARAYAN; SHARMA, 2020; HUANG, 2020). Os trabalhos já citados na revisão de literatura, em sua maioria, compararam dados coletados em dois momentos: antes e durante a pandemia. Deve-se atentar que a pandemia trouxe diversas implicações aos estudantes, com destaque para a redução da renda das famílias, diminuição no bem-estar, a ampliação de sintomas depressivos, e a vivência de adoecimentos e mortes devido Covid-19

(VOSGERAU et al., 2020; BRUSCATO; BAPTISTA, 2021; GEMELLI; CERDEIRA, 2020; GUSSO et al., 2020). Certamente, todo esse contexto pode influenciar a percepção de engajamento dos estudantes. Por sua vez, a presente dissertação comparou os resultados coletados em um mesmo momento, com estudantes que frequentavam modalidades distintas de ensino. Soma-se que a coleta ocorreu em um contexto no qual a pandemia já apresentava cenários mais favoráveis, com parte da população vacinada e com o retorno gradual das atividades presenciais e menor impacto na saúde e na economia. Portanto, acredita-se que o novo cenário da pandemia, associado à iminência do retorno presencial podem ter auxiliado na construção de uma percepção mais favorável sobre o engajamento para o grupo de estudantes que frequentavam o ERE. Além disso, o grupo que participava presencialmente da universidade estava experienciando tal retorno há poucas semanas, após um período de quase dois anos de ensino remoto. E as novas adaptações vividas por esse grupo, com o ajuste da rotina ao contexto presencial, com deslocamentos até o campus, contato presencial com professores e colegas, pode ter contribuído para terem uma percepção mais realista sobre o ensino superior, ajustando, inclusive, o seu engajamento.

Ainda sobre os resultados da presente dissertação, quando se observam os dados relativos ao momento de ingresso no curso, não foram constatadas diferenças estatisticamente significantes para os níveis totais de engajamento e de suas dimensões nos indivíduos que ingressaram em momento anterior à pandemia quando comparados com os alunos que foram admitidos durante a pandemia. Tais resultados sugerem que as adaptações realizadas pelas instituições de ensino superior possibilitaram aos estudantes superarem os limites vividos durante o ensino remoto, adaptações essas que englobam diferentes condições de domínio e acesso às tecnologias necessárias para o ERE, além da questão econômica e social dos alunos, e de saúde que diretamente afetam os envolvidos no processo educacional (FIOR; MARTINS, 2020). Vale ressaltar que o ingresso à universidade é um momento importante na vida do estudante que exige atenção uma vez que se caracteriza como uma transição da educação básica para o ensino superior, tendo como implicações novas demandas de estudo, de organização pessoal e de interação com os pares e com o campus, sendo que as necessidades de adaptações foram ampliadas com a pandemia do COVID-19 (FIOR; MARTINS, 2020).

Já no que se refere ao tempo de duração do ensino remoto emergencial, por inspeção visual os resultados apontam que os alunos que permaneceram menor tempo na modalidade remota demonstraram níveis maiores de engajamento na sua totalidade, de vigor, absorção e dedicação. Destaca-se que na dimensão dedicação foram observadas diferenças estatisticamente significantes, sendo níveis de dedicação maiores para o grupo de estudantes

que permaneceu de um a dois semestres no ERE quando comparados com o grupo que frequentou de três a quatro semestres. Esse resultado relativo à dedicação pode ser explicado pelas dificuldades que os estudantes apontaram para a participação nas aulas remotas, como a questão da interação com professores, que por vezes não estavam disponíveis como no contexto presencial (ABOU-KHALIL et al., 2021), além da ausência de contato com pares e de materiais impressos (HUANG, 2020), somados à necessidade de reorganização e adaptação a um novo formato de aula (PASION et al, 2020). Com isso, pode-se dizer que a mudança na modalidade de ensino exigiu alterações no comportamento do estudante, com impacto no nível de dedicação, uma vez que o ofício de estudante se transformou sensivelmente o que implicou no uso de habilidades diferentes na transição para o ensino remoto, e exigiu maior dedicação dos estudantes para a adaptação à essa nova modalidade. E tais resultados parecem mais compatíveis com os achados da literatura. Assim, para a amostra investigada, a variação na dedicação esteve vinculada ao tempo de frequência da universidade com o ensino remoto e que pactua com os indicativos de que a pandemia de COVID-19 e as medidas sanitárias adotadas como forma de preservação da vida da comunidade acadêmica, tais como a suspensão das atividades presenciais, influenciaram a experiência universitária dos estudantes (MAIA; DIAS, 2020; BRUSCATO; BAPTISTA, 2021, PAISON et al., 2020), reduzindo, inclusive os níveis de dedicação.

No que diz respeito ao momento da coleta de dados, os resultados apontam que não há diferença nos níveis de engajamento, tampouco para as três dimensões, vigor, dedicação e absorção, se comparados os valores mensurados no início do semestre com os dados descritos pelo grupo que participou da pesquisa no final do semestre. A inexistência de diferenças na amostra investigada do engajamento e suas dimensões, quando se considera a coleta de dados no começo e final do semestre, pode sinalizar uma estabilidade de medida do engajamento, sendo menos afetada por variáveis situacionais envolvidas durante o semestre letivo. Isso porque, no início do semestre é esperado que o estudante vivencie um período de maior tranquilidade, já que geralmente não conta com atividades avaliativas, o que é comum ocorrer no final do semestre. Contudo, para os participantes deste estudo, o engajamento não apresentou variação em função do momento da coleta. Porém essas considerações merecem ressalvas uma vez que tais análises foram realizadas com amostras distintas de estudantes, com dados coletados de maneira transversal e sem um acompanhamento longitudinal do mesmo grupo de universitários.

Ainda sobre os resultados desta dissertação, as análises do engajamento e de suas três dimensões, vigor, dedicação e absorção, em relação a variáveis do contexto universitário como

o momento do curso: ingressante ou concluinte, a área de conhecimento na qual o estudante está matriculado e o turno do curso, mostraram diferenças. Ao observar os valores para o vigor e a absorção são notados níveis maiores para os ingressantes, quando comparados com os concluintes, sendo que tais diferenças foram estatisticamente significantes. Tais resultados podem ser explicados pelas expectativas elevadas no momento de ingresso no ensino superior e também pelas questões de adaptação a esta etapa de ensino, que requer o desenvolvimento de novas habilidades de estudo, de interação social, de autonomia, entre outras, as quais, provavelmente, exigem que o estudante esteja absorvido nesta vivência e com bastante vigor para enfrentar as demandas que se apresentam.

Silva et al. (2018) salientam que as mudanças vivenciadas pelo estudante ingressante dizem respeito às questões de ensino aprendizagem e, também, à nova rotina universitária, que incluem aspectos da esfera comportamental, cognitiva e afetiva (MARTINS, 2022), exigindo maior autonomia, a fim de se integrar a este novo ambiente. Essa nova rotina engloba as questões sociais e de relações interpessoais para adaptação à vida no campus e envolve também a gestão das emoções e o gerenciamento pessoal (SILVA et al., 2018). Isso porque o ingresso no ensino superior apresenta particularidades e objetivos que diferem das experiências anteriores dos estudantes e que trazem situações complexas para as quais nem sempre os estudantes possuem os recursos disponíveis, e que exigem um rápido desenvolvimento de algumas habilidades (CASANOVA et al., 2018).

As novas situações vivenciadas no ES acarretam emoções e sentimentos, como medo e ansiedade, já que exigem habilidades diferentes das já conhecidas e utilizadas nos segmentos anteriores de ensino, e isso pode impactar diretamente o bem-estar do estudante, o rendimento acadêmico e inclusive a decisão de continuar os estudos (CASANOVA et al., 2018). Casanova, Araújo, Almeida (2020) salientam que as dificuldades que os ingressantes enfrentam versam sobre questões pessoais, interpessoais, acadêmica, institucional e de carreira. Os autores apontam que esses desafios muitas vezes coincidem com marcos importantes da vida do estudante, como a saída da casa dos pais, por exemplo, ou a mudança de cidade, o que passa a exigir o estabelecimento de uma nova rotina, com maior autonomia para gerir a vida pessoal e acadêmica (CASANOVA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2020). Consequentemente esse estudante deve encontrar-se mais engajado, devido ao tempo empenhado para gerir todas essas questões que dizem respeito à vida pessoal e acadêmica do indivíduo. E, com isso, hipotetiza-se que o ingressante deve empenhar maior vigor e absorção para superar esse início da vida universitária.

Tinto (1997) ainda destaca que o contato com os recursos e a infraestrutura da

instituição no que se refere ao suporte ao estudante impactam diretamente as relações com o ambiente institucional, bem como, com seu interesse em se manter vinculado à IES. O contato real com a experiência universitária leva os ingressantes a reformularem suas expectativas iniciais, fundamental para o engajamento e para a intenção de conclusão de curso (TINTO, 1997). Pode-se dizer então que esse momento de transição para o ES requer novos comportamentos do estudante, o que pressupõe uma atenção maior por parte dos mesmos para se familiarizarem e integrarem à vida universitária. Entende-se que esse novo cenário vivenciado pelo ingressante exige níveis maiores de vigor e absorção para que os mesmos possam conhecer, entender e fazer parte da vida universitária.

Com o passar do tempo, o estudante pode reduzir o nível de engajamento devido outras transições experienciadas, visto que do meio para o final do curso os alunos começam a se preocupar com atividades de estágio e questões de carreira (SKODOVÀ et al., 2017). Teixeira, Gomes (2004) apontam que o final do curso significa para os estudantes o início de uma nova etapa, a entrada no mercado de trabalho para exercer a profissão escolhida. Essa fase, segundo Teixeira, Gomes (2004), é o momento em que os jovens vão procurar informações sobre as possibilidades de carreira e, também, a ocasião para experimentar diversos papéis. A transição do ES para o mercado de trabalho não diz respeito apenas a questão de carreira, inclui a finalização de uma etapa acadêmica e muitas vezes marcam a independência do âmbito familiar com uma colocação na profissão (TEIXEIRA; GOMES., 2004). Hipotetiza-se que essa finalização do curso exige outro tipo de engajamento por parte do estudante, provavelmente mais voltados às demandas de estágio e de carreira, com conseqüente diminuição na sua interação com o campus e com a IES.

Ainda sobre os resultados que estão associados às variáveis institucionais, no que se refere ao turno do curso, pode-se notar que o vigor e a dedicação são maiores para o turno noturno, sendo que para este último fator, as diferenças foram estatisticamente significantes quando se comparam com os níveis dos estudantes que frequentam o período integral. Já a absorção e o engajamento total não apresentam diferenças com significância estatística entre os turnos. Pode-se afirmar que embora o estudante do período noturno possa passar um tempo menor na IES, de alguma forma ele encontra meios para manter os níveis de vigor e de dedicação mais elevados quando comparados com os estudantes matriculados nos cursos integrais. Contudo, os resultados desta dissertação diferem dos apresentados no estudo de Silva et al. (2018), em que os alunos matriculados nos turnos manhã e integral se mostraram mais engajados quando comparados com os turnos tarde e noite.

Dos resultados relativos à área de concentração dos estudantes, foram descritos níveis

mais elevados de vigor, dedicação e engajamento total em estudantes matriculados nos cursos de Ciências Humanas e Artes, quando comparados às demais áreas, sendo as diferenças estatisticamente significantes. Os universitários matriculados em cursos das áreas de Ciências Biológicas apresentam, juntamente com Humanas e Artes, maiores valores para a dedicação, quando comparados aos pares que frequentam os cursos classificados nas áreas de Ciências Exatas, com diferenças que também tiveram significância estatística. Já os estudantes matriculados em cursos da área de Ciências Exatas, na qual se incluem os cursos de engenharia, apresentaram níveis mais baixos no vigor e no engajamento total quando comparados aos estudantes que frequentam cursos de Ciências Humanas, com diferenças também estatisticamente significantes. Esses resultados remetem para as discussões acerca de currículo, programas das disciplinas e metodologia das aulas nos cursos da área de Exatas, que incluem também as graduações em engenharia e que predominantemente têm um perfil de formação mais voltado para a parte técnica. Silva e Cecílio (2007) levantam a necessidade de uma reflexão acerca da proposta de formação para os cursos de engenharia, se esta tem um caráter de construção do conhecimento centrado no aluno, ou se reproduz como um treinamento profissional para capacitar o indivíduo de maneira estritamente técnica. Nesse sentido, Bazo e Pereira (2019) salientam a falta de prática reflexiva, crítica e de análise de fatores mais gerais nos currículos, o que para os autores é indispensável nos tempos atuais. Desta forma, hipotetiza-se que a prática das aulas, no que se refere ao conteúdo, metodologia e avaliação interferem diretamente no engajamento dos estudantes que frequentam cursos das Ciências Exatas, com diminuição no investimento psicológico nas atividades acadêmicas. Contudo este problema já foi detectado e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Graduação em Engenharia – DCNs de Engenharia (2019), há propostas que sugerem uma mudança nas características desses cursos, almejando um estudante que tenha uma prática investigativa, que aprenda a aprender, que desenvolva uma aprendizagem ativa, dentre outros.

Por sua vez, níveis mais baixos de engajamento não significam o desengajamento do aluno, mas podem indicar um estado de exaustão emocional que, eventualmente, limite a exploração da vivência acadêmica. Em outras palavras, Morales-Rodríguez, Pérez-Marmol, Brown (2019) apontam que altos níveis de exaustão, ceticismo e ineficácia com relação às atividades são características da síndrome de *burnout*. Skodová, Banovcinova, Lajciakova (2017) salientam que aspectos como alta demanda de trabalho, falta de controle e baixa participação na vida acadêmica, reconhecimento insuficiente ou inexistente, baixa percepção de justiça, ausência de apoio social e conflito de interesses e valores da instituição com os do indivíduo são gatilhos que podem levar o aluno ao *burnout*. Nesse sentido, Skodová

Banovcinova e Lajciakova (2017) observaram uma associação inversa entre engajamento do estudante e *burnout*, ou seja, quanto mais engajado, menor o *burnout*. Desta forma, ao mensurar níveis menores de engajamento dos estudantes da área de Ciências Exatas, pode sugerir um estado de *burnout* mais elevado para estes estudantes devido aos níveis mais elevados de exigência, ou até mesmo pode sugerir que a organização dos cursos não favoreça um engajamento dos universitários desta área específica.

No que se refere aos resultados desta pesquisa relativos às características pessoais dos estudantes, não foram encontradas diferenças estatisticamente significantes para o vigor, a dedicação, a absorção, tampouco para o engajamento total quando investigado o gênero dos participantes. Em outras palavras ambos os gêneros apresentam níveis muito próximos para as variáveis investigadas, o que diverge da literatura investigada, Xavier, Loiola e Soares Junior (2019) encontraram uma diferença apontando as mulheres como mais engajadas do que os homens.

No que tange ao exercício da atividade remunerada, o presente trabalho não encontrou diferenças estatisticamente significantes no engajamento dos estudantes. Por inspeção visual aponta-se a dedicação com valores maiores para os alunos que têm um ofício além do estudo. Já para a absorção, por inspeção visual os índices são maiores para os estudantes que não exercem atividade laboral. Diante disso, hipotetiza-se que os estudantes que trabalham precisam se dedicar mais para acompanhar a formação universitária, e os alunos que não exercem atividade remunerada têm maior disponibilidade para estarem imersos na vida acadêmica. Desta forma, embora os estudantes trabalhadores tenham menos tempo para empenhar nos estudos, isso não significa que eles não estejam engajados. Com isso, pode-se inferir que não se mensura o engajamento apenas pelo tempo dispensado nas atividades, mas pelo quanto o sujeito está totalmente voltado para a atividade.

No tocante à relação entre o vigor, a dedicação, a absorção e o engajamento com a idade, a presente dissertação não encontrou correlações estatisticamente significante, o que diverge da literatura apresentada na introdução. Skodová, Banovcinova e Lajciakova (2017) apontaram que a idade impacta o engajamento, sendo maior para os estudantes mais velhos, com idade superior à faixa etária entre 17 e 24 anos. Há que salientar que embora a faixa etária dos participantes da amostra que compôs a presente dissertação variou de 18 a 58 anos, há uma grande concentração de respondentes considerados tradicionais no que se refere à idade, sendo a média de 21,90 anos. Uma maior homogeneidade da amostra em termos de faixa etária pode ser um dos motivos associados à inexistência de correlações entre a idade e o engajamento dos estudantes. Soma-se que uma maior concentração de participantes entre 18 e 24 anos pode estar

associada às formas de acesso ao ensino superior público brasileiro, que apresentam grande seletividade e que pode ser uma barreira no ingresso de estudantes mais velhos, com compromissos familiares e de trabalho que limitem a presença no ensino superior. Outros países, como Portugal, contam com programas voltados ao acesso ao ensino superior de estudantes com idade superior a 23 anos e que se dá por meio de processos seletivos distintos (EDUPORTUGAL, 2023). Salienta-se que tais resultados não são conclusivos e podem estar impactados pelo tamanho da amostra, que não é muito grande e apresenta pouca dispersão com relação à idade.

No que diz respeito à percepção de rendimento acadêmico, esta pesquisa encontrou correlações que variaram de baixa a moderada, sendo positivas e estatisticamente significantes com o vigor, a dedicação, a absorção e o engajamento. Em outras palavras, quanto maior o engajamento do sujeito, maior é sua percepção de desempenho. Nesse sentido, é possível observar o quanto estudos acerca do engajamento e suas três dimensões podem auxiliar na explicação do rendimento acadêmico. Para contemplar um dos objetivos deste trabalho, ressalta-se que os resultados da regressão linear apontam um impacto estatisticamente significativo para a dedicação e absorção, indicando um papel preditivo destes para a percepção de desempenho do aluno.

Os resultados obtidos nessa dissertação coincidem com o estudo de Vergel, Kuntze e Bakker (2014), que apontam um impacto positivo do engajamento nas atividades acadêmicas e no desempenho do sujeito. Contudo, estes resultados divergem da literatura nacional, já que o trabalho de Xavier, Loiola e Soares Junior (2019) observou uma baixa correlação entre o engajamento do estudante e o rendimento acadêmico autorrelatado, embora os autores salientem a alta variabilidade na média do coeficiente de rendimento dos cursos e a necessidade de novos estudos que considerem a especificidade de cada área de conhecimento (XAVIER; LOIOLA; SOARES JUNIOR, 2019). Importante relatar que os estudos não examinam as notas dos estudantes, mas a percepção de rendimento, ou o coeficiente autorrelatado, que segundo estudo de Casiraghi et al. (2020) há uma forte associação entre o rendimento descrito por meio das avaliações oficiais e a percepção de rendimento relatada pelos estudantes.

Os estudantes engajados são mais persistentes na realização das tarefas e em face aos desafios da vida universitária, o que colaboram para um maior rendimento acadêmico, que segundo Tinto (1997), é um fator preditivo para a permanência e conseqüentemente para a conclusão do curso. Nesse mesmo sentido, Silva et al. (2018) apontam que quanto maior o rendimento acadêmico, maiores as chances de conclusão escolar.

Além disso, soma-se que os estudantes com níveis elevados de engajamento possam

estar mais satisfeitos com sua vida universitária, e esse cenário é inversamente proporcional ao *burnout*, em que temos um estudante com níveis maiores de exaustão e consequentemente insatisfação com sua vida universitária. Portanto, pode-se inferir que maior engajamento do estudante leva o mesmo a realizar ações e apresentar comportamentos, como a persistência diante de dificuldades e empenharem-se nas atividades acadêmicas o que levará a um melhor rendimento.

Diante de todo o exposto, almeja-se um estudante com maiores níveis de engajamento, entendendo que esse constructo engloba a disposição do indivíduo, mas também as ações institucionais, relacionadas ao currículo e à dinâmica de organização das aulas, às propostas de exploração das possibilidades do campus e que trazem a responsabilidade da formação tanto para o estudante como para as instituições. O que se objetiva é que o estudante possa compor sua formação com propostas distintas e que estas estejam associadas ao bem-estar e à satisfação. Os estudos têm apontado que os estudantes que experimentam essas experiências apresentam níveis mais elevados de engajamento, têm uma maior percepção de desempenho acadêmico, que é um preditor da permanência, esta é a justificativa para a busca de um estudante engajado.

Silva et al. (2018) apontam o engajamento como responsável pela satisfação do estudante, tanto mental quanto socialmente, o que impacta diretamente a qualidade de suas atividades acadêmicas. Nesse sentido, Martins, Machado e Vosgerau (2022) defendem que o engajamento do estudante é indispensável para o sucesso acadêmico. E para o êxito dessa experiência é necessário investir no comprometimento, na saúde e no bem-estar dos alunos. Os autores apontam o constructo como um preditor do desempenho acadêmico, assim como, da aprendizagem e da satisfação com a vida pessoal (MARTINS; MACHADO; VOSGERAU, 2022). Desse modo, Martins, Machado e Vosgerau (2021) sintetizam o engajamento como uma combinação entre bem-estar psicológico, comprometimento com as atividades acadêmicas e elevado desempenho. Para desempenho, Caballero, Hederich e García (2015) utilizam não só as notas, coeficiente de rendimento, mas também consideram a aprovação em todas as disciplinas, repetição de semestre, abandono do curso ou de carreira. Portanto, o que se almeja é um estudante mais engajado, mas não em uma perspectiva produtivista, e sim em uma perspectiva que se associa a um bem-estar psicológico que torna a experiência universitária mais positiva, com satisfação com a vida pessoal e com os estudos, com um maior comprometimento e elevado desempenho acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta dissertação, foi possível descrever o engajamento dos estudantes de ensino superior em função de aspectos da vida acadêmica durante a pandemia do Covid-19, assim como, analisar o engajamento tendo por referência características institucionais e pessoais. Além disso, também verificou-se o papel do engajamento na percepção de desempenho acadêmico dos participantes. De maneira mais pontual, com o objetivo de descrever o impacto da modalidade de ensino frequentada durante o momento de pandemia no engajamento do estudante e a partir dos resultados observados na presente dissertação, foram verificadas diferenças em função do tempo em que o estudante permaneceu em ensino remoto emergencial. Os níveis de dedicação dos participantes deste estudo foram maiores para aqueles que permaneceram menos semestres em ERE quando comparados aos níveis daqueles que frequentaram essa modalidade de ensino por um tempo maior. O estudo apontou que o número de semestres frequentando o ERE foi uma condição que afetou o engajamento dos alunos.

Outro aspecto que sobressai são os níveis de engajamento em função do momento do curso no qual o estudante está matriculado. A análise dos dados sinaliza que o engajamento aparece em menores índices para os alunos matriculados no final de curso quando comparados com os ingressantes. Conjectura-se que isso esteja relacionado ao fato de os estudantes de final de curso estarem mais envolvidos com questões de carreira, o que conseqüentemente acomete a relação com a IES, que passa a dividir o tempo com atividades de estágio e possibilidade de ocupação relativa à profissão. Contudo, os níveis mais baixos de engajamento para os alunos de final de curso também podem apontar a necessidade de se ponderar os currículos e programas das disciplinas dos cursos, com o propósito de manter existente e ativa a vinculação do estudante durante todo o processo de formação, incluindo o final do curso.

Ademais, é urgente ressaltar a diferença nos níveis de engajamento dos participantes desta pesquisa relativos às áreas do conhecimento em que estavam matriculados. Os dados exprimiram níveis relativamente menores para o engajamento dos alunos das áreas de Ciências Exatas. Vale salientar que questões de currículo e de organização das aulas nestas áreas do conhecimento merecem atenção e ponderação. Infere-se que a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Graduação de alguns cursos, tais como os de Engenharia possa auxiliar na proposição de experiências que fomentem o maior engajamento dos estudantes e, conseqüentemente, uma maior satisfação com a experiência acadêmica e melhor bem-estar.

Os resultados da presente dissertação também indicam que o engajamento do estudante

é distinto tendo por referência variáveis contextuais. Ou seja, de acordo com a presente pesquisa, os níveis de engajamento do estudante variam em função de aspectos institucionais, tais como: o número de semestres que frequentaram o ensino remoto emergencial, o momento do curso vivido ou em razão da área de conhecimento na qual o estudante está matriculado. Tais dados sugerem que o engajamento é uma variável impactada pelos aspectos dos contextos sociais mais amplos, como os decorrentes da pandemia de COVID-19, bem como de características dos projetos políticos pedagógicos e que definem as experiências obrigatórias com as quais os estudantes irão se envolver tendo por referência o momento da formação e as características da carreira escolhida. Tais resultados sinalizam o importante papel que o planejamento e organização das ações das IES tem na trajetória acadêmica dos estudantes, de forma, inclusive, a fomentarem um estado psicológico e afetivo favorável a maior participação na vida acadêmica.

Vale ressaltar que a presente dissertação contou com os dados coletados apenas em uma instituição, o que pode representar resultados divergentes se comparados a outras amostras com universitários oriundos de distintas IES, soma-se a isso o fato de a amostra contar apenas com participantes que não evadiram durante a pandemia. Isso se dá, também, devido às características da instituição participante com diversas ações voltadas para o apoio ao universitário, que não é uma característica comum a todas as universidades brasileiras. Isso pode auxiliar na explicação, por exemplo, da inexistência de diferenças no engajamento total e nas suas dimensões considerando terem ingressado no ensino superior durante a pandemia ou antes da pandemia. Talvez, mesmo com as condições adversas vividas na pandemia de Covid-19, hipotetiza-se que a instituição possa ter se organizado de forma a receber e acolher os ingressantes, buscando minimizar os impactos deletérios que o isolamento social possa ter trazido na transição para o ES.

Outro ponto que merece destaque diz respeito à baixa adesão dos voluntários da pesquisa quando a coleta de dados se deu de maneira remota, com o convite encaminhado ao e-mail dos estudantes. Deve-se lembrar que essa coleta inicial foi realizada em um momento de transição do ERE para o presencial, com a universidade já retornando ao seu funcionamento regular, como experienciado antes da pandemia de Covid-19. Levanta-se como hipótese que a baixa adesão dos estudantes à coleta remota deu-se pelo esgotamento com as atividades on-line, devido duração de quase dois anos de migração da vivência acadêmica presencial para o modelo remoto. Acredita-se que no momento de retorno às atividades presenciais, o atendimento às solicitações de tarefas on-line foi reduzido, inclusive como estratégia de os estudantes valorizarem as experiências acadêmicas ao vivo. Por sua vez, tal baixa adesão

constitui um dos limites do estudo, uma vez que a análise do engajamento em função das experiências vividas durante a pandemia contou com uma amostra pequena de voluntários, inviabilizando análises estatísticas mais complexas e que poderiam reduzir os riscos de erros do Tipo II, ou seja, aceitar a hipótese nula quando isso não deveria ocorrer. Ainda no que diz respeito aos limites dessa pesquisa, mesmo com a ampliação na amostra, os dados não se ajustaram à curva normal, tendo feita a opção pelo uso da estatística não paramétrica nas análises, com análises parciais dos dados, em função de características pessoais e institucionais, sem um estudo integrado e multivariado das mesmas, o que pode resultar em uma ampliação no risco de erros do Tipo II.

Soma-se que outro limite do estudo foi a investigação bastante exploratória do engajamento dos estudantes por meio do instrumento *Utrecht Work Engagement Scale - UWES-S* que contém apenas 9 itens. Deve-se lembrar que o presente estudo faz parte de um projeto maior de investigação, com a coleta de dados envolvendo o uso de outros instrumentos. A escolha pela versão menor do instrumento, com 9 itens, deve-se às evidências de validade desse instrumento para outras amostras, inclusive de universitários que frequentam instituições da América Latina (DUCHWORTH, 2016; SCOTTA; CORTEZ; MIRANDA, 2020; CABALLERO; HEDERICH; GARCÍA, 2015; SILVA et al., 2018), como também, evitar a exaustão dos voluntários durante a coleta de dados. Por sua vez, permanecem indagações sobre os limites no uso de instrumentos com menos itens, sendo prudente que novas investigações comparem as evidências psicométricas da escala na sua versão com 9 itens e com 17 itens, assim como o papel preditivo dos dados coletados com as duas versões da escala em variáveis que são associadas ao sucesso acadêmico. Saliencia-se, ainda, a possibilidade de aprimoramento de estudos psicométricos do instrumento no que diz respeito às três dimensões. Como aponta Dominguez-Lara, Sánchez-Villena e Fernández-Arata, (2020), é preciso uma reflexão acerca da constituição do engajamento, se este constructo é formado pelas três dimensões, vigor, dedicação e absorção, ou se essas dimensões se constituem em fatores de primeira e segunda ordem, constituindo a absorção fruto do vigor e dedicação do estudante.

Assim, este trabalho se caracteriza como um estudo de natureza exploratória, uma vez que não foram encontrados muitos estudos nacionais utilizando o referencial teórico de Schaufeli e o instrumento UWES de nove itens. No levantamento de referencial teórico realizado nesta pesquisa foi possível perceber a produção de artigos a respeito da temática no cenário internacional, que pareceu ser ainda bastante incipiente no contexto nacional, e que começa a apresentar os primeiros estudos na perspectiva do engajamento como proposto por Schaufeli nos últimos anos (XAVIER; LOIOLA; SOARES JUNIOR, 2019; SILVA et al.,

2018). Assim, identifica-se um limite no diálogo dos resultados obtidos no presente estudo com a literatura nacional, condição ímpar para a construção de sólidos conhecimentos sobre o estudante de ensino superior brasileiro.

Como novos delineamentos emerge a necessidade de um acompanhamento longitudinal de um mesmo grupo de estudante para se analisar o engajamento do estudante com um mesmo grupo e entender as suas características no decorrer da trajetória acadêmica do estudante. Para mais, outros estudos também poderiam associar outros instrumentos de coleta de dados que mensuram, por exemplo, variáveis associadas ao bem-estar. Considera-se que o entendimento da saúde do estudante, na sua integralidade e que inclui também a questão do bem-estar parece fundamental para uma melhor compreensão do sucesso acadêmico. Entendendo que o mesmo não se refere apenas às notas e resultados acadêmicos, mas também relaciona-se com a satisfação com a experiência universitária e com a qualidade de vida do estudante. Entende-se que tais dimensões podem estar afetadas quando os estudantes apresentam níveis mais baixos de engajamento, o que sugere que o estado de sofrimento do indivíduo pode resultar em exaustão, como a presente nas situações de *burnout*, com implicações na vida pessoal, acadêmica e na carreira, inclusive com abandono da mesma e como consequência de experiências negativas na formação universitária.

Em síntese, as contribuições do engajamento do estudante na sua trajetória acadêmica versam sobre o bem-estar do aluno, da satisfação com a experiência universitária, além da percepção de desempenho mais elevada e da intenção de permanecer e conclusão do curso. Desta forma, nota-se que há motivação relevante para que as instituições planejem intencionalmente ações que resultem na ampliação do engajamento dos seus alunos. Ademais, neste trabalho ressalta-se o papel fundamental das ações das IES para promoção e manutenção do engajamento, bem como de suas três dimensões – vigor, dedicação e absorção-, por meio de práticas pedagógicas que, além de levarem em consideração a diversidade de características de estudantes que hoje acessam o ensino superior, também priorizem o seu bem-estar e fomentem a motivação e o engajamento de seus estudantes. Almeja-se que os serviços de apoio ao estudante, as coordenações de curso e os docentes atentem-se para o papel do engajamento e possam construir ações que tenham como objetivo a integralidade do desenvolvimento do estudante, e isso inclui criar condições que valorizem e promovam o vigor, a absorção e a dedicação de todas as pessoas que hoje acessam o ensino superior.

REFERÊNCIAS

- ABOU-KHALIL, Victoria *et al* . Emergency online learning in low-resource settings: Effective student engagement strategies. **Education Sciences**, v. 11, n. 1, p. 1–18, 2021.
- ALI, Irshad; NARAYAN, Anil; SHARMA, Umesh. Adapting to COVID-19 disruptions: student engagement in online learning of accounting. **Accounting Research Journal**, v. 34, n. 3, p. 261–269, 2020.
- ALRASHIDI, Oqab; PHAN, Huy; NGU, Bing. Academic Engagement: An Overview of Its Definitions, Dimensions, and Major Conceptualisations. **International Education Studies**, v. 9, n. 12, p. 41, 2016.
- APPLETON, James; CHRISTENSON, Sandra; FURLONG, Michael James. Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. **Psychology in the Schools**, v. 45, n. 5, p. 369–386, maio 2008.
- ARAÚJO, Alexandra. Sucesso no ensino superior: uma revisão e conceptualização. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. 4, n. 2, p. 132–141, 1 dez. 2017.
- ASTIN, Alexander. Student Involvement: A development theory for higher education. **Journal of College Student Personnel**, Missouri, v. 25, p. 297-308, 1984.
- ASTIN, Alexander. **What matters in college? Four-critical years revisited**. San Francisco, Jossey Bass, 1993.
- AUSTRALIAN GOVERNMENT. **Foundations for good practice: The student experience of online learning in Australian higher education during the COVID-19 pandemic**. Tertiary Education Quality and Standards Agency, Austrália, nov de 2020.
- BANDURA, Albert. **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: Freeman, 1997.
- BAKKER, Arnold; DEMEROUTI, Evangelia; SANZ-VERGEL, Ana Isabel. Burnout and Work Engagement: The JD–R Approach. **Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior**, Roterdão, p. 389-411, mar de 2014.
- BAKKER, Arnold; SANZ-VERGEL, Ana Isabel; KUNTZE, Jeroen. Student engagement and performance: A weekly diary study on the role of openness. **Motivation and Emotion**, v. 39, n. 1, p. 49–62, 2015.
- BAZO, Walter Antonio; PEREIRA, Luiz Teixeira do Vale. Rompiendo paradigmas en la educación de ingeniería. **Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología Y Sociedad - CTS**, v. 14, n. 41, p. 169–183, 2019.
- BOWEN, H. R. Objetivos: os resultados desejados da educação superior. Tradução de L. A. RAYOL e S. RUGGERI. Curso de Especialização em Avaliação a Distância, Brasília, v.4, p.7-32, 1997. Tradução de: **Goals: The intended outcomes of higher education**, 1977.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 de fevereiro de 2022.

BRASIL. Decreto nº 6096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF: Presidência da República, [2007]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 04 de fevereiro de 2022.

BRASIL.[Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional]. Lei nº 9394, de 11 de setembro de 1997. Estabelece critérios para a consolidação, a assunção e o refinanciamento, pela União, da dívida pública mobiliária e outras que especifica, de responsabilidade dos Estados e do Distrito Federal. Brasília, DF: Presidência da República [2010]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19496.htm. Acesso em 04 de fevereiro de 2022.

BRASIL.[Lei de Cotas para o Ensino Superior (2012)]. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República [2012]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 04 de fevereiro de 2022.

BRUSCATO, Amanda Maraschin; BAPTISTA, Jorge. Modalidades de ensino nas universidades brasileiras e portuguesas: um estudo de caso sobre a percepção de alunos e professores em tempos de Covid-19. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. 1–25, 2021.

BZUNECK, José Aloyseo; BORUCHOVITCH, Evely (org.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2009.

CABALLERO, Carmen Cecilia; HEDERICH, Christian; GARCÍA, Arlington. Relationship between burnout and academic engagement with sociodemographic variables and academic. **Psicología Desde El Caribe**, v. 32, n. 2, p. 254–267, 2015.

CABALLERO-DOMÍNGUEZ, Carmen; SUAREZ-COLORADO, Yuly. Tipologías distintivas de respuestas ante el estrés académico en universitarios: un análisis de clasificación. **Duazary**, v. 16, n. 2, p. 245–257, 2019.

CARNEIRO, Leandro de Andrade *et al.* Uso de tecnologias no ensino superior público brasileiro em tempos de pandemia COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. e267985485, 4 jul. 2020.

CARMONA-HALTY, Marcos; SCHAUFELI, Wilmar; SALANOVA, Marisa. The Utrecht work engagement scale for students (UWES-9S): Factorial validity, reliability, and measurement invariance in a Chilean sample of undergraduate university students. **Frontiers in Psychology**, v. 10, n. abr. 2019.

CARMONA-HALTY, Marcos *et al.* Linking Positive Emotions and Academic Performance: The Mediated Role of Academic Psychological Capital and Academic Engagement. **Current Psychology**, 1 jun. 2021.

CASANOVA, Joana *et al.* Factors that determine the persistence and dropout of university students. **Psicothema**, Braga, v. 30, n. 4, p. 408–414, nov de 2018.

CASANOVA, Joana; ARAÚJO, Alexandra; ALMEIDA, Leandro. Dificuldades na adaptação académica dos estudantes do 1.º ano do Ensino Superior. **Revista E-Psi**, v. 9, n. 1, p. 165–181, 2020.

CASIRAGHI, Bruna *et al.* Rendimento académico no Ensino Superior: variáveis pessoais e socioculturais do estudante. **Revista Práxis**, v. 12, n. 24, p. 95–104, 2020.

CHICKERING, Arthur; GAMSON, Zelda. Appendix A: Seven principles for good practice in undergraduate education. **New Directions for Teaching and Learning**, v. 47, p. 63–69, 1991.

CLYNES, Mary; SHERIDAN, Ann; FRAZER, Kate. Student engagement in higher education: A cross-sectional study of nursing students' participation in college-based education in the republic of Ireland. **Nurse Education Today**, v. 93, 2020.

COULON, Alain. O ofício do estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out/dez, 2017.

COZBY, Paul C. Pesquisa de levantamento: uma metodologia para estimular pessoas a falar sobre si mesmas. In COZBY, Paul C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Atlas, 2003.

DANCEY, Christine; REIDY, John. **Estatística sem matemática para psicologia**. Porto Alegre: Penso, 2019.

DAURA, Florencia *et al.* Evaluación del Compromiso académico y Grit. Fortalezas de carácter a desarrollar en estudiantes de postgrado. **Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria**, v. 14, n. 1, p. e1172, 2020.

DOMINGUEZ-LARA, Sergio Alexis; SÁNCHEZ-VILLENA, Andy Rick; FERNÁNDEZ-ARATA, Manuel. Propiedades psicométricas de la UWES-9S en estudiantes universitarios peruanos. **Acta Colombiana de Psicología**, v. 23, n. 2, p. 24–39, 2020.

DUCKWORTH, Angela. Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 92, n. 6, p. 1087–1101, 2007.

EDUPORTUGAL. **Concurso maiores de 23 anos: Como ingressar nas universidades portuguesas?** Lisboa, 2017. Disponível em: <https://eduportugal.eu/concurso-maiores-de-23-anos-como-ingressar-nas-universidades-portuguesas/> Acesso em 10 de maio de 2023.

FERNÁNDEZ-MARTÍNEZ, Elena *et al.* Social networks, engagement and resilience in university students. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 14, n. 12, 2017.

FIOR, Camila Alves. **Contribuições das atividades não obrigatórias na formação do universitário**. [2003]. 123p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

FIOR, Camila Alves. **Interações dos universitários com os pares e envolvimento acadêmico: análise através da modelagem de equações estruturais**. [2008]. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

FIOR, Camila Alves; MARTINS, Maria José. A docência universitária no contexto de pandemia e o ingresso no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 10, p. 1–20, 2020.

FIOR, Camila Alves; MERCURI, Elizabeth. Formação universitária e flexibilidade curricular: importância das atividades obrigatórias e não obrigatórias. **Psicologia da Educação**, v. 29, p.191-215, 2009.

FREDERICKS, Jennifer; BLUMENFELD, Phyllis; PARIS, Alison. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. **Review of Educational Research**, v. 74, n. 1, p. 59–109, 2004.

FREDERICKS, Jennifer; FILSECKER, Michael; LAWSON, Michael. A. Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. **Learning and Instruction**, v. 43, p. 1–4, 2016.

GEMELLI, Catia Eli; CERDEIRA, Luisa. COVID-19: impactos e desafios para a educação superior brasileira e portuguesa. *In*: GEMELLI, Catia Eli; CERDEIRA, Luisa. **Retratos da educação fraturada – janelas da pandemia**, p. 115-124, ago de 2020.

GIL, A.C. Como classificar as pesquisas. *In*: GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GUSSO, H. L., *et al.* Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.41, e238957, 2020.

HERINGER, Rosana. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, n. 1, p. 7–17, 2018.

HUANG, Jie. Successes and Challenges: Online Teaching and Learning of Chemistry in Higher Education in China in the Time of COVID-19. **Journal of Chemical Education**, v. 97, 29 jul. 2020.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar, 2018**. Brasília: MEC, 2019.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar, 1997**. Brasília: MEC, 1998.

- KAHU, Ella. R. Framing student engagement in higher education. **Studies in Higher Education**, v. 38, n. 5, p. 758–773, 2013.
- KAHU, Ella R.; NELSON, Karen; PICTON, Catherine. Student interest as a key driver of engagement for first year students. **Student Success**, v. 8, n. 2, p. 55, 2017.
- KIEMA-JUNES, Heli *et al.* The role of social skills in burnout and engagement among university students. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, v. 18, n. 50, p. 77–100, 2020.
- KUH, George D. The National Survey of Student Engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 141, 5-20. **New Directions for Institutional Research**, v. 2009, p. 5–20, 1 dez. 2009.
- KUH, G. D. et al. **Involving Colleges: Successful Approaches to Fostering Student Learning and Development Outside the Classroom**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1991.
- KUH, G. D. **National Survey Student Engagement NSSE**. Disponível em: <nssse.indiana.edu>. Acesso em 25 de setembro de 2021.
- LURULI, Khumbudzo; MOSTERT, Karina; JACOBS, Melissa. Testing a structural model for study demands and resources, study engagement and well-being of first-year university students. **Journal of Psychology in Africa**, v. 30, n. 3, p. 179–186, 2020.
- MAIA, Berta Rodrigues; DIAS, Paulo. Anxiety, depression and stress in university students: The impact of COVID-19. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 37, p. 1–8, 2020.
- MARTINS, Maria José. **A transição ao ensino superior: percursos escolares, expectativas iniciais e dificuldades vivenciadas por ingressantes em uma universidade pública**. [2022], 184p.0 Dissertação (Mestrado em Educação – não publicado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2022.
- MARTINS, Paulo Cesar Porto; MACHADO, Pedro Guilherme Basso; VOSGERAU, Dilmeire Sant’Anna Ramos. Engajamento em estudantes universitários. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 7, p. e021038, 2021.
- MAYHEW, M. J. et al. **How college affects students: 21st century evidence that higher education works**. John Wiley & Sons, 2016.
- MERCURI, E. Condições para o estudo, segundo depoimentos de alunos e professores de cursos de graduação. **Pro-posições**, Campinas, v.5, n.1[13], p.61-71, 1994.
- MERCURI, E. Determinantes da evasão de curso ao longo da graduação. In: **REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA, XXIX**, 1999, Campinas – SP. Resumos de Comunicação científica Ribeirão Preto – SP: Legis Summa, 1999, p.42.
- MERCURI, E. N. G. da S.; MORAN, R. C. e AZZI, R. G. Estudo da Evasão de Curso no primeiro ano da graduação de uma universidade pública estadual. Documento de Trabalho. **NUPES**, São Paulo, maio/1995.

MERCURI, E.; AJUB, J.C.; BARIANI, I.C.D. Dificuldades encontradas por universitários ingressantes. In: CONGRESSO DE PSICOLOGIA ESCOLAR, IV, 1998, João Pessoa – PA. **Anais do IV Congresso de Psicologia Escolar**. João Pessoa, 1998, p.141.

MERCURI, E.; AZZI, R.G. Evasão de ingressantes de curso de graduação: o olhar do aluno sobre a experiência de vida universitária. In: **CONGRESSO INTERAMERICANO DE PSICOLOGIA, XXVI**, 1997, São Paulo – SP. Resumos. São Paulo – SP: Imprensa Oficial, 1997, p.383.

MERCURI, E.; MORAN, R.C.; AZZI, R.G. Estudo da evasão de curso no primeiro ano da graduação de uma universidade pública estadual. **NUPES - Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior Universidade**, p. 14, 1995.

MORALES-RODRÍGUES, Francisco Manuel; PÉREZ-MARMOL, José; BROWN, Ted. Education Burnout and Engagement in Occupational Therapy Undergraduate Students and Its Associated Factors. **Frontiers in Psychology**, v. 10, 20 dez. 2019.

NAVARRO-ABAL, Yolanda *et al.* Organisational justice, burnout, and engagement in university students: A comparison between stressful aspects of labour and university organisation. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 15, n. 10, 26 set. 2018.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; SAMPAIO, Helena; HERINGER, Rosana. A institucionalização da pesquisa sobre ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia - RBS**, v. 6, n. 12, 2018.

PAISON, Rita *et al.* Impact of COVID-19 on undergraduate business students: a longitudinal study on academic motivation, engagement and attachment to university. **Accounting Research Journal**, v. 34, p. 246–257, 18 dez. 2020.

PARK, Sunyoung; KIM, Nam Hui. University students' self-regulation, engagement and performance in flipped learning. **European Journal of Training and Development**, v. 46, p. 22–40, 27 jan. 2022.

PASCARELLA, Ernest; TEREZINI, Patrick. Teorias e modelos de mudanças no estudante universitário. Tradução por A. FARAH e R.A REZENDE NETO. Curso de Especialização em Avaliação a Distância, Brasília, v. 4, p. 135-191, 1997. Tradução de Theories and models of student change in college. In: **How college affects students**. San Francisco: Jossey-Bass, cap. 2, 1991.

PEREIRA, Elisabete *et al.* Formación profesional, básica o general: lo que piensan los estudiantes de una universidad pública del Brasil / Formação profissional, básica ou geral: o que pensam estudantes de uma universidade pública do Brasil. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 14, n. 2, 2014.

PEREIRA, Elisabete; CARNEIRO, Ana Maria; GONÇALVES, Miriam Lúcia. Inovação e avaliação na cultura do ensino superior brasileiro: formação geral interdisciplinar. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 20, n. 3, p. 717–739, 2015.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge et al. **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 518 p. ISBN 978-65-87645-79-7

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e retorno à instituição**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

PORTO-MARTINS, Paulo Cesar; BENEVIDES-PEREIRA, Ana. Maria. **Work & Well-being Survey (UWES) Questionário do Bem-estar e Trabalho**, 2008. Disponível em: http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Tests/UWES_BRA_17.pdf. Acesso em: 04 de fevereiro de 2022.

RASHID, Tabassum; ASGHAR, Hanan. Technology Use, Self-Directed Learning, Student Engagement and Academic Performance: Examining the Interrelations. **Computers in Human Behavior**, v. 63, p. 604–612, 1 out. 2016.

REEVE, Jhonmarshall. Self-determination theory applied to educational settings. *In*: DECI, Edward & RYAN, Richard (org.). **Handbook of self-determination research**. (pp. 183-203). New York: University of Rochester Press, 2002.

REZENDE, I. M. de. Os reflexos de um mundo que (quase) parou por causa de um vírus e a reinvenção das instituições de ensino para (con)viver com ele. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, e025195, 2020.

RIGO, R. M. et al. **Engagement Acadêmico: contributos das tecnologias digitais para um processo [trans] formativo nas relações de engajamento na Educação Superior**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2020.

SALANOVA, Marisa *et al.* How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. **Anxiety, Stress and Coping**, v. 23, n. 1, p. 53–70, 2009.

SCHAUFELI, W. B. What is engagement? In C. TRUSS, K. *et al.* (Eds). **Employee engagement in theory and practice**. London: Routledge, 2013.

SCHAUFELI, W.; SALANOVA, M.; GONZÁLEZ-ROMÁ, V. The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. **Journal of Happiness Studies**, v. 3, p. 71–92, 1 fev. 2002.

SCHAUFELI, Wilmar. Applying the Job Demands-Resources Model: A “How to” Guide to Measuring and Tackling Work Engagement and Burnout. **Organizational Dynamics**, v. 46, p. 120–132, 2017.

SCHAUFELI, Wilmar; BAKKER, Arnold. Utrecht Work Engagement Scale (UWES): Preliminary Manual. Tradução: ANGST, Rosana; BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria; PORTO-MARTINS, Paulo Cesar. **Occupational Health Psychology Unit**: Utrecht, 2003.

SCHAUFELI, Wilmar *et al.* Burnout and Engagement in University Students A Cross-National Study. **Journal of Cross-cultural Psychology - J CROSS-CULT PSYCHOL**, v. 33, p. 464–481, 1 set. 2002.

SCHAUFELI, Wilmar; RHENEN Willem Van. How Changes in Job Demands and Resources Predict Burnout, Work Engagement, and Sickness Absenteeism. **Journal of Organizational Behavior**, v. 30, p. 893–917, 1 out. 2009.

SCHAUFELI, W. **Questionário do bem-estar e trabalho (UWES)**, 2008. Disponível em: wilmarschaufeli.nl Último acesso 08 de novembro de 2021.

SCHAUFELI, W. B. **General engagement: conceptualization and measurement with the Utrecht General Engagement Scale (UGES)**. Published Online – Springer: 2017. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/319161874_General_Engagement_Conceptualization_and_Measurement_with_the_Utrecht_General_Engagement_Scale_UGES>. Acesso em 02 de fevereiro de 2022.

SCOTTA, Ana Veronica; CORTEZ, Mariela Valentina; MIRANDA, Agustín Ramiro. Insomnia is associated with worry, cognitive avoidance and low academic engagement in Argentinian university students during the COVID-19 social isolation. **Psychology, health & medicine**, v. 27, n. 1, p. 199–214, jan. 2022.

SILVA, J. O. M. DA *et al.* Engajamento entre estudantes do ensino superior nas ciências da saúde (validação do questionário Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S) com estudantes do ensino superior nas ciências da saúde). **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 42, n. 2, p. 15–25, 2018.

SILVA, Leandro Palis; CECÍLIO, Sálua. A mudança no modelo de ensino e de formação na engenharia. **Educação em Revista**, n. 45, p. 61–80, 2007.

SIMPSON, Denise Balfour; BURNETT, Dana. Commuters Versus Residents: The effects of living arrangement and student engagement on academic performance. **Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice**, v. 21, n. 3, p. 286–304, 2019.

SKODOVÁ, Zuzana; BANOVCINOVA, Lubica; LAJCIAKOVA, Petra. Engagement and burnout among nursing and psychology students in Slovakia. **Central European Journal of Nursing and Midwifery**, v. 8, n. 2, p. 616–621, 2017.

SURYANTI, Sri *et al.* Student's engagement behaviour and their success in abstract algebra: Structural equation modelling approach. **Journal of Physics: Conference Series**, v. 1188, n. 1, 26 abr. 2019.

TEIXEIRA, Marco Antonio Pereira; GOMES, William Barbosa. Estou me formando ... e agora ? Reflexões e perspectivas de jovens formandos universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 5, n. 1, p. 47–62, 2004.

TINTO, V. Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence. **Journal of Higher Education**, Ohio, v. 68, n. 6 nov/dez, 1997.

TROW, M. Problems in the transition from elite to mass to higher education. In: Twentieth-Century of Higher Education: **Elite to Mass to Universal**. Baltimore (EUA): **The John Hopkins University Press**, 2010.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Higher education institutions' engagement with the community. **UNESCO COVID-19 Education Response: Education Sector Issue Notes**, 5.3, 1–9. 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374128>. Acesso em 04 de fevereiro de 2022.

VOSGERAU, D. S. R. et al. Aulas on-line em época de covid-19 sob a ótica dos estudantes de graduação em pedagogia de uma instituição de ensino superior brasileira. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, n. 4, 2020.

WEEDEN, Kim; CORNWELL, Benjamin. The small-world network of college classes: Implications for epidemic spread on a university campus. **Sociological Science**, v. 7, p. 222–241, 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION, **WHO**, 2020. Disponível em: <https://www.euro.who.int/en/publications/abstracts/health-2020-a-european-policy-framework-supporting-action-across-government-and-society-for-health-and-well-being>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2022.

XAVIER, I. C. S., LOIOLA, E., SOARES JUNIOR, J., **A relação entre engajamento e desempenho acadêmico de estudantes universitários**. Dissertação (Mestrado em Educação). Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

ZEPKE, Nick. Student engagement research in higher education: Questioning an academic orthodoxy. **Teaching in Higher Education**, v. 19, p. 697–708, 2014.

ZEPKE, Nick. Student engagement research: thinking beyond the mainstream. **Higher Education Research & Development**, v. 34, p. 1–13, 22 maio 2015.

ZEPKE, Nick. Student engagement in neo-liberal times: what is missing? **Higher Education Research & Development**, v. 37, p. 1–14, 4 set. 2017.

ZHANG, Keshun *et al.* adaptability promotes student engagement under covid-19: The multiple mediating effects of academic emotion. **Frontiers in Psychology**, v. 11, p. 1–8, 6 jan. 2021.