



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO  
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO**

**IZABEL CRISTINA SILVA XAVIER**

**A RELAÇÃO ENTRE ENGAJAMENTO E DESEMPENHO ACADÊMICOS  
DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS**

**Salvador  
2019**

**IZABEL CRISTINA SILVA XAVIER**

**A RELAÇÃO ENTRE ENGAJAMENTO E DESEMPENHO  
ACADÊMICOS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Administração da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Administração.

Área de concentração: Organização, Poder e Gestão.

Orientadora: Prof. Dra. Elisabeth Loiola

Co-orientação: Prof. Dr. Jair Sampaio Soares Júnior.

**SALVADOR, 2019**

## Escola de Administração - UFBA

X3 Xavier, Izabel Cristina Silva.

A relação entre engajamento e desempenho acadêmicos de estudantes universitários / Izabel Cristina Silva Xavier. – 2019.  
110 f.

Orientadora: Profa. Dra. Elisabeth Loiola.

Coorientador: Prof. Dr. Jair Soares Júnior.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, Salvador, 2019.

1. Estudantes universitários – Desempenho - Avaliação. 2. Estudantes universitários – Conhecimento e aprendizagem. 3. Ensino superior – Avaliação. I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Administração.  
II. Título.

CDD – 378.81

CDU – 378

**IZABEL CRISTINA SILVA XAVIER**

**A RELAÇÃO ENTRE ENGAJAMENTO E DESEMPENHO  
ACADÊMICOS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em  
Administração, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

**Banca Examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elizabeth Loiola – Orientadora  
Doutora em Administração (UFBA/Bahia)  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

---

Prof. Dr. Jair Sampaio Soares Jr. – Coorientador  
Doutor em Administração (UFBA/Bahia)  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Daniela Moscon  
Doutora em Administração (UFBA/Bahia)  
Universidade Salvador (UNIFACS)

---

Prof. Dr. Antônio Virgílio Bittencourt Bastos  
Doutor em Psicologia (UnB/Brasília)  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

**À minha família.**

## AGRADECIMENTOS

O fechamento dessa etapa de minha formação foi uma conquista advinda de esforço e colaboração. A trilha percorrida envolveu um conjunto de atores, sem os quais nenhuma conquista seria possível.

Expresso minha gratidão, em princípio, a essa energia universal promovedora da dádiva que chamamos de vida, sem a qual nada do que sou seria permitido.

À minha família, sempre. Especial gratidão a meu marido José Carlos Santana e meu filho Nicolás pelo apoio e incentivo, mesmo quando nem faziam ideia do que eu precisava fazer, mas sabiam do que eu precisava sentir.

À minha orientadora Beth e meu co-orientador Jair pela disponibilidade, dosagem de paciência e carinho com que conduziram meu processo de planejamento e construção dos capítulos e elaboração do texto final.

Aos meus amigos por saberem ouvir e também por compreenderem minha necessidade de espaço nesse momento. Aos colegas do Programa PPGEISU da UFBA, à Profa. Denise Viola (IME/UFBA) e à colega Cora M. B. de Santana (STI/UFBA) pela acolhida e contribuições, seja no planejamento, seja na observação do tempo das produções ou mesmo pela pré-disposição em escutar.

Aos meus professores do NPGA minha gratidão pelo conhecimento que compartilhado e pela escuta pedagógica e amiga. Um carinho especial aos professores externos ao NPGA, que diretamente não eram vinculados ao meu processo de aprendizagem, mas que, contribuíram com ele mesmo assim: Prof. Dr. Antônio Virgílio Bastos Bittencourt (POSPSI), Prof. Dr. Jorge Luiz Lordêlo de Sales (POSPSI), Prof. Adriano Lemos Peixoto (POSPSI) e Profa. Sônia Sampaio (PPGEISU).

À equipe SUPAD, especial atenção aos colegas Uendel Anunciação, Paulo Marques, Graceane Souza, Ivana Marins e Robson Almeida sempre presentes para amenizar minhas ansiedades, medos e sem os quais eu teria tido mais dificuldade na caminhada.

XAVIER, Izabel Cristina Silva. A relação entre engajamento e desempenho acadêmicos de estudantes universitários. 110 f. il. 2019. Dissertação (Mestrado) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

## RESUMO

Este é um estudo sobre engajamento e desempenho acadêmicos que se situa em um contexto de elevados índices de evasão de alunos e de preocupação de instituições públicas e privadas da área de educação com tal situação. Seu objetivo geral foi avaliar como se relacionam engajamento e desempenho acadêmicos de estudantes universitários, cooperando com o avanço no conhecimento sobre as temáticas na área educacional e de gestão universitária. Este objetivo geral desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: caracterizar as pesquisas empíricas sobre a relação entre engajamento acadêmico e desempenho acadêmico de estudantes publicadas de 2008 a 2018; caracterizar a influência de atributos sociodemográficos sobre o engajamento de estudantes de graduação de uma IES de grande porte do Nordeste do Brasil e; explorar como o engajamento acadêmico influencia o desempenho dos estudantes de cursos de Graduação em uma IES de grande porte do Nordeste do Brasil. Os relatos dos resultados das pesquisas realizadas encontram-se distribuídos em três artigos. No artigo 1, de revisão sistemática de literatura, das 1.978 referências de publicações no Brasil e no mundo sobre o engajamento e desempenho acadêmicos, inicialmente recuperadas em 4 bases de dados e Portal de periódicos CAPES, 45 compuseram sua amostra. Os resultados desta revisão sistemática de literatura evidenciam a subdivisão do campo entre abordagens centradas em fatores individuais, a pioneira, em fatores contextuais e uma terceira abordagem, em desenvolvimento, que combina fatores individuais e contextuais. Também mostram que a temática em revisão, apesar de muito pesquisada internacionalmente, sobretudo nos Estados Unidos, ainda é muito pouco explorada no Brasil. Resultados de pesquisa de campo de levantamento amostral não probabilístico em uma IES pública de grande porte no Brasil e localizada na região Nordeste são relatados em mais dois artigos que compõem esta dissertação. Para medir o engajamento, aplicou-se a Escala de Utrecht de Engajamento Acadêmico (UWES-S). O desempenho foi medido pelo coeficiente de rendimento autorrelatado e os atributos sociodemográficos foram: idade, sexo, exercício de trabalho, curso, área do curso, modalidade do curso, turno em que foi matriculado, ano e semestre de ingresso no curso. O instrumento foi disponibilizado aos estudantes pela plataforma *Limesurvey* e o contato foi feito por e-mail. Do total de questionários enviados a alunos regularmente matriculados e ativos no segundo semestre do ano de 2017 da referida IES, 4.424 foram considerados válidos. Nos artigos 2 e 3, de relato de resultados de pesquisa empírica, foram usadas análises estatísticas descritivas e inferenciais, de correlação e de regressão linear simples. Estudantes trabalhadores se mostraram mais engajados, assim como os mais velhos e aqueles provenientes de cursos da área de Artes. Os estudantes no início do curso também se mostraram mais engajados, assim como estudantes homens. A análise do efeito do engajamento sobre o desempenho revelou que o engajamento, enquanto única variável no modelo regressivo, foi responsável por 5% na variação do desempenho dos estudantes.

**Palavras-chave:** Engajamento acadêmico. Desempenho acadêmico. Estudantes universitários. Dimensões do engajamento. Instituições de Educação Superior. Atributos sociodemográficos. UWES-S.

XAVIER, Izabel Cristina Silva. **The relationship between academic Engagement and performance of university students**. 110 f. il 2019. Dissertation (Master) - School of Administration, Federal University of Bahia, Salvador, 2019.

### **ABSTRACT THE RELATIONSHIP BETWEEN ACADEMIC ENGAGEMENT AND PERFORMANCE OF UNIVERSITY STUDENTS**

This is a study of academic engagement and performance that is situated in a context of high rates of student dropout and concern of public and private education institutions with such a situation. Its general objective was to evaluate the relationship between academic engagement and academic performance of university students, cooperating with the advancement of knowledge on educational and university management issues. This general objective was divided into the following specific objectives: to characterize empirical research on the relationship between academic engagement and academic performance of students published from 2008 to 2018; to characterize the influence of sociodemographic attributes on the engagement of undergraduate students from a large IES in the Northeast of Brazil; to explore the extent to which academic engagement influences the performance of undergraduate students in a large IES in Northeast Brazil. The reports of the results of the researches are distributed in three articles. In article 1, of a systematic literature review, of the 1,978 references of publications in Brazil and in the world on academic engagement and performance, initially retrieved in 4 databases and CAPES Journal Portal, 45 composed their sample. The results of this systematic review of the literature evidence the subdivision of the field between approaches focusing on individual factors, the pioneer, on contextual factors and a third, developing, approach that combines individual and contextual factors. They also show that the subject under review, although much researched internationally, especially in the United States, is still very little explored in Brazil. Non-probabilistic sample survey field results in a large public IES in Brazil and located in the Northeast region are reported in two other articles that make up this dissertation. To measure engagement, we applied the Utrecht Scale of Academic Engagement (UWES-S). The performance was measured by the self-reported performance coefficient and the sociodemographic attributes were: age, sex, work, course, course area, course modality, shift in enrollment, year and semester of enrollment in the course. The instrument was made available to students through the Limesurvey platform and the contact was made by e-mail. Of the total number of questionnaires sent to regularly enrolled and active students in the second half of 2017 of the said HEI, 4,424 were considered valid. In articles 2 and 3, reports of empirical research results were used descriptive and inferential statistical analyzes, correlation and simple linear regression. Working students were more engaged, as were the older ones and those coming from courses in the Arts area. The students at the beginning of the course were also more engaged as well as male students. The analysis of the effect of engagement on performance revealed that engagement, as the only variable in the regressive model, accounted for 5% of student performance variation.

**Keywords:** Academic engagement. Academic performance. University students. Dimensions of engagement. Institutions of Higher Education. Sociodemographic variables. UWES-S.



## LISTA DE FIGURAS

### INTRODUÇÃO

|                                                  |   |
|--------------------------------------------------|---|
| <b>Figura 1</b> – Estrutura da dissertação ..... | 1 |
|--------------------------------------------------|---|

### ARTIGO 1

|                                                                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Figura 1</b> – Fluxograma do processo de seleção de referências pesquisadas.....                                          | 22 |
| <b>Figura 2</b> – Classificação dos estudos do Engajamento e Desempenho na amostra de revisão sistemática de literatura..... | 23 |
| <b>Figura 3</b> – Classificação dos estudos por abordagem de engajamento acadêmico.....                                      | 26 |
| <b>Figura 4</b> – Estudos que relacionam engajamento e desempenho acadêmico.....                                             | 31 |

### ARTIGO 2

|                                                                                                                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Figura 1</b> – Mapa do histórico do Engajamento acadêmico .....                                                                                        | 52 |
| <b>Figura 2</b> – Diferenças entre agrupamentos de pares de percepções de engajamento acadêmico por área de formação, tempo no curso e faixa etária ..... | 65 |
| <b>Figura 3</b> – Distribuição das médias de engajamento acadêmico por faixa etária dos estudantes .....                                                  | 65 |

### ARTIGO 3

|                                                                                  |    |
|----------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Figura 1</b> – Modelo de análise do efeito do engajamento no desempenho ..... | 85 |
| <b>Figura 2</b> – Síntese do resultado do modelo de análise .....                | 93 |

## LISTA DE TABELAS

### ARTIGO 2

|                                                                                                                                                                                                                                                    |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tabela 1</b> – Etapas da crítica da base de dados de respostas obtidas pelos estudantes da UFBA no segundo semestre de 2017.....                                                                                                                | 58 |
| <b>Tabela 2</b> – Estudantes regularmente matriculados e ativos na UFBA no segundo semestre de 2017 e os participantes da pesquisa.....                                                                                                            | 59 |
| <b>Tabela 3</b> – Distribuição dos dados gerais de engajamento (e de suas dimensões) dos estudantes da UFBA participantes da pesquisa no segundo semestre de 2017.....                                                                             | 61 |
| <b>Tabela 4</b> – Medidas estatísticas dos itens da dimensão Vigor da escala de engajamento acadêmico percebido pelos estudantes da UFBA participantes da pesquisa no segundo semestre de 2017.....                                                | 61 |
| <b>Tabela 5</b> – Medidas estatísticas dos itens da dimensão Dedicção da escala de engajamento acadêmico percebido pelos estudantes da UFBA participantes da pesquisa no segundo semestre de 2017.....                                             | 62 |
| <b>Tabela 6</b> – Medidas estatísticas dos itens da dimensão Absorção da escala de engajamento acadêmico percebido pelos estudantes da UFBA participantes da pesquisa no segundo semestre de 2017.....                                             | 62 |
| <b>Tabela 7</b> – Distribuição dos resultados dos testes estatísticos para a incidência das atributos sociodemográficos nas dimensões do Engajamento percebido pelos estudantes da UFBA participantes da pesquisa no segundo semestre de 2017..... | 64 |
| <b>Tabela 8</b> – Distribuição dos escores do engajamento por faixa etária dos estudantes da UFBA participantes da pesquisa no segundo semestre de 2017.....                                                                                       | 66 |
| <b>Tabela 9</b> – Distribuição dos escores do engajamento por tempo no curso dos estudantes da UFBA participantes da pesquisa no segundo semestre de 2017.....                                                                                     | 67 |
| <b>Tabela 10</b> – Distribuição dos escores do engajamento por área de conhecimento dos estudantes da UFBA participantes da pesquisa no segundo semestre de 2017.....                                                                              | 68 |
| <b>Tabela 11</b> – Distribuição dos escores dos itens de Vigor por variáveis Exercício de atividade remunerada e Sexo dos estudantes da UFBA participantes da pesquisa no segundo semestre de 2017.....                                            | 69 |

### ARTIGO 3

|                                                                                                                                                                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tabela 1</b> – Comparativo do universo de estudantes matriculados/ativos na UFBA no segundo semestre de 2017 e os participantes da pesquisa.....                                                       | 87 |
| <b>Tabela 2</b> – Correlação entre engajamento, suas dimensões e medida de confiabilidade da escala UWES-S respondida pelos estudantes da UFBA participantes da pesquisa no segundo semestre de 2017..... | 89 |
| <b>Tabela 3</b> – Sumarização das variáveis em estudo com os estudantes da UFBA participantes da pesquisa no segundo semestre de 2017.....                                                                | 90 |
| <b>Tabela 4</b> – Correlação entre engajamento, suas dimensões e o desempenho acadêmico dos estudantes da UFBA participantes da pesquisa no segundo semestre de 2017.....                                 | 91 |
| <b>Tabela 5</b> – Coeficientes de regressão e parâmetros da qualidade do modelo de pesquisa com os estudantes da UFBA no segundo semestre de 2017.....                                                    | 92 |

## LISTA DE GRÁFICOS

### ARTIGO 1

|                                                                                                   |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Gráfico 1</b> – Distribuição das pesquisas empíricas publicadas no período de 2008 a 2018..... | 24 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

## LISTA DE QUADROS

### ARTIGO 1

|                                                                                                   |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Quadro 1</b> – Medidas utilizadas para pesquisa do Engajamento e o Desempenho acadêmicos ..... | 34 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

### ARTIGO 3

|                                                                                 |    |
|---------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Quadro 1</b> – Síntese de dados de relação entre EA e DA em pesquisas.....   | 82 |
| <b>Quadro 2</b> – Descrição das técnicas e medidas de análise em pesquisa ..... | 87 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                                            |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                                                                   | <b>13</b> |
| Problema de pesquisa .....                                                                                                                                                 | 14        |
| Objetivo geral .....                                                                                                                                                       | 14        |
| Objetivos específicos .....                                                                                                                                                | 15        |
| Justificativa .....                                                                                                                                                        | 15        |
| Procedimentos metodológicos e estrutura da dissertação.....                                                                                                                | 16        |
| <br>                                                                                                                                                                       |           |
| <b>2 RESULTADOS .....</b>                                                                                                                                                  | <b>18</b> |
| <b>2.1 ARTIGO I – ENGAJAMENTO E DESEMPENHO ACADÊMICO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: Revisão Sistemática de Literatura .....</b>                                             | <b>18</b> |
| Introdução .....                                                                                                                                                           | 18        |
| Procedimentos de método .....                                                                                                                                              | 20        |
| Resultados e Discussão .....                                                                                                                                               | 23        |
| Conclusões .....                                                                                                                                                           | 44        |
| <br>                                                                                                                                                                       |           |
| <b>2.2 ARTIGO II – ENGAJAMENTO ACADÊMICO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: explorando o constructo engajamento, dimensões e relações com atributos sociodemográficos .....</b> | <b>47</b> |
| Introdução .....                                                                                                                                                           | 47        |
| Referencial teórico .....                                                                                                                                                  | 49        |
| Procedimentos de método .....                                                                                                                                              | 56        |
| Resultados .....                                                                                                                                                           | 59        |
| Discussão .....                                                                                                                                                            | 69        |
| Conclusões .....                                                                                                                                                           | 71        |
| <br>                                                                                                                                                                       |           |
| <b>2.3 ARTIGO III- ENGAJAMENTO ACADÊMICO E DESEMPENHO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: uma relação virtuosa? .....</b>                                                        | <b>72</b> |
| Introdução .....                                                                                                                                                           | 72        |
| Marco teórico-conceitual .....                                                                                                                                             | 76        |
| Procedimentos de método.....                                                                                                                                               | 84        |
| Resultados e discussão .....                                                                                                                                               | 89        |
| Conclusões .....                                                                                                                                                           | 92        |
| <br>                                                                                                                                                                       |           |
| <b>3 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES .....</b>                                                                                                                                  | <b>95</b> |
| <br>                                                                                                                                                                       |           |
| <b>REFERENCIAS E APÊNDICE.....</b>                                                                                                                                         |           |
| Referências .....                                                                                                                                                          |           |
| Apêndice .....                                                                                                                                                             |           |

## 1 INTRODUÇÃO

No ano de 2004, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com o intuito de aprimorar a qualidade da educação superior sem desrespeitar as especificidades de cada instituição. Esse sistema é formado pelos eixos da avaliação das instituições, dos cursos de formação e do desempenho dos estudantes. Desde a instituição legal do SINAES aos dias atuais, as Instituições de Educação Superior (IES), em particular as universidades públicas, têm se empenhado para atender ao chamado do MEC e prosseguir com o cumprimento das ações autoavaliativas de forma a que estas gerem diagnósticos para sua melhoria contínua.

Os elementos constitutivos do processo de institucionalização da autoavaliação na Universidade têm, no entanto, ocupado maior espaço na agenda da avaliação institucional do que outros aspectos de investigação, como a medição da eficácia e efetividade global e acadêmica. Uma pergunta que continua em aberto é: o que propicia o desempenho acadêmico dos estudantes da universidade? Respostas a esta pergunta podem indicar rotas de ação e de investimento organizacionais que potencializem o cumprimento da missão e da visão das IES em geral. Pesquisas que relacionem engajamento e desempenho acadêmico podem contribuir para tanto, evidenciando outras formas de observação dos contributos ao desempenho e seus antecedentes e, com isso, propiciar mais elementos para sua gestão.

O engajamento acadêmico é definido, em termos gerais, como estado cognitivo positivo de realização do indivíduo com o objeto de seus estudos e pode ser medido a partir de três dimensões: o vigor e a dedicação com que o indivíduo desenvolve suas atividades, em consonância com o grau de absorção no que faz. Estes são os preditores do engajamento acadêmico no caso desta pesquisa. O vigor é tido como um componente comportamental-energético, a dedicação como um componente emocional e a absorção como componente cognitivo (SCHAUFELI; BAKKER, 2004). Para medir o engajamento acadêmico dos estudantes, utilizou-se a versão completa da escala de engajamento acadêmico proposta por Schaufelli e Bakker (2004), traduzida, adaptada traduzida e adaptada para o português por Rosana Angst, Paulo C. Porto-Martins e Ana Maria T. Benevides-Pereira, em 2009. Já o desempenho acadêmico refere-se ao resultado alcançado pelos alunos em termos de apreensão dos conteúdos a que são submetidos. Esse resultado foi medido pelo coeficiente de rendimento cumulado (CR) autorrelatado.

A UFBA é uma instituição que possui 34.381 (trinta e quatro mil, trezentos e oitenta e um) estudantes de Graduação (UFBA, 2017), cuja missão e visão são, respectivamente,

produzir e disseminar ciência, tecnologia, arte e cultura, base para a formação sólida de profissionais, docentes e pesquisadores que atuem dentro de elevados padrões de desempenho técnico e ético, e sejam cidadãos comprometidos com a democracia e a promoção da justiça social.

Uma universidade cuja excelência da formação seja socialmente reconhecida e cujo modelo de governança e gestão assegure condições para o contínuo desenvolvimento científico, tecnológico, artístico e cultural, conciliando uma crescente inserção internacional e forte engajamento no atendimento de demandas sociais, locais e regionais. (UFBA, 2017, p. 61).

Dadas sua missão e seu porte, a UFBA necessita de um portfólio mais diversificado de políticas institucionais de avaliação. O ensino de graduação é um dos componentes-chave do sistema UFBA. Argumenta-se que quanto mais diversificadas forem as políticas institucionais de avaliação do componente Graduação mais insumos são gerados para orientar ações de seu corpo de gestores com vistas a cumprir a missão e a visão organizacionais. Adicionalmente, a indicação de antecedentes desse desempenho pode trazer mais luzes aos sentidos, direção e ritmo dessas escolhas. Os estudos sobre engajamento acadêmico são recentes, conforme pesquisa desenvolvida em diversas bases de dados, e seu uso enquanto constructo em processos de avaliação institucional não é comum no país, conforme evidenciado no artigo 1 desta dissertação. Isso faz com que a proposta desta dissertação adquira potencial de inovação, ao buscar incluir novas dimensões aos processos de avaliação institucional que se centram nos estudantes e em seu compromisso com sua formação.

## 1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Considerando as pesquisas que indicam o engajamento com os estudos como relacionado ao desempenho acadêmico, pergunta-se: como engajamento e desempenho acadêmico de estudantes universitários relacionam-se?

## 1.2 OBJETIVOS

### 1.2.1 Objetivo Geral

Avaliar como se relacionam engajamento e desempenho acadêmicos de estudantes universitários, cooperando com o avanço no conhecimento sobre as temáticas na área educacional e de gestão universitária.

### 1.2.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar as pesquisas empíricas sobre a relação entre engajamento acadêmico e desempenho acadêmico de estudantes publicadas de 2008 a 2018;
- Caracterizar a influência de atributos sociodemográficos sobre o engajamento de estudantes de graduação de uma IES de grande porte do Nordeste do Brasil;
- Explorar como o engajamento acadêmico influencia o desempenho dos estudantes de cursos de Graduação em uma IES de grande porte do Nordeste do Brasil.

### 1.3 JUSTIFICATIVA

Em 2019, a Universidade Federal da Bahia completou setenta e três anos de existência numa busca permanente pelo aperfeiçoamento de suas ações, com vistas ao cumprimento de sua função social de ensino, pesquisa e extensão. Sendo uma autarquia vinculada ao poder executivo, constantemente é lembrada pelos órgãos diretivos e fiscalizadores da necessidade de alinhar sua governança universitária às diretrizes instituídas para a administração pública federal. Esse alinhamento tem por objetivo a geração de melhoria contínua nos serviços que a Universidade oferece à sociedade.

A diversidade de estudos voltados para gestão organizacional demonstra o quanto a temática passou a interessar aos pesquisadores, gestores e implementadores de ações nas diferentes instituições. No entanto, ainda são poucas as pesquisas que busquem subsidiar a gestão universitária com dados relevantes sobre temas emblemáticos para seu aprimoramento. É consenso, por exemplo, que entre as organizações públicas estuda-se pouco as universidades, como são formadas, organizadas e gestadas. Se se pensa na Universidade Federal da Bahia, a problematização é ainda mais específica e carente de perspectivas.

Relacionando esse cenário com o contexto organizacional da UFBA percebe-se que o aprimoramento do desempenho dos estudantes é crucial para que essa universidade alcance seus objetivos institucionais e beneficie com qualidade o público a que atende. Esta pesquisa visa a contribuir com a promoção dessa qualidade e justifica-se pela necessidade de se fomentar na Universidade ações inovadoras de avaliação institucional que complementem as que já são praticadas, de forma a aprimorar as atuais ferramentas que são utilizadas nos diagnósticos avaliativos das Instituições de Ensino Superior (IES) e que sejam fomentadoras de políticas institucionais condizentes com suas necessidades. Os dados gerados por esta pesquisa podem vir a se organizar em estratégias de intervenção que apontem soluções para a gestão do desempenho dos discentes das Universidades a partir do entendimento de seu grau de engajamento e desempenho acadêmicos.

## 1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Para o alcance do objetivo de avaliar como se relacionam engajamento e desempenho acadêmicos de estudantes universitários, cooperando com o avanço no conhecimento sobre as temáticas na área educacional e de gestão universitária realizou-se revisão sistemática de literatura, pesquisa documental e de levantamento *cross section*. Os sujeitos da pesquisa foram os estudantes matriculados e ativos no segundo semestre de 2017 nos cursos de Graduação da UFBA e o objeto do estudo foi o engajamento e o desempenho acadêmico desses sujeitos.

A dissertação foi organizada para que o conjunto de três artigos respondesse ao objetivo geral. Também, cada artigo assume cada objetivo específico da dissertação como objetivo geral. Em função dessa última relação entre objetivos específicos da dissertação e objetivos gerais dos artigos, cada artigo foi estruturado, apresentando-se resultados de pesquisa focados nos objetivos específicos da dissertação, antes mencionados. Todos os artigos estão apresentados na próxima seção, a de número 2, denominada de Resultados. Uma síntese do objetivo de pesquisa por artigo, assim como uma síntese dos procedimentos metodológicos são delineados na Figura 1.

Figura 1 – Estrutura da dissertação.

| Objetivos <sup>1</sup>                                                                                           | Artigos                                                                                                               | Tipo de pesquisa                                                                                       | Medidas                                                                                                                                            | Amostra                                                                                                                                      | Análise de dados                                                                      |                                                                                                                                              |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Objetivo Geral –<br>Avaliar como se relacionam engajamento e desempenho acadêmicos de estudantes universitários. | Caracterizar as pesquisas empíricas sobre a relação entre engajamento acadêmico e desempenho acadêmico de estudantes. | Artigo I – Estudo das temáticas engajamento e desempenho acadêmicos entre universitários.              | Pesquisa quantitativa de revisão sistemática de bibliografia de natureza empírico-analítica.                                                       | Trabalhos sobre EA e DA de estudantes publicados no Portal de Periódicos CAPES e nas bases de dados: Spell, SciELO, Web of Science e Scopus. | 45 trabalhos empíricos publicados nos últimos 10 anos sobre os temas.                 | Análise de conteúdo.                                                                                                                         |
|                                                                                                                  | Caracterizar a influência de atributos sociodemográficos sobre o engajamento de estudantes de graduação.              | Artigo II – Estudo do engajamento acadêmico, suas dimensões e relação com atributos sociodemográficos. | Pesquisa quantitativa <i>cross section</i> , de natureza descritiva e empregando análise documental e de levantamento amostral não probabilístico. | 1- Escala de engajamento acadêmico (The Utrecht Work Engagement Scale Student – UWES-S) com 17 itens.<br>2- Dados sociodemográficos.         | 4.424 estudantes de cursos de Graduação de IES brasileira, pública e de grande porte. | Medidas descritivas, análise de relações entre as dimensões do engajamento e as variáveis antecedentes e comparação de diferenças de médias. |
|                                                                                                                  | Explorar como o engajamento acadêmico influencia o desempenho dos estudantes de cursos de Graduação.                  | Artigo III – Estudo da relação entre engajamento e desempenho acadêmicos de estudantes universitários. |                                                                                                                                                    | 1- Escala UWES-S com 17 itens;<br>2- Coeficiente de rendimento acadêmico;<br>3- Dados sociodemográficos.                                     |                                                                                       | Medidas descritivas, análise de correlação e regressão para efeito do engajamento no desempenho.                                             |

Fonte: Elaboração própria.

Notas: EA = Engajamento Acadêmico. DA = Desempenho Acadêmico.

Objetivos<sup>1</sup>: a descrição de alguns dos objetivos foi sintetizada para manutenção do formato de apresentação da figura. A descrição completa encontra-se na introdução dessa dissertação.



Conforme Figura 1, o primeiro artigo se configura como revisão sistemática de literatura de pesquisas publicadas nos últimos 10 anos sobre as temáticas em análise. O segundo artigo relata resultados de pesquisa documental e de levantamento, e apresenta uma análise detalhada das percepções de engajamento dos estudantes, por dimensão (vigor, dedicação e absorção) e suas relações com os atributos sociodemográficos dos sujeitos participantes. O terceiro artigo foi desenhado para medir o efeito do engajamento percebido no desempenho acadêmico apresentado. Na seção 3, de conclusões e recomendações, os três artigos são articulados, as fragilidades de procedimento de método comuns são ressaltadas e aponta-se uma agenda de pesquisa.

## 2 RESULTADOS

Conforme já registrado, os resultados das pesquisas desta dissertação estão sistematizados, analisados e interpretados em três artigos a seguir.

### 2.1 Artigo I

---

---

## ENGAJAMENTO E DESEMPENHO ACADÊMICO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: Revisão Sistemática de Literatura

---

---

### 1 INTRODUÇÃO

A avaliação do desempenho acadêmico (DA) é realizada tanto pelas Instituições de Educação Superior (IES), quanto pelos órgãos governamentais e agências acreditadoras (ARAÚJO et al., 2013; BIANCHETTI; MAGALHÃES, 2015; MARTINS; RIBEIRO, 2017; MAUÉS; BASTOS, 2016). Sua observância tem relação direta com a avaliação da qualidade do ensino e da formação nas IES e se intensificou com a vinculação do financiamento estudantil aos resultados dessas avaliações (BIANCHETTI; MAGALHÃES, 2015). Neste contexto, o estudo do engajamento acadêmico (EA) tem potencial para ser um importante preditor do desempenho acadêmico e institucional, especialmente sobre desempenho dos estudantes por possibilitar a identificação de fatores pessoais e contextuais que favorecem e impulsionam os níveis de engajamento dos estudantes com os estudos. O estudo sobre EA e DA gera ainda informações qualitativas para a avaliação do ensino, propiciando, assim, mais elementos para sua gestão pelas IES.

Nacionalmente, as pesquisas sobre EA são mais proeminentes no campo educacional e em pesquisas com foco em estudantes de ensino fundamental e nível médio. Os descritores *engajamento escolar* e *envolvimento do estudante* são os que mais recuperam estudos realizados nas duas temáticas antes mencionadas em pesquisas nas fontes bibliográficas usadas. No entanto, a recíproca não se sustenta quando o foco de análise é a educação superior no país. No campo educacional brasileiro de ensino superior, pesquisas sobre engajamento tornam-se mais escassas e a nomenclatura engajamento/envolvimento emaranha-se com diferentes outros constructos, como *motivação*, *autoeficácia*, *afiliação estudantil*, *comprometimento/compromisso*, *interação*. Um aspecto observado tanto em estudos nacionais quanto internacionais é que se torna difícil a interpretação da sinonímia entre os termos

*engajamento e envolvimento*, visto que muitas vezes são abordados como faces de um mesmo conceito (MARTINS; RIBEIRO, 2017).

Contrário ao que se observa nacionalmente, o estudo de EA, em especial, entre estudantes universitários não é novo na literatura internacional, sobretudo na porção norte das Américas e países europeus. Diferentes pesquisadores (ALRASHIDI; PHAN; NGU, 2016) registraram a existência de estudos sobre o tema desde 1930. Entre estes estudos, se destacam as pesquisas realizadas por autores clássicos, como Ralph Tyler, na década de 1960 (analisando o tempo que os estudantes dedicavam às atividades estudantis), C. Robert Pace a partir de 1970 (preocupado com a qualidade do esforço do estudante), Alexander Astin, em meados da década de 1970 (com foco numa teoria do envolvimento estudantil) e George Kuh e colaboradores a partir do final dos anos 1990 (com uma abordagem de sentimento de pertencimento à instituição).

Os estudos no campo de EA evoluíram a partir de pesquisas desconexas e que pouco a pouco foram convergindo para moldar o que, a partir dos anos 1990, passou-se internacionalmente a ser denominado de engajamento acadêmico (MARTINS; RIBEIRO, 2017). No entanto, tal campo de pesquisa ainda hoje caracteriza-se pela fragmentação. Concorre para essa fragmentação o fato de que a delimitação do constructo EA ainda é incompleta, confundindo-se com outros fenômenos, como: comprometimento institucional, motivação acadêmica e envolvimento. Mehdinezhad (2011) explicita que a conceituação de EA em função das concepções filosóficas e pragmáticas dos pesquisadores e, por isso, há relativa diversidade de abordagens do construto. A complexidade do construto EA faz com que não haja ainda um consenso em torno de seu escopo e limites. Enfatizam-se em seu estudo, em geral, os padrões dos estudantes em termos de motivação, cognição e comportamento (ALRASHIDI; PHAN; NGU, 2016).

O interesse nesse campo de pesquisa foi impulsionado ainda pela necessidade de identificar como elevar a motivação/envolvimento dos estudantes com os estudos (ALRASHIDI; PHAN; NGU, 2016; MARTINS; RIBEIRO, 2017) e também perceber as nuances que interferem, influenciam, impactam e contribuem para que o desempenho dos estudantes, e, conseqüentemente, das instituições, seja cada vez mais elevado (MARTINS; RIBEIRO, 2017; SINGH; MALIK, 2016; WEISS; GARCÍA, 2015). Assim, a evolução do campo de pesquisa em EA vincula-se há uma premente necessidade institucional de elevação da eficácia estudantil e da realização acadêmica, da diminuição das taxas de evasão, de maior retenção de estudantes e do fortalecimento de suas estratégias de sucesso acadêmico (ALRASHIDI; PHAN; NGU, 2016; MARTINS; RIBEIRO, 2017; MARTIROSYAN;

SAXON, 2014; TINTO, 1993). Esta necessidade impulsiona, por exemplo, o desenvolvimento de estudos voltados a entender a contribuição e elevação dos níveis de engajamento para a redução/ampliação de fenômenos como os citados e, com isso, ter elementos passíveis de recomendação às IES de procedimentos a se seguir ou evitar para o alcance do sucesso acadêmico.

Um dos indicadores mais utilizados para se aferir sucesso acadêmico é o desempenho apresentado ou percebido. Em relação aos estudantes de graduação, este desempenho resulta numa medida numérica denominada coeficiente de rendimento (CR). Por seu caráter quantificável e generalizável, o CR é considerado por diferentes pesquisadores como a via mais segura de institucionalmente aferir desempenho acadêmico (ARAÚJO et al., 2013; SINGH; MALIK, 2016). Isso não quer dizer que dimensões qualitativas do desempenho devem ser dispensadas, até por que muitos fatores psicossociais e condicionais interferem no resultado final apresentado. Contudo, para uma análise comparativa de desempenho de grande espectro com um perfil estudantil diverso e em IES de médio e grande portes, o CR é utilizado em pesquisas de larga escala.

EA e DA são elencados na literatura como constructos multifacetados e interligados a diferentes outros fatores. Essa rede conceitual que emerge de estudos com foco nesses fenômenos dificulta a caracterização de cada constructo de forma isolada e de suas relações, assim como a prescrição de recomendações para promover seus efeitos positivos. Em vista da relevância desses construtos em pesquisas que visam subsidiar estratégias de apoio ao sucesso acadêmico, nesta revisão sistemática de literatura se objetiva caracterizar as pesquisas empíricas sobre a relação entre engajamento acadêmico e desempenho acadêmico de estudantes publicadas de 2008 a 2018. Na seção a seguir, apresentam-se os procedimentos metodológicos adotados.

## **2 PROCEDIMENTOS DE MÉTODO**

Este é um estudo de revisão sistemática de literatura de natureza analítica, de abordagem descritiva, inicia-se com a identificação das fontes e seleção das referências, as quais foram submetidas à análise de conteúdo para categorizar e organizar as informações e resultados.

Para consecução do objetivo de caracterizar as pesquisas empíricas sobre a relação entre engajamento acadêmico e desempenho acadêmico publicadas de 2008 a 2018, foram elaborados os seguintes objetivos específicos: mapear a evolução temporal e geográfica do campo de estudo do EA e DA de 2008 a 2018; (ii) identificar e classificar as abordagens do EA

e DA; (iii) identificar as métricas usadas para pesquisa do EA e DA; (iv) descrever as relações entre EA e DA, apontando fragilidades e estratégias de superação dessas fragilidades.

## 2.1 ESTRATÉGIA DE BUSCA DAS PESQUISAS EMPÍRICAS

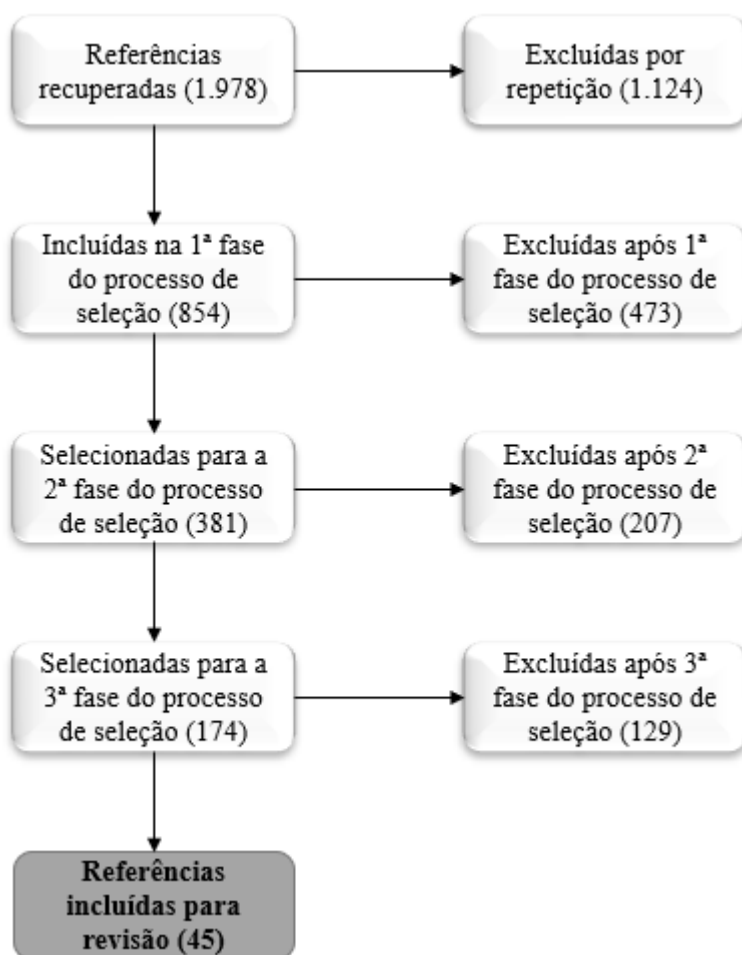
As buscas pelas referências foram realizadas no Portal de Periódicos CAPES, no entanto, como a indexação das bases de dados ainda não contemplava todos os trabalhos, também se buscou referências em 4 bases de dados de levantamento de produção científica: *Spell*, *Web of Science*, *Scopus* e *SciELO*. Para o alcance do objetivo proposto, o recorte temporal foi definido de janeiro de 2008 a julho de 2018.

Os termos de busca foram: *engajamento/envolvimento/engagement/invovment* e *desempenho/performance* associados às expressões *estudante (s) universitário (s)/university student*, *estudante (s) de graduação/college student* e à palavra *acadêmico/academic*. Todos os termos e expressões foram combinados pelos operadores booleanos *AND* e *OR* como possibilidade de busca. O conhecimento prévio de possível confusão conceitual no campo de estudo do EA/Envolvimento fez com que se buscassem também trabalhos a partir das expressões *motivação acadêmica/academic motivation* e *comprometimento/commitment*. Em relação a este último termo, selecionaram-se aqueles trabalhos relacionados ao compromisso com a aprendizagem, em detrimento daqueles voltados para o estudo do vínculo do estudante com a IES. Essa decisão alicerça-se na literatura (ALRASHIDI; PHAN; NGU, 2016; CONTRERAS; VILLALOBOS, 2014; MAGNAN et al., 2016; SCHAUFELI, 2014) que especifica que EA é uma relação do estudante com seu curso e suas atividades acadêmicas, enquanto que o campo de estudo do *comprometimento/commitment* explora a formação do vínculo institucional. Seguindo-se esses procedimentos, 1 978 referências foram recuperadas.

## 2.2 SELEÇÃO DAS PESQUISAS EMPÍRICAS

O processo de inclusão e exclusão das referências recuperadas foi dividido em três fases (Figura 1). Na primeira fase, adotou-se a classificação dos artigos em pertinentes ou não ao estudo, a depender do alinhamento do resumo com o objetivo desta pesquisa. Nessa fase, foram pré-selecionadas 381 referências. Na segunda fase, foi realizada leitura dinâmica dos textos, utilizando-se uma ferramenta do software Atlas Ti, versão 7, chamada *autocoding*. Ela permitiu não apenas a codificação automática de trechos dos artigos que continham expressões previamente escolhidas, como também a visualização, com maior precisão, dos textos por filtros. Após a conclusão dessa fase, foram pré-selecionadas 174 referências.

Figura 1 – Fluxograma do processo de seleção de referências pesquisadas.

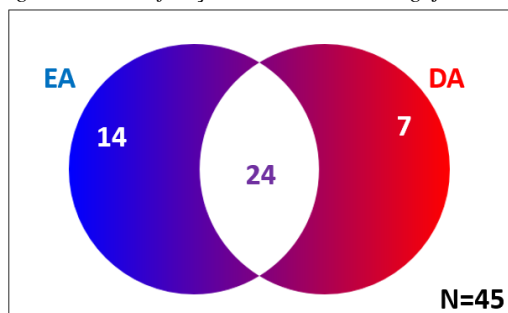


Fonte – Elaboração própria.

Para a 3ª fase de seleção das referências, foi realizada leitura dos textos na íntegra e filtrou-se aqueles considerados mais relevantes para o processo de revisão. A partir de então, convencionou-se, de princípio, que os artigos abordando EA e DA em conjunto seriam incluídos na revisão. Para os artigos que abordavam EA/Envolvimento ou DA de forma isolada, convencionou-se que os mais relevantes de cada tema, ou seja, aqueles que fossem mais citados nos artigos com foco na relação EA/Envolvimento e DA, seriam selecionados.

Em síntese, 45 trabalhos foram selecionados para fazer parte dessa revisão sistemática de literatura, sendo 24 focando a relação entre EA e DA, 14 sobre EA e mais sete sobre DA. Desses 45 trabalhos, seis são de publicação em língua portuguesa, um, de publicação em língua espanhola e os demais 38, de publicação em língua inglesa (Figura 2).

Figura 2 - Classificação dos estudos do Engajamento e Desempenho na amostra de revisão sistemática de literatura.



Fonte – Elaboração própria.

Conforme mostrado na figura 2, dos 45 trabalhos revisados, 14 focam EA de estudantes universitários, 24, a relação entre EA e DA de estudantes universitários e sete, DA de estudantes universitários. A observação desses 45 trabalhos de outra perspectiva mostra que 38 trabalhos focam EA, de forma isolada ou em combinação com DA, e 31, DA, também de forma isolada ou combinada com DA de estudantes universitários. Entre os 31 trabalhos em que DA figura na investigação (Figura 2), identificou-se a predominância de método quantitativo, com a predominância do coeficiente de rendimento (CR) como medida. Nestas pesquisas, os autores investigam tanto com antecedentes do DA quanto seus consequentes.

### 2.3 ANÁLISE DE PESQUISAS EMPÍRICAS EM REVISÃO

Inicialmente, elaborou-se um roteiro-guia no software Microsoft Excel composto de 14 itens para coleta de dados em cada um dos trabalhos. Este roteiro se subdividia em duas partes: a) informações básicas dos artigos (ano de publicação, autores, periódico em que foi publicado, IES de origem dos autores e lócus em que a pesquisa se desenvolveu) e; b) panorama geral dos artigos (objetivos dos artigos, questões e hipóteses de pesquisa, procedimentos, instrumentos e contextos de pesquisa, métricas utilizadas, fragilidades apontadas e agenda de pesquisa). Após essa coleta inicial de dados, procedeu-se a nova leitura dos textos em busca de dados mais específicos, como: histórico e contexto dos construtos em pesquisa, suas definições, dimensões, relações e resultados.

## 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nos objetivos específicos de pesquisa, os resultados da pesquisa bibliográfica foram analisados e interpretados.

### 3.1 EVOLUÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO EM ENGAJAMENTO/ENVOLVIMENTO E DESEMPENHO ACADÊMICOS

Entre as 45 pesquisas empíricas na amostra, 15 foram publicadas entre os anos de 2008-2013 e 30 entre os anos de 2014-2018 (Gráfico 1), o que mostra uma intensificação de pesquisas mais recentemente. O ano de 2014 (n=11) apresenta o maior número de trabalhos selecionados, seguindo-se o triênio 2015-2017 (n=16). Observa-se que a maioria dos artigos nessa amostra são dos EUA, país em que, desde 1998, pesquisadores vêm elaborando instrumentos para pesquisa do EA e buscando unificá-los numa pesquisa nacional para a investigação da experiência acadêmica em IES públicas e privadas. Com isso, as pesquisas de EA foram impulsionadas no país, chegando a envolver mais de dois milhões de estudantes (MARTINS; RIBEIRO, 2017).

O crescimento em escala de pesquisas sobre EA nos EUA pode explicar o crescimento de artigos publicados a partir de 2014, conforme assinalado anteriormente. Por outro lado, também verificou-se, concomitantemente, a diversificação das amostras de estudantes por etnias e origens, ampliando-se as possibilidades de generalização dos resultados (COSTA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2014; JAYANTHI et al., 2014).

Gráfico 1 - Distribuição das pesquisas empíricas publicadas no período de 2008 a 2018.



Fonte: Elaboração própria.

Observou-se ainda que 60% dos artigos da amostra foram publicados em periódicos da área de educação, 31% em periódicos de Psicologia e 9% em periódicos de



áreas diversas. Ademais, os autores dos artigos da amostra estão distribuídos entre 58 diferentes IES de 23 países diferentes, com representatividade nos cinco continentes, sendo que 29 deles trabalham na mesma universidade. Oito dos 45 artigos são de único autor. Nos demais 37, identifica-se a participação de dois a sete autores, prevalecendo trabalhos com dois a três autores cada, os quais representam juntos 54% dos artigos nesta revisão. Wilmar B. Schaufeli e Marisa Salanova participam de mais de um estudo nesta revisão.

Autores de diferentes países atuam em parceria na escrita de seis dos artigos (BRESÓ; SCHAUFELI; SALANOVA, 2011; GALLAGHER; MARQUES; LOPEZ, 2016; KENNETT; REED; STUART, 2013; KIM et al., 2017; RASHID; ASGHAR, 2016; SALANOVA et al., 2010), num trabalho colaborativo entre EUA/Portugal, Arábia Saudita/Alemanha, Espanha/Holanda, Geórgia/Coréia do Sul/EUA e Canadá/EUA. Em 17 dos artigos, identificaram-se autorias do mesmo país, no entanto, de diferentes IES e/ou de IES de diferentes estados dos países. Em seis dos artigos não foi possível identificar as instituições dos pesquisadores. Nestes trabalhos, os autores buscaram preservar as informações de identificação das IES e sua localização. Dos demais 40 artigos, 21 tiveram como lócus IES dos EUA.

Apenas 5 trabalhos brasileiros estão incluídos nesta revisão sistemática de literatura. O artigo de Silva et al. (2018), de validação da escala UWES-S de engajamento no Brasil, mais um de validação de escalas de envolvimento e motivação (PORTO; GONÇALVES, 2017), mais dois outros de validação de escalas de envolvimento (COSTA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2014; FIOR; MERCURI, 2013) e um último de fatores de engajamento de estudantes (MARTINS; RIBEIRO, 2018). Foram localizados também capítulos de livros que registram outros esforços de pesquisa nessa linha no Brasil, mas que não compõem o objeto desta revisão sistemática em função dos critérios de seleção de artigos adotados (ALMEIDA; SOARES, 2004; POLYDORO; PRIMI, 2004).

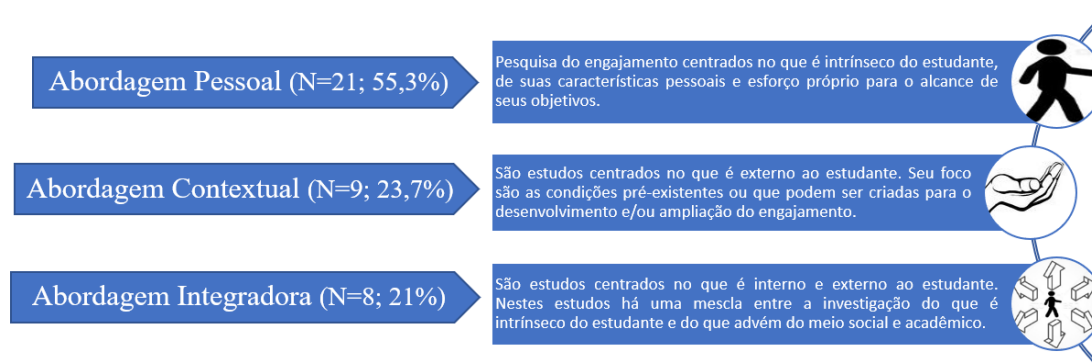
O cruzamento do conjunto de dados relacionados aos periódicos, autores e distribuição da pesquisa no tempo indica a existência de um campo de pesquisa diversificado. A literatura aponta essa diversidade nas pesquisas em diferentes contextos como positiva para a compreensão do campo, favorecendo que se reconheça dimensões múltiplas do engajamento acadêmico que se coadunam com o desempenho dos estudantes (MARTINS; RIBEIRO, 2017; SCHAUFELI, 2014). Isso contribui para a abrangência

aos aspectos comportamentais, cognitivos, emocionais e contextuais e para a reflexão positiva em relação aos alunos e sua aprendizagem (ALRASHIDI; PHAN; NGU, 2016). Também a pouca expressão de trabalhos de pesquisa desenvolvidos no Brasil no conjunto de textos revisados permite concluir que o campo de pesquisa em EA de estudantes universitários está em formação.

### 3.2 ABORDAGENS DE DESEMPENHO ACADÊMICO (DA) E DE ENGAJAMENTO ACADÊMICO (EA) NAS PESQUISAS REVISADAS

Entre os trabalhos pesquisando EA, identificou-se que o construto foi investigado a partir de três diferentes abordagens: pessoal, contextual e integradora (Figura 3).

Figura 3 - Classificação dos estudos por abordagem de engajamento acadêmico.



Fonte – Elaboração própria.

Nota: A classificação das abordagens é construção dos autores.

Desses 38 trabalhos focados nem EA, mais da metade (55,3%) agrupam-se na abordagem pessoal. Esses estudos pesquisam a disposição interna do indivíduo para se engajar numa atividade, componente curricular, curso, instituição, sobrelevando, por exemplo, bem-estar dos estudantes, clareza do que precisa ser feito, autocontrole, autoeficácia, compromisso, direção da motivação e dedicação aos estudos.

Na abordagem contextual de EA foram classificados em torno de 24% dos 38 estudos, que se singularizam por direcionar a investigação para aspectos externos aos estudantes universitários que tendem a favorecer o desenvolvimento e/ou ampliação do EA. Os epicentros destes estudos são a relação dos estudantes com a IES, o suporte social e da IES, as atividades extracurriculares dos estudantes, as condições para realização das atividades e a relação dos estudantes diretamente com as atividades. Essas pesquisas

buscam diagnosticar a qualidade do esforço a partir do papel exercido pelas IES na promoção da aprendizagem dos estudantes.

Já na abordagem integradora foram identificados 21% dos 38 estudos, em que o centro da investigação são os componentes internos e externos ao EA. Estudos na abordagem integradora são caracterizados como pesquisas mais abrangentes, que ganham crescente importância no campo de estudo de EA, impulsionadas pela ampliação do acesso aos cursos de graduação e a consequente necessidade de adequações dos processos de ensino e aprendizagem. Relacionam-se, com frequência, aos desafios enfrentados pelos estudantes no ensino superior, principalmente os mais vulneráveis (estudantes étnicos e baixa renda, por exemplo), que tendem a necessitar de maior apoio para o alcance de seus objetivos acadêmicos (BOATMAN; LONG, 2016; STRAYHORN; JOHNSON, 2014). Nesta abordagem, EA desdobra-se em três áreas de integração: acadêmica, social e compromisso institucional (BOATMAN; LONG, 2016).

### 3.3 IDENTIFICAÇÃO DAS MÉTRICAS DE EA E DE DA NAS PESQUISAS REVISADAS

As métricas usadas especificamente para pesquisa do EA e DA nos 45 trabalhos são apresentadas a partir das três abordagens do EA e dos estudos focados em DA (Quadro 1).

Na abordagem pessoal do EA (trabalhos de número 1 a 21 no Quadro ), o uso da escala *The Utrecht Work Engagement Scale Student* (UWES-S) predomina. Esta é uma escala elaborada originalmente para pesquisa de engajamento em contextos de trabalho (SCHAUFELI, 2014). Os autores que a utilizam entendem a atividade de estudo como um trabalho a ser desenvolvido pelo estudante (ALRASHIDI; PHAN; NGU, 2016). A UWES-S é composta por três dimensões: vigor, dedicação e absorção. A dimensão vigor se caracteriza por elevados níveis de energia direcionados para a realização das atividades acadêmicas. A dimensão dedicação reflete o entusiasmo e esforço no desenvolvimento das atividades. Já a dimensão absorção retrata o nível de concentração no que faz. (ALRASHIDI; PHAN; NGU, 2016; SCHAUFELI, 2014). Pesquisas realizadas no ensino superior têm identificado que essas três dimensões de EA preveem significativamente o DA de universitários (ALRASHIDI; PHAN; NGU, 2016).

Apesar destes estudos fazerem uso da UWES-S, observam-se diferenças na utilização da escala. Há pesquisadores que optam pelo uso de duas de suas dimensões

(BRESÓ; SCHAUFELI; SALANOVA, 2011; BUDESCU; SILVERMAN, 2016; SALANOVA et al., 2010), outros que utilizam sua versão completa (FERNÁNDEZ-MARTÍNEZ et al., 2017; SILVA et al., 2018; ZHANG et al., 2015), outros que utilizam sua versão completa (FERNÁNDEZ-MARTÍNEZ et al., 2017; SILVA et al., 2018; ZHANG et al., 2015) e aqueles que optam pela utilização de sua versão reduzida (RASHID; ASGHAR, 2016). A literatura elenca que quaisquer destas possibilidades de uso da UWES-S são válidas, uma vez que toadas as versões foram testadas internacionalmente e apontam fortes associações com o DA dos estudantes (ALRASHIDI; PHAN; NGU, 2016).

Os demais estudos nesta abordagem pessoal do EA usam escalas próprias, que não foram utilizadas em nenhum outro dos estudos da amostra. Observa-se que há nesta abordagem a utilização de outras denominações de EA, como envolvimento (COSTA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2014), motivação (GOVENDER, 2012; KIM et al., 2017; SCHWEINLE; HELMING, 2011) ou ambos (FIOR; MERCURI, 2013; PORTO; GONÇALVES, 2017), o que Alrashidi, Phan e Ngu (2016) classificam como variações do conceito de EA.

Dos trabalhos na abordagem contextual de EA (trabalhos de números 22 a 30 no Quadro 1), cinco usaram como instrumentos de pesquisa o *National Survey of Student Engagement* (NSSE) ou sua variação, o *College Survey of Student Engagement* (CCSSE). Estes são instrumentos desenvolvidos por IES norte-americanas, sendo o NSSE a versão utilizada em IES de cursos de graduação de quatro anos e o CCSSE a versão utilizada em IES de cursos de graduação de 2 anos (KIMBARK; PETERS; RICHARDSON, 2016). São métricas compostas por cinco dimensões: desafio acadêmico, enriquecimento de experiências educacionais, aprendizagem ativa, ambiente de apoio dos campi e interação estudante-IES (MEHDINEZHAD, 2011). Neste conjunto, alguns pesquisadores usam certas dimensões do NSSE (COURTNER, 2014; HENG, 2014; JUNCO; HEIBERGER; LOKEN, 2011; MELIUS, 2011; ZACHERMAN; FOUBERT, 2014), enquanto outros preferem sua versão completa (PINEDA-BÁEZ et al., 2014).

Ainda na abordagem contextual de EA, tem-se apenas uma pesquisa longitudinal em que o foco da investigação é o suporte ao EA a partir da interação entre estudantes e seus pares (WILLIAMS et al., 2017), por meio da formação de redes de interação que fortalecem as relações entre os estudantes e o EA em uma mesma sala de aula. Os estudos

que utilizam o instrumento NSSE também contam com uma de suas dimensões voltada para esta interação, chamada como dimensão ativa e colaborativa.

Na abordagem integradora do EA (trabalhos de números 31 a 38 do Quadro 1), observa-se que apenas um dos artigos usa a escala UWES-S em associação com outras escalas que medem satisfação acadêmica e afetos positivos e negativo. Nenhum dos artigos revisados e classificados na categoria de abordagem integradora utiliza a NSSE. Mehdinezhad (2011), por exemplo, replica em seu estudo o mesmo instrumento utilizado por Krause e Coates (2008), o que favorece a possibilidade de comparações. O uso da técnica de grupo focal para fomento de diálogo sobre os conceitos em pesquisa e análise de conteúdo das percepções dos estudantes sobre EA e DA encontram-se no único estudo qualitativo que figura nesta abordagem do EA (MARTINS; RIBEIRO, 2018). Possivelmente, por ser um estudo de EA com estudantes da modalidade da educação a distância, enquanto os demais são todos com estudantes regularmente matriculados em cursos presenciais, os pesquisadores enxergaram a técnica de grupo focal mais promissora para fazer emergir possíveis novos fatores de EA.

No conjunto, percebe-se que a variabilidade de métricas para o estudo do campo confirma o que a literatura aponta como multidimensionalidade e diversidade de olhares para o fenômeno EA (ALRASHIDI; PHAN; NGU, 2016; MARTINS; RIBEIRO, 2017; SCHAUFELI, 2014). Uma característica do campo que faz com que haja ainda muita fragmentação, mas que também mantém uma variabilidade e complexidade de olhares que reforça o campo científico.

A análise das métricas do DA nos 45 trabalhos evidencia o predomínio do uso do coeficiente de rendimento (CR) atual dos estudantes, correspondendo a quase 36% da amostra. Nestes estudos, o CR é uma medida de DA, retratando o desempenho do estudante nos exames, testes e demais trabalhos de conclusão de componentes curriculares. A literatura aponta essa tendência nas pesquisas de DA ao identificar que, para muitos estudiosos, o CR é a medida mais eficaz de DA, expressando uma relação diretamente proporcional: quanto maior o CR, melhor é o DA (ARAÚJO et al., 2013; SINGH; MALIK, 2016). As notas refletem o desempenho apresentado e são o fator singular mais importante no que tange à predição de aproveitamento e persistência na universidade (ALRASHIDI; PHAN; NGU, 2016; CHRYSIKOS; AHMED; WARD, 2017; KARP; HUGHES; O 'GARA, 2010; VERHINE; LÔRDELO, 2001).

Nesta linha de investigação, também se direcionam as pesquisas que mapeiam a trajetória de DA (N=9), desde a formação anterior ou numa sequência de semestres e anos na Graduação. Ou seja, o CR também é um preditor de DA, no entanto, a diferença entre estas pesquisas e as anteriores é que para os autores preocupados com a trajetória do DA não basta identificar apenas o CR atual e correlaciona-lo com demais variáveis em pesquisa. Para que o CR seja uma medida mais completa de DA, consideram que é preciso que se acompanhe longitudinalmente seu delineamento, devido a diferentes fatores pessoais e institucionais agirem no processo desempenho-sucesso e variarem de intensidade ao longo dos anos universitários. Esse interesse dos pesquisadores e educadores no campo tem como lastro a necessidade de ampliação de métricas de sucesso acadêmico e investigação do processo gradual que leva os estudantes a abandonarem a escola (ALRASHIDI; PHAN; NGU, 2016). É possível identificar nestes estudos a preocupação com os fatores de sucesso-fracasso no DA avaliado a partir da relação entre estudante e universidade ao longo da sua experiência no contexto da IES. Dos nove artigos nesta revisão analisando o DA pela trajetória de CR nenhum deles advém do contexto brasileiro ou sulamericano. Verhine e Lôrdelo (2001) observam que pesquisas deste tipo e sua relação, por exemplo, com as variáveis contextuais dos estudantes, são mais presentes em países com um sistema de educação superior mais desenvolvido e em que a percepção dos fatores extracurriculares têm contornos mais substanciais. No entanto, pode-se raciocinar inversamente, que pesquisas de DA em contextos mais amplos que o das IES, como os trabalhos que focam DA por etnia e por faixa de renda, podem ajudar a entender problemas recorrentes em IES localizadas em países com sistemas educacionais menos desenvolvidos.

Entre as métricas quantitativas, apenas um dos estudos (NIQUINI et al., 2015) usa como medida de DA a percepção do estudante sobre seu DA. Para os autores, o DA, enquanto desfecho de interesse, é comumente medido a partir do CR ou frequência em aulas ou razão entre o número de disciplinas finalizadas e o número de semestres cursados e pouco se busca conhecer o que o estudante pensa sobre seu próprio DA.

As demais pesquisas de DA focam-se na necessidade de entender os seus antecedentes (CHANG; HUA; CHOU, 2014; DONAHOO; CAFFEY, 2010; GOVENDER, 2012; SALANOVA et al., 2010) e as razões intrapessoais que levam os

estudantes a se engajarem com seus estudos (KENNETT; REED; STUART, 2013; MCABEE; OSWALD; CONNELLY, 2014; SCHWEINLE; HELMING, 2011).

### 3.4 DESCRIÇÃO DAS RELAÇÕES ENTRE EA E DA

Vinte e quatro das 45 pesquisas empíricas na amostra apresentam investigações centradas na relação entre EA e DA, representando mais da metade da amostra. Tais investigações emergem com a ampliação da evasão na educação superior e a crescente necessidade de intervenção por parte da gestão das IES e dos sistemas de avaliação (ALRASHIDI; PHAN; NGU, 2016). Na busca por soluções, a gestão tem se empenhado em mapear os fatores e variáveis que comprometem o rendimento dos estudantes (VERHINE; LÔRDELO, 2001). Como reflexo do espelhamento entre prática e objetivos de pesquisa acadêmica, também os pesquisadores acadêmicos mostram crescente interesse pelo tema. Esses estudos estão agrupados pelos tipos de abordagem do EA – pessoal, contextual ou integradora (Figura 4).

Figura 4 - Estudos que relacionam engajamento e desempenho acadêmico.



Fonte: Elaboração própria.

Notas: Engajamento acadêmico (EA). Abordagem integradora (AI). Abordagem contextual (AC). Abordagem Pessoal (AP).

As primeiras pesquisas empíricas na amostra de artigos revisados são desenvolvidas mesclando investigações de antecedentes e medida quantitativa de DA (DONAHOO; CAFFEY, 2010; GAO; XIANG, 2008; SALANOVA et al., 2010; SCHWEINLE; HELMING, 2011) para relacioná-lo ao EA. No entanto, esses tipos de pesquisa vão arrefecendo e abrindo espaço para aquelas em que a medida quantitativa de DA exclusiva predomina, sem consideração a fatores antecedentes de EA (Quadro 1).

Quando isso acontece, é possível perceber que há uma divisão entre os pesquisadores quanto ao foco de EA: se na abordagem pessoal ou na abordagem

contextual. Ademais, ter mais pesquisadores, educadores e gestores apostando na efetividade e eficácia das métricas quantitativas, para a aferição da relação entre os fenômenos, pode denotar uma posição de que as informações obtidas pelo método quantitativo apresentam resultados que retratam mais a realidade, o que é uma velha controvérsia em discussões sobre produção de conhecimentos (Quadro 1).

Numa perspectiva temporal, identifica-se que as pesquisas revisadas se desenvolvem a partir de 2011, havendo um hiato em 2012, são timidamente retomadas em 2013 (SCHLENKER; SCHLENKER; SCHLENKER, 2013) e se intensificam em 2014. Neste último ano, há uma retração das pesquisas na abordagem pessoal do EA, intensificação na abordagem contextual e surgimento daquelas que buscam integrar estas duas formas de abordagem de EA, isto é, a abordagem aqui denominada de integradora (AI) (Quadro 1).

Um possível caminho para o entendimento do redirecionamento das pesquisas empíricas que relacionam EA com DA pode advir do contexto social, político e econômico internacional. Desde 2011, profundas mudanças na educação superior fervilham na Europa e se difundem globalmente (BIANCHETTI; MAGALHÃES, 2015; MARTIROSYAN; SAXON, 2014; MAUÉS; BASTOS, 2016; MOROSINI; USTÁRROZ, 2016).

Esse contexto de mudanças no sistema educacional na Europa pode ter impulsionado a ampliação de estudos relacionando EA e DA e, principalmente, o deslocamento de investigações de EA focadas em uma abordagem pessoal para a contextual e, finalmente, para a abordagem integradora. Martirosyan e Saxon (2014) evidenciam que há um entendimento de que quanto mais coesa a integração acadêmica dos estudantes melhor é o DA que apresentam e, desse modo, faz sentido desenvolverem-se pesquisas focadas em analisar a percepção de suporte da IES, o quanto o estudante se engaja em suas atividades e seu nível de integração na instituição.

Autores reconhecem o avanço das políticas públicas para a promoção do acesso à educação superior nas IES públicas e privadas globalmente (BOATMAN; LONG, 2016; CHANG; HUA; CHOU, 2014; PINEDA-BÁEZ et al., 2014; STRAYHORN; JOHNSON, 2014). Contudo, o que tem se observado desse período para os atuais é que o aumento no número de vagas não veio acompanhado da gestão eficaz dos índices de engajamento e desempenho para o alcance do sucesso acadêmico (PINEDA-BÁEZ et al.,



2014). Isso se reflete na manutenção do grave quadro de evasão estudantil instalado nas instituições mundialmente, um problema de gestão pública na área da educação (GUNUC, 2014; PINEDA-BÁEZ et al., 2014; SILVA et al., 2018).

Quadro 1 - Medidas utilizadas para pesquisa do Engajamento e o Desempenho Acadêmicos.

| ABORDAGENS                       | Nº | FONTES                            | MÉTRICAS DE ENGAJAMENTO                                                                                                                                                                          | MÉTRICAS DE DESEMPENHO                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------|----|-----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ABORDAGEM PESSOAL DO ENGAJAMENTO | 1  | Antaramian (2015)                 | Subescalas <i>of the First-Year Experience Questionnaire</i> , e <i>Engagement Scale developed by Krause and Coates</i> (2008), com 40 itens.                                                    | CR autorrelatado.                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|                                  | 2  | Brown et al. (2017)               | <i>The Student Course Engagement Questionnaire SCEQ</i> , de Handelsman, Briggs, Sullivan, & Towler (2005), com 23 itens.                                                                        | –                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|                                  | 3  | Chang, Hua e Chou (2014)          | Questionário autodesenvolvido com 27 itens de engajamento comportamental, 15 itens de engajamento emocional, 10 itens de engajamento cognitivo.                                                  | Um item em questionário autoelaborado relacionado à realização acadêmica.                                                                                                                                                                                                                                                     |
|                                  | 4  | Gallagher, Marques e Lopez (2017) | Escala de engajamento <i>The Gallup College Student Engagement Scale (GCSES)</i> de Gallup, 2013, com 12 itens.                                                                                  | CR autorrelatado.                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|                                  | 5  | Maguire et al. (2017)             | Adaptação de 2 versões do <i>Student Engagement Instrument- SEI</i> , de Appeton et al. (2006) com 33 itens.                                                                                     | Medida de habilidade acadêmica alcançada no ensino médio.                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|                                  | 6  | Costa, Araújo e Almeida (2014)    | <i>University Student Engagement Inventory (USEI)</i> , de J. Maroco; A. Maroco; Campos & Fredricks (2012), com 15 itens.                                                                        | –                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|                                  | 7  | Gao e Xiang (2008)                | Marcação do número de exercícios praticados.                                                                                                                                                     | 1- Adaptaram-se 11 itens do questionário (Xiang et al., 2003, 2006; Xiang, McBride, & Guan, 2004) para aferir crenças, importância, valor e expectativas do desempenho. 2- Usaram-se 2 testes de habilidades para medir o desempenho nos exercícios físicos propostos: o primeiro na 1ª metade do curso e o segundo no final. |
|                                  | 8  | Silva et al. (2018)               | Versão portuguesa da escala UWES-S (17 itens), traduzida por Benevides-Pereira, AMT, Porto-Martins (2009).                                                                                       | CR autorrelatado.                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|                                  | 9  | Govender (2012)                   | 1- Pré e Pós-teste de análise de programa motivacional (de Shadish, Cook & Campbell, 2002). 2- Observação participante com foco nas atitudes dos alunos antes e depois do programa motivacional. | Como medida de desempenho foi utilizado o programa motivacional <i>Concepts for Academic Performance (CAP)</i> .                                                                                                                                                                                                              |

Quadro 1 - Medidas utilizadas para pesquisa do Engajamento e o Desempenho Acadêmicos.

(continuação)

| ABORDAGENS                              | Nº | FONTES                             | MÉTRICAS DE ENGAJAMENTO                                                                                                                                                                                                                              | MÉTRICAS DE DESEMPENHO                                                                                                                                                                                                      |
|-----------------------------------------|----|------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>ABORDAGEM PESSOAL DO ENGAJAMENTO</b> | 10 | Kim et al. (2015)                  | Itens da seção de crenças motivacionais e estratégias de aprendizagem da escala: <i>Motivated Strategies for Learning Questionnaire</i> (MSLQ; Pintrich and De Groot 1990).                                                                          | CR autorrelatado.                                                                                                                                                                                                           |
|                                         | 11 | Schweinle e Helming (2011)         | 1- Subescalas de Eccles and Wigfield (1995): <i>Survey of Achievement-Related Beliefs; Self and Task Perceptions</i> , medindo crenças relacionadas à realização e autopercepções da atividade. 2- 14 itens, examinando a motivação e a experiência. | 1- Escrita espontânea dos estudantes sobre uma atividade que consideraram difícil ou desafiadora. 2- Análise dos estudantes do por que consideraram a atividade difícil ou desafiadora e se foram bem ou malsucedidos nela. |
|                                         | 12 | Taylor et al. (2011)               | 1- Grupo focal: conceito de engajamento e percepção de existência, com o que se engaja e a importância da participação nas aulas. 2- Mapa de metas, (TAYLOR et. al, 2006) para ajudar a entender as motivações dos estudantes.                       | –                                                                                                                                                                                                                           |
|                                         | 13 | Porto e Gonçalves (2017)           | 1- Escala de envolvimento acadêmico (EEA), de Fior e cols. (2013), com 23 itens. 2- Escala de Motivação Acadêmica (ECA), validada para o contexto brasileiro por Guimarães e Bzuneck (2008), com 31 itens.                                           | –                                                                                                                                                                                                                           |
|                                         | 14 | Bresó, Schaufeli e Salanova (2011) | Uso de 2 das subescalas do UWES-S, de Schaufeli et al. (2002), com 11 itens.                                                                                                                                                                         | Desempenho medido pela razão entre notas de avaliações atuais e avaliações anteriores no curso.                                                                                                                             |
|                                         | 15 | Salanova et al. (2010)             |                                                                                                                                                                                                                                                      | 1- Questões abertas relacionando obstáculos e facilitadores do desempenho. 2- Escore dos estudantes no semestre anterior e no semestre seguinte.                                                                            |

Quadro 1 - Medidas utilizadas para pesquisa do Engajamento e o Desempenho Acadêmicos.

(continuação)

| ABORDAGENS                                 | Nº | FONTES                                                                | MÉTRICAS DE ENGAJAMENTO                                                                                                                                                                                   | MÉTRICAS DE DESEMPENHO                                                                                                                                               |
|--------------------------------------------|----|-----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>ABORDAGEM PESSOAL DO ENGAJAMENTO</b>    | 16 | Budescu e Silverman (2016)                                            | Escala de Burnout e engajamento de (Schaufeli et al. 2002), composta por 4 subescalas: exaustão acadêmica, cinismo acadêmico, absorção e dedicação acadêmica e eficácia acadêmica.                        | –                                                                                                                                                                    |
|                                            | 17 | Rashid e Asghar (2016)                                                | Versão reduzida com 9 itens da <i>The Utrecht's work Engagement Scale (UWES-S; Schaufeli, Bakker, &amp; Salanova, 2006)</i> .                                                                             | CR autorrelatado.                                                                                                                                                    |
|                                            | 18 | Zhang et al. (2015)                                                   | Versão chinesa completa da <i>The Utrecht Work Engagement Scale-Students- UWES-S</i> , (Schaufeli et al., 2002a, Zhang et al., 2007), com 17 itens.                                                       | –                                                                                                                                                                    |
|                                            | 19 | Fernández-Martínez, Andina-Díaz, Fernández-Peña e García-López (2017) | Versão completa (17 itens) da <i>The Utrecht's work Engagement Scale (UWES-S; Schaufeli, Bakker, &amp; Salanova, 2002)</i> .                                                                              | –                                                                                                                                                                    |
|                                            | 20 | Schlenker, Schlenker e Schlenker (2013)                               | Instrumento autoelaborado com 14 itens medindo responsabilidade, compromisso e determinação e componentes triangulares sobre atitudes na vida acadêmica.                                                  | As medidas foram os escores de rendimento (GPA) dos estudantes antes e durante a Graduação.                                                                          |
|                                            | 21 | Fior, Mercuri e Silva (2013)                                          | Instrumento (42 itens) elaborado com base na literatura e em entrevistas com universitários sobre o que consideravam comportamentos característicos de alunos envolvidos e não envolvidos academicamente. | –                                                                                                                                                                    |
| <b>ABORDAGEM CONTEXTUAL DO ENGAJAMENTO</b> | 22 | Donahoo e Caffey (2010)                                               | Questionário autoelaborado com 15 itens inquerindo sobre papel e impacto da religiosidade na experiência na faculdade.                                                                                    | 1- Questão aberta: que influência o envolvimento e participação com a igreja tem no seu desempenho acadêmico? 2- Escore na faculdade autodeclarado pelos estudantes. |

Quadro 1 - Medidas utilizadas para pesquisa do Engajamento e o Desempenho Acadêmicos.

(continuação)

| ABORDAGENS                          | Nº | FONTES                              | MÉTRICAS DE ENGAJAMENTO                                                                                                                                                                                                                                                      | MÉTRICAS DE DESEMPENHO                                                                                                                                                                            |
|-------------------------------------|----|-------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ABORDAGEM CONTEXTUAL DO ENGAJAMENTO | 23 | Junco, Heiberger e Loken (2011)     | 1- Escalas curtas do <i>The National Survey of Student Engagement (NSSE) Questionnaire</i> (Pascarella & Terenzini 2005; Kuh 2009) que medem o engajamento em práticas relevantes para a educação e; 2- Engajamento em cursos on-line (Kuh et al., 2008; Chen et al., 2010). | Escores de rendimento (GPA) dos estudantes antes e durante a Graduação.                                                                                                                           |
|                                     | 24 | Williams et al. (2017)              | A medida de engajamento foi a quantificação das relações interpessoais (formação de redes sociais) em sala de aula no componente curricular em pesquisa.                                                                                                                     | Utilizaram a razão entre duas medidas de desempenho: a) o CR do estudante no curso até o momento da pesquisa e; b) a nota obtida pelo estudante no componente curricular no semestre em pesquisa. |
|                                     | 25 | Heng (2014)                         | Questionário de 26 itens de versões do <i>National Survey of Student Engagement- NSSE</i> (KUH, 2003) e <i>CSEQ- College Student Engagement Questionnaire</i> (PACE, 1990).                                                                                                  | Notas obtidas nos exames que foram realizados na disciplina.                                                                                                                                      |
|                                     | 26 | Melius (2011)                       |                                                                                                                                                                                                                                                                              | CR autorrelatado.                                                                                                                                                                                 |
|                                     | 27 | Courtner (2014)                     | <i>The National Survey of Student Engagement (NSSE)</i> , com 42 itens.                                                                                                                                                                                                      | Item (no NSSE) de autorrelato sobre a maioria das notas do estudante.                                                                                                                             |
|                                     | 28 | Zacherman e Foubert (2014)          |                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                   |
|                                     | 29 | Pineda-Bàez et al., (2014)          | Versão em espanhol do <i>The National Survey of Student Engagement (NSSE)</i> de 2012, composto por 106 itens que examinam a frequência da participação dos alunos em atividades que representam boas práticas educacionais.                                                 | CR autorrelatado.                                                                                                                                                                                 |
|                                     | 30 | Kimbark, Peters e Richardson (2016) | Questionário <i>Community College Survey of Student Engagement (CCSSE)</i> , uma adaptação do NSSE para estudantes de graduação em 2 anos, com 58 itens.                                                                                                                     | –                                                                                                                                                                                                 |

Quadro 1 - Medidas utilizadas para pesquisa do Engajamento e o Desempenho Acadêmicos.

(continuação)

| ABORDAGENS                           | Nº | FONTES                 | MÉTRICAS DE ENGAJAMENTO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | MÉTRICAS DE DESEMPENHO                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|--------------------------------------|----|------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ABORDAGEM INTEGRADORA DO ENGAJAMENTO | 31 | Boatman e Long (2016)  | Instrumento autoelaborado investigando quantitativamente a integração acadêmica e social e compromisso do estudante.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 1- Pontuação do exame SAT ou ACT (Escores do ensino médio); 2- Número de colocação em exames avançados realizados no ensino médio; 3- A pontuação de desempenho obtida na avaliação não cognitiva do GMS (em que estudante estava escrito); 4- Escore de rendimento no 1º semestre na faculdade. |
|                                      | 32 | Krause e Coates (2008) | 1: <i>Transition Engagement Scale</i> (TES): 7 itens medindo o envolvimento com a vida na IES; 2: <i>Academic Engagement Scale</i> (AES): 10 itens medindo o comportamento do estudante; 3: <i>Peer Engagement Scale</i> (PES): 9 itens de contextos de engajamento. 4: <i>Student-staff Engagement Scale</i> (SES): 11 itens medindo a qualidade da experiência estudantil; 5: <i>Intellectual Engagement Scale</i> (IES): 5 itens medindo a motivação com o estudo; 6: <i>Online Engagement Scale</i> (OES): 13 itens medindo o uso da Web, softwares, TIC's; 7: <i>Beyond-class Engagement Scale</i> (BES): 6 itens relacionados ao envolvimento extracurricular. | -                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|                                      | 33 | Mehdinezhad (2011)     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

Quadro 1 - Medidas utilizadas para pesquisa do Engajamento e o Desempenho Acadêmicos.

(continuação)

| ABORDAGENS                           | Nº | FONTES                          | MÉTRICAS DE ENGAJAMENTO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | MÉTRICAS DE DESEMPENHO                                                                      |
|--------------------------------------|----|---------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| ABORDAGEM INTEGRADORA DO ENGAJAMENTO | 34 | Strayhorn e Johnson (2014)      | <i>Community College Student Experiences Questionnaire</i> (CCSEQ) medindo a frequência com que os estudantes se engajam na <b>vida curricular e extracurricular da faculdade</b> . 2- Escala de engajamento com o corpo docente e engajamento em sala de aula. 3- Incluíram 3 medidas de <b>participação acadêmica</b> dos estudantes. | CR autorrelatado.                                                                           |
|                                      | 35 | Troisi (2014)                   | 1- <i>Self-report Questionnaire of Course Engagement</i> , de Handelsman, Briggs, Sullivan, and Towler's (2005) com 23 itens. 2- Escala autoelaborada sobre engajamento no curso medindo comportamentos, pensamentos e sentimentos.                                                                                                     | As medidas foram os escores de rendimento (GPA) dos estudantes antes e durante a Graduação. |
|                                      | 36 | Gunuc (2014)                    | Escala <i>Student Engagement Scale</i> (SES), de Gunuc and Kuzu (2014), com 41 itens avaliando participação e engajamento (comportamental, emocional e cognitivo).                                                                                                                                                                      | CR autorrelatado.                                                                           |
|                                      | 37 | Medrano, Moretti e Ortiz (2015) | 1- <i>The Utrecht Work Engagement Scale-Students- UWES-S</i> de Schaufeli e Bakker (2003) e traduzida para o espanhol por Salanova, com 17 itens. 2- Escala de satisfação acadêmica, de Lent et al. (2007), com 7 itens. 3- Escala de afetos positivos e negativos (PANAS), de Watson, Clark y Tellegen (1988), com 20 itens.           | –                                                                                           |
|                                      | 38 | Martins e Ribeiro (2018)        | Grupo focal com perguntas norteadoras: 1- Percepção do curso; 2- Expectativas em relação ao curso; 3- Atitudes dos estudantes em relação ao curso; 4- Engajamento do estudante pode gerar sucesso acadêmico; 5- Conceito de sucesso acadêmico; 6- Elementos que contribuem para gerar engajamento acadêmico.                            | –                                                                                           |

Quadro 1 - Medidas utilizadas para pesquisa do Engajamento e o Desempenho Acadêmicos.

(conclusão)

| ABORDAGENS        | Nº | FONTES                           | MÉTRICAS DE ENGAJAMENTO | MÉTRICAS DE DESEMPENHO                                                                                                                                                                                                                                                |
|-------------------|----|----------------------------------|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>DESEMPENHO</b> | 39 | Niquini et al. (2015)            | -                       | Proposto o seguinte item: “Marque, em uma escala de 0 a 10, que nota você daria a seu próprio desempenho acadêmico”.                                                                                                                                                  |
|                   | 40 | Kennett, Reed e Stuart (2013)    | -                       | 1- <b>Média de desempenho esperado</b> no semestre (GPA); 2- <b>Escala de decepção com desempenho acadêmico</b> ( <i>Explanatory Style for Failure Inventory</i> - ESFI- concebido por Kennett and Keefer, 2006, com 18 itens e baseado em Seligman’s, 1991);         |
|                   | 41 | Mcabee, Oswald e Connelly (2014) | -                       | 1- Escore médio autorrelatado pelos estudantes. 2- <b>Comportamentos de desempenho acadêmico:</b> elaboraram 11 amplas medidas de frequência comportamental de itens individuais com base nas definições de desempenho acadêmico fornecidas por Oswald et al. (2004); |
|                   | 42 | Gedefaw, Tilahun e Asefa (2015)  | -                       | As medidas foram os escores de rendimento (GPA) dos estudantes antes e durante a Graduação.                                                                                                                                                                           |
|                   | 43 | Credé e Kuncel (2008)            |                         |                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|                   | 44 | Raelin et al. (2014)             |                         |                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|                   | 45 | Jayanthi et al. (2014)           |                         |                                                                                                                                                                                                                                                                       |

Fonte: Elaboração própria.



As diferentes formas de evasão, aliadas ao prolongamento do tempo de permanência e à imprevisão de sucesso educacional dos estudantes nas universidades merecem investigações cuidadosas (MAGUIRE et al., 2017; PINEDA-BÁEZ et al., 2014; SILVA et al., 2018). A necessidade de modelos conceituais construídos a partir da pesquisa empírica exaustiva e rigorosa, a fim de que se encontrem os nexos significativos entre os diversos componentes destes problemas, faz com que o engajamento figure como relacionado com diferentes fatores acadêmicos, entre eles, o desempenho, rendimento e perspectiva de sucesso (ANTARAMIAN, 2015). DE acordo com Antaramian (2015), sabe-se que estudantes mais engajados são mais propensos a formarem-se até um semestre mais cedo nas IES.

O quadro de insucesso e evasão no ensino superior tem suscitado preocupação e discussões sobre a diminuição da qualidade da educação oferecida (CHANG; HUA; CHOU, 2014; TINTO, 1993) e, em seu bojo, sobre a necessidade de adaptação do ensino para a promoção de aprendizagens qualitativas (HENG, 2014). Neste ínterim, as investigações da relação entre EA e DA são motivadas pelo interesse na elevação das notas, no esforço empreendido e maiores possibilidades de conclusão de curso (BRESÓ; SCHAUFELI; SALANOVA, 2011; CHANG; HUA; CHOU, 2014; GUNUC, 2014; JUNCO; HEIBERGER; LOKEN, 2011; MAGUIRE et al., 2017; SILVA et al., 2018; WILLIAMS et al., 2017).

Outro fator apontado como relevante nos estudos que relacionam EA e DA tem a ver com a mudança do perfil do estudante no ensino superior. Neste contexto, os efeitos gerais e condicionais de EA precisam ser investigados para se refletir sobre a aprendizagem em contextos sociais e culturais específicos (HENG, 2014; MELIUS, 2011). Isto porque as características do ensino superior mudam e estudantes antes impedidos de acessá-lo, após muita luta social, conseguem algum espaço. Esses estudantes podem ter necessidades de aprendizagem diferentes daquelas que as IES estavam acostumadas a promover, assim como características de assimilação e de aprendizagem que necessitam de outros estilos de ensino (HENG, 2014). Para Strayhorn e Johnson (2014), o desempenho acadêmico sofre incidência direta dos fatores sociais, expectativas e compromissos e o baixo desempenho dificulta o sucesso acadêmico. Essa dificuldade no sucesso acadêmico pode estar relacionada aos desafios enfrentados pelos estudantes no ensino superior e os mais vulneráveis (pertencentes a grupos étnicos e/ou

baixa renda, por exemplo) tendem a necessitar de maior apoio das IES para o alcance do objetivo proposto (BOATMAN; LONG, 2016).

A transição para a universidade é marcada por desafios complexos para o ajustamento emocional, social e acadêmico. O jovem passa a enfrentar desafios nas áreas acadêmica, social e pessoal, para os quais muitos não estão preparados (JUNCO; HEIBERGER; LOKEN, 2011; MELIUS, 2011). Os desafios no âmbito acadêmico incluem maiores exigências cognitivas, de organização e compromisso com os estudos e com a própria aprendizagem. Neste contexto, a investigação do engajamento como forma de ajustamento às atividades que necessita desenvolver é crucial para a gestão universitária em prol do sucesso acadêmico, de modo a assegurar a persistência estudantil, a integração dos estudantes à experiência universitária e estes sendo evidenciados no desempenho e sucesso acadêmicos (TINTO, 1993; WILLIAMS et al., 2017).

Por fim, as fragilidades destacadas pelos estudos revisados relacionam-se à escolha da fonte de dados, à dificuldade de generalização dos resultados e à imprecisão das variáveis em pesquisa e de sua operacionalização.

Em relação à escolha da fonte de dados, muitos autores criticam a dificuldade de acesso aos bancos de dados institucionais dos estudantes (ANTARAMIAN, 2015; BOATMAN; LONG, 2016; BRESÓ; SCHAUFELI; SALANOVA, 2011; COURTNER, 2014; GEDEFW; TILAHUN; ASEFA, 2015; MCABEE; OSWALD; CONNELLY, 2014; MELIUS, 2011). Para eles, essa dificuldade fez com que necessitassem recorrer ao autorrelato do estudante, o que vem gerando questionamentos quanto a confiabilidade dos dados, uma vez que vieses podem ser introduzidos derivados de medidas de autorrelato.

A dificuldade na generalização dos resultados desponta como segunda maior limitação apresentada pelos pesquisadores devido ao recorte e tamanho da amostra da população. Para os autores, ter uma amostra com tamanho pequeno (BRESÓ; SCHAUFELI; SALANOVA, 2011), baixa variabilidade de sexo (RASHID; ASGHAR, 2016), de curso (GEDEFW; TILAHUN; ASEFA, 2015; HENG, 2014; WILLIAMS et al., 2017), de estágio de conclusão de curso (MAGUIRE et al., 2017), de IES (ANTARAMIAN, 2015; COURTNER, 2014; MELIUS, 2011; SILVA et al., 2018) ou

de tipo de IES (COURTNER, 2014) restringe possibilidades de generalização dos resultados.

As variáveis de pesquisa são apontadas como terceira maior limitação por não permitirem cercar todas as possibilidades de análise do constructo (JUNCO; HEIBERGER; LOKEN, 2011; MCABEE; OSWALD; CONNELLY, 2014; MELIUS, 2011) ou ter sido mensurada num único período (HENG, 2014). Autores reconhecem que variáveis importantes permanecem de fora do estudo, seja por terem se limitado a fontes específicas de dados (BOATMAN; LONG, 2016), seja pela existência de outras variáveis relacionadas aos fatores e que, no entanto, não fazem parte dos estudos (COURTNER, 2014; GUNUC, 2014; HENG, 2014; KIM et al., 2017; ZHANG et al., 2015) ou por terem percebido que as relações entre as variáveis não são suficientemente fortes para sustentar conclusões generalizáveis (MCABEE; OSWALD; CONNELLY, 2014; ZACHERMAN; FOUBERT, 2014).

A ampliação do escopo de instituições, cursos e participantes nas futuras pesquisas é a recomendação mais proeminente para os futuros estudos da relação entre os fenômenos (BRESÓ; SCHAUFELI; SALANOVA, 2011; GALLAGHER; MARQUES; LOPEZ, 2016; GUNUC, 2014; RASHID; ASGHAR, 2016; SILVA et al., 2018; STRAYHORN; JOHNSON, 2014; WILLIAMS et al., 2017). Seguida a essa recomendação, autores salientam que há a necessidade de que as futuras pesquisas também analisem a causalidade entre as variáveis e não apenas as relações entre elas (ANTARAMIAN, 2015; RASHID; ASGHAR, 2016; ZHANG et al., 2015). Adicionalmente, o uso de entrevistas em profundidade (SCHWEINLE; HELMING, 2011) foi apontado como necessário para a triangulação de dados.

A necessidade de realização de outros estudos com desenhos metodológicos diferentes (KIM et al., 2017; SILVA et al., 2018) também foi elencada como forma de mitigar fragilidades das pesquisas revisadas. No tópico sugestões específicas para uso de outras medidas para avaliar o engajamento/desempenho, em especial, vários autores apontam a necessidade de uso de instrumentos de pesquisa adaptados a diferentes realidades (GALLAGHER; MARQUES; LOPEZ, 2016; GUNUC, 2014; MCABEE; OSWALD; CONNELLY, 2014; RASHID; ASGHAR, 2016; ZACHERMAN; FOUBERT, 2014). Também sugerem o uso de instrumentos que meçam o “engajamento real” dos estudantes (JUNCO; HEIBERGER; LOKEN, 2011).

No tópico sugestões específicas para uso de métodos qualitativos, autores salientam que o uso deles permitiria a análise de diferentes fontes de dados para a correlação entre as variáveis (GAO; XIANG, 2008; HENG, 2014; STRAYHORN; JOHNSON, 2014). Também aprofundaria o conhecimento sobre a experiência dos estudantes (PINEDA-BÁEZ et al., 2014).

#### **4 CONCLUSÕES**

Esta revisão sistemática de literatura assume determinado protagonismo ao focar artigos publicados com resultados de pesquisa sobre a relação entre EA de estudantes universitários e DA. Apesar de mais descritivos, os resultados relatados são importantes porque expõem padrões de evolução, de abordagens teórico-metodológicas, de justificativas e de uso de EA como variável antecedente de DA, que ainda são pouco conhecidos no Brasil, o que se conclui do pequeno número de artigos publicados no Brasil e recuperados nesta revisão.

O recorte temporal de investigação da relação do EA com o DA, entre 2008 a 2018, permite traçar uma visão mais ampla do direcionamento das pesquisas empíricas dos fenômenos, observando-se maior ritmo de produção e de publicação no último quinquênio da série temporal analisada (2008-2018), o que tende a se associar com as profundas mudanças que têm marcado a educação superior nos últimos anos. Observa-se ainda que o campo de pesquisa é povoado por múltiplas abordagens e métodos, o que pode ser saudado como positivo, porque permite capturar as diferentes faces dos fenômenos e de suas relações, e, simultaneamente, como negativo, porque dificulta a acumulação de conhecimentos e concorre para a fragmentação do conhecimento produzido.

Ademais, o agrupamento das investigações empíricas de EA em três tipos de abordagem (pessoal, contextual e integradora) deriva da identificação da emergência de uma nova abordagem aqui denominada integradora, que associa fatores psicológicos e contextuais, aumentando a complexidade da operacionalização de pesquisas em EA. Também viabiliza mostrar a variabilidade de métricas que são utilizadas para a pesquisa do fenômeno por abordagem, o que contribui para a identificação de vocações metodológicas predominantes em cada abordagem.

Por outro lado, as pesquisas revisadas em DA permitem apontar o predomínio de métodos e métricas quantitativos de pesquisa, apesar das inúmeras críticas de educadores e de pedagogos.

Um dos maiores desafios para o desenvolvimento desta revisão sistemática de literatura de pesquisas empíricas em EA relaciona-se à determinação dos associados ao engajamento acadêmico, considerando-se a diversidade de conceitos (motivação, comprometimento, por exemplo) que são muitas vezes atrelados de forma imprecisa ao campo do engajamento.

O trabalho de recuperação de pesquisas empíricas nas 4 diferentes bases de dados e no Portal de Periódicos CAPES mostra-se efetivo por permitir encontrar trabalhos que indexados exclusivamente em uma destas plataformas e que ficariam de fora da revisão, caso se tivesse priorizado apenas uma delas. Ao mesmo tempo, também ocasiona a inflação dos números iniciais de referências recuperadas (1.978), uma vez que 57% do total inicialmente localizado são duplicatas.

Outro desafio, e que possibilita, ao mesmo tempo, a ampliação do conhecimento dos construtos, é o foco desta revisão de literatura em pesquisas empíricas, realizadas em diferentes localidades do mundo e publicadas, em sua maioria, em língua inglesa. Isso porque implica um tempo maior de análise dos textos para a devida compreensão do contexto social e educacional em que a pesquisa se insere, além de um cuidado mais acurado com a tradução de termos técnicos usados. A opção por busca de artigos de relato de pesquisa empírica em bases de dados específicas pode ter deixado de fora um grande veio de materiais publicados sobre o assunto, inclusive no Brasil. No Brasil, em particular, importante material bibliográfico publicado em livros foi identificado ampara as análises e discussões dos artigos revisados, mas não compõem o objeto desta revisão de literatura em função dos critérios de busca e de seleção de suas fontes.

Por último, cita-se outro novo desafio derivado do foco da revisão em pesquisas empíricas: frequentemente, os pesquisadores dos artigos mostram mais apreço à divulgação dos seus resultados e mais concisão na definição dos conceitos e modelos teóricos. Isso dificulta o entendimento do histórico dos conceitos e a classificação dos artigos nas três abordagens antes mencionadas.

As principais estratégias de superação das fragilidades da relação entre EA e DA indicadas nos textos revisados são: ampliação do número de IES, utilização de técnicas de análise de causalidade entre as variáveis e de outros desenhos metodológicos, acréscimo de outras variáveis relacionadas aos construtos e inserção de métodos qualitativos à pesquisa.

Esta revisão traz contribuições ao campo de pesquisa de três diferentes ordens. A primeira relacionada ao rigor metodológico para seu desenvolvimento, o que nem sempre é respeitado em pesquisas do tipo de revisão sistemática de literatura no contexto da pesquisa no país. Estudos de revisão metodologicamente mais direcionados contribuem para que se revisite num único texto um conjunto de estudos feitos no campo e, com isso, ampliem-se as possibilidades de comparabilidade dos resultados em investigações futuras.

A segunda contribuição repousa no desenho de pesquisas para subsidiar a gestão acadêmica. A necessidade da gestão do sucesso acadêmico de estudantes nos mais diferentes cursos de graduação se torna premente nas IES por diferentes fatores como a problemática da evasão escolar, as crescentes exigências de melhoria no desempenho institucional e de formação de quadros, por exemplos. Nesta pesquisa, a investigação de possíveis caminhos para o aprimoramento dessa gestão é pensada para além do que está sendo implementado na realidade nacional, direcionando o olhar para a observação de como, em diferentes países, culturas e contextos sociais, a temática do engajamento acadêmico passa a fazer parte da agenda de pesquisa e se consolida como preditora de desempenho e sucesso acadêmico. As indicações das fragilidades e das estratégias de superação dessas fragilidades nas pesquisas revisadas contribuem, ademais, para o refinamento de pesquisas no Brasil e para repensar a sistemática de gestão das IES não de forma isolada, mas mais alinhada com o que acontece mundialmente.

A terceira contribuição advém do foco em estudantes universitários de cursos de graduação. A cada ano o Brasil passa a ter mais IES, o que – em tese – amplia o acesso a uma formação mais qualificada. No entanto, essa ampliação pode estar desvinculada de parâmetros de qualidade da educação oferecida. Neste contexto, os resultados obtidos nesta revisão de literatura podem direcionar a reflexão dos gestores educacionais e governamentais para fatores a serem observados quando o foco é o atrelamento da qualidade ao sucesso acadêmico esperado dos estudantes.

Pesquisas adicionais são necessárias para aprofundar a discussão sobre a relação do EA com o DA, principalmente a partir de técnicas de modelagem confirmatória para definir relações de causalidades entre as variáveis. A ampliação do escopo de pesquisa para outros segmentos da educação superior também é importante (estudantes da pós-graduação e de cursos EaD).

## 2.2 Artigo II

---

---

### **ENGAJAMENTO ACADÊMICO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: explorando o constructo engajamento, suas dimensões e relações com atributos sociodemográficos**

---

---

## 1 INTRODUÇÃO

Em meados dos anos de 1980, a educação superior no Brasil iniciou um processo de expansão da oferta de vagas em suas instituições de educação superior (IES), principalmente nas instituições privadas com a oferta de financiamentos estudantis. Esse processo se intensificou com a inserção de políticas afirmativas de acesso à educação superior nas IES públicas. Esse aumento no número de vagas não se fez acompanhar, todavia, de uma gestão eficaz do desempenho estudantil para o alcance do sucesso acadêmico (PINEDA-BÁEZ et al., 2014), como sinaliza a grande evasão nas IES brasileiras, públicas e privadas, que parece refletir um problema de gestão na área da educação (PORTO; GONÇALVES, 2017; SILVA et al., 2018).

As diferentes formas de evasão, aliadas ao prolongamento do tempo de permanência dos estudantes nas IES, trazem prejuízos importantes de ordem econômica e social. Sabe-se que a evasão é a etapa final de desvinculação do estudante do curso que estuda ou da IES. Sabe-se também que evasão de estudantes universitários é problema que atinge todos os sistemas educacionais no mundo (MAGUIRE et al., 2017; PINEDA-BÁEZ et al., 2014; GUNUC, 2014). Sabe-se ainda que a trajetória do estudante no curso ou IES até a configuração da evasão é influenciada por múltiplos fatores (ALRASHIDI; PHAN; NGU, 2016). Um desses fatores é o nível de engajamento acadêmico (EA) que os estudantes apresentam, pois, acredita-se que níveis baixos de EA podem predizer

disposições de abandono do curso (COSTA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2014; MEDRANO; MORETTI; ORTIZ, 2015; WILLIAMS et al., 2017).

O engajamento acadêmico dos estudantes universitários é marcado por desafios complexos que incluem maiores exigências cognitivas, de organização e compromisso com a própria aprendizagem. Seu estudo parte do princípio de que o percurso dos estudantes na busca pelo sucesso acadêmico não é igual, pois depende de diferentes variáveis de características pessoais e acadêmicas. Alguns estudantes logram caminhos construtivos nesta jornada e adaptam-se à vida universitária, enquanto outros se sentem sobrecarregados e incapazes de enfrentar as demandas de seus novos papéis. Com isso, a investigação da relação entre variáveis antecedentes de atributos sociodemográficos dos estudantes e engajamento acadêmico pode ser de importância para a gestão universitária em prol do sucesso de alunos e das instituições de ensino universitário (FIOR; MERCURI, 2013; HENG, 2014; PORTO; GONÇALVES, 2017; SCHAUFELI, 2014).

Pesquisas sobre EA de estudantes são longevas nos EUA e Europa. Algumas dessas pesquisas relacionam-se à avaliação das experiências acadêmicas ofertadas pelas IES a seus estudantes, à necessidade de garantia da permanência deles no curso e ao controle dos sistemas de educação superior em diferentes países, como no caso dos EUA (KIMBARK; PETERS; RICHARDSON, 2016; PINEDA-BÁEZ et al., 2014; TAYLOR et al., 2011; TINTO, 1993). No Brasil, tal campo de pesquisa está em formação. Trabalhos envolvendo a pesquisa de EA de estudantes universitários são escassos, conforme depende-se de busca realizada no Portal de Periódicos CAPES, SCieLLO, Web of Science, Scopus e Spell e que recuperou apenas cinco artigos. O artigo de Silva et al. (2018) consiste na validação da escala UWES-S de engajamento no Brasil. Outros trabalhos nacionais recuperados focam a validação de escalas de envolvimento e motivação (PORTO; GONÇALVES, 2017), validação de escala de envolvimento (COSTA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2014; FIOR; MERCURI, 2013) e fatores de engajamento de estudantes (MARTINS; RIBEIRO, 2018). Foram localizados também livros que registram outros esforços de pesquisa nessa linha no Brasil.

Neste contexto, esta pesquisa tem como objetivo geral caracterizar a influência de atributos sociodemográficos sobre o engajamento de estudantes de graduação de uma IES de grande porte do Nordeste do Brasil.



A realização de um trabalho que privilegia explorar os dados por meio primordialmente de estatísticas descritivas justifica-se em face de seu pioneirismo no Brasil, apesar da grande longevidade e alcance das pesquisas com base em engajamento de estudantes de graduação nos Estados Unidos e na EU. Essas estatísticas descritivas servem para caracterizar o campo, acumular conhecimento sobre realidades específicas, e para traçar comparações e possíveis explicações dos resultados encontrados, e podem ser posteriormente retomadas, analisadas, reforçadas ou descartadas.

A seguir, apresentam-se as seções referencial teórico, percurso metodológico, resultados, discussão e conclusões da pesquisa.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

A noção de engajamento como uma escolha que agrega valor à aprendizagem faz com que diferentes autores relacionem a qualidade do esforço à qualidade da aprendizagem e, conseqüentemente, da educação (CHANG; HUA; CHOU, 2014; KIMBARK; PETERS; RICHARDSON, 2016; MAGUIRE et al., 2017; MEDRANO; MORETTI; ORTIZ, 2015; TAYLOR et al., 2011). O tempo dedicado aos estudos é um fator preponderante para a caracterização do nível de engajamento nas atividades acadêmicas (RASHID; ASGHAR, 2016; TAYLOR et al., 2011). Uma dedicação geradora de percepção de sua competência para finalizar a atividade é, em diferentes pesquisas, associada à autoeficácia e à autorregulação (BRESÓ; SCHAUFELI; SALANOVA, 2011; RAELIN et al., 2014; SILVA et al., 2018; ZHANG et al., 2015).

Estudantes engajados são aqueles que têm elevados níveis de energia para atuar frente aos estímulos acadêmicos recebidos. Estudantes engajados experimentam um processo de escolha de comportamentos e objetivos centrados predominantemente nas atividades acadêmicas (MEDRANO; MORETTI; ORTIZ, 2015). Nesta perspectiva, engajamento é considerado como construto central para promover a aprendizagem, o desempenho, o interesse, o prazer e o bem-estar psicológico dos estudantes. Quanto mais envolvido, maior é o valor da aprendizagem e desenvolvimento pessoal (PORTO; GONÇALVES, 2017). No entanto, o engajamento parece variar de acordo com características sociodemográficas e com o tipo e tempo de curso conforme resultados de múltiplas pesquisas que são relatados também nesta seção, que se divide entre discussão teórico-conceitual de EA e modelo teórico, e sua relação com as variáveis antecedentes.

## 2.1 DISCUSSÃO TEÓRICO-CONCEITUAL DE ENGAJAMENTO ACADÊMICO

O mapeamento do histórico das pesquisas do engajamento acadêmico evidencia que o construto se difundiu em dois ramos de pesquisa distintos: o ramo da Educação (aliado ao campo da Psicologia educacional) e o ramo da Psicologia Organizacional (aliado ao campo da Psicologia Positiva), conforme evidencia-se na Figura 1.

No ramo da Educação, a literatura mostra a existência, há mais de 80 anos, de pesquisas que exploram o que motiva e envolve os estudantes, que são pioneiramente desenvolvidas em universidades norte-americanas (COURTNER, 2014). Todavia, os primeiros estudos que usaram o termo engajamento acadêmico datam da década de 2000 (FIOR; MERCURI, 2013; MEHDINEZHAD, 2011; PORTO-MARTINS; BASSO-MACHADO; BENEVIDES-PEREIRA, 2013) e amparam-se em premissas formuladas por Maslow e Rogers nos anos 1950 (PORTO-MARTINS; BASSO-MACHADO; BENEVIDES-PEREIRA, 2013). Esse último conjunto de pesquisas advém de um ramo da Psicologia Organizacional, conhecido como Psicologia Positiva, que investiga o engajamento no trabalho (COSTA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2014; GALLAGHER; MARQUES; LOPEZ, 2016; HENG, 2014; MEDRANO; MORETTI; ORTIZ, 2015; SCHAUFELI, 2014; SILVA et al., 2018; ZHANG et al., 2015).

Conforme se pode observar na Figura 1, quatro décadas se destacam como as mais profícuas em termos de desenvolvimento de teorias sobre o envolvimento/engajamento dos estudantes na educação superior: as décadas de 1960, 1970, 1990 e 2000, sendo a década de 1970 a mais efervescente e de consolidação de ideias sobre a temática (COURTNER, 2014; HENG, 2014; KIMBARK; PETERS; RICHARDSON, 2016; KRAUSE; COATES, 2008; MARTINS; RIBEIRO, 2018). As teorias desenvolvidas nestas décadas encontraram terreno empírico de desenvolvimento nas décadas subsequentes, 1980, 2010 e a atual (COSTA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2014; FIOR; MERCURI, 2013; ZACHERMAN; FOUBERT, 2014). Em síntese e independente de em qual dos ramos, se educação e psicologia educacional ou psicologia organizacional, o campo de pesquisa em EA direciona-se a investigar com lentes próprias o comportamento do estudante com os estudos (ALRASHIDI; PHAN; NGU, 2016; COURTNER, 2014; HENG, 2014; MEHDINEZHAD, 2011; SILVA et al., 2018).

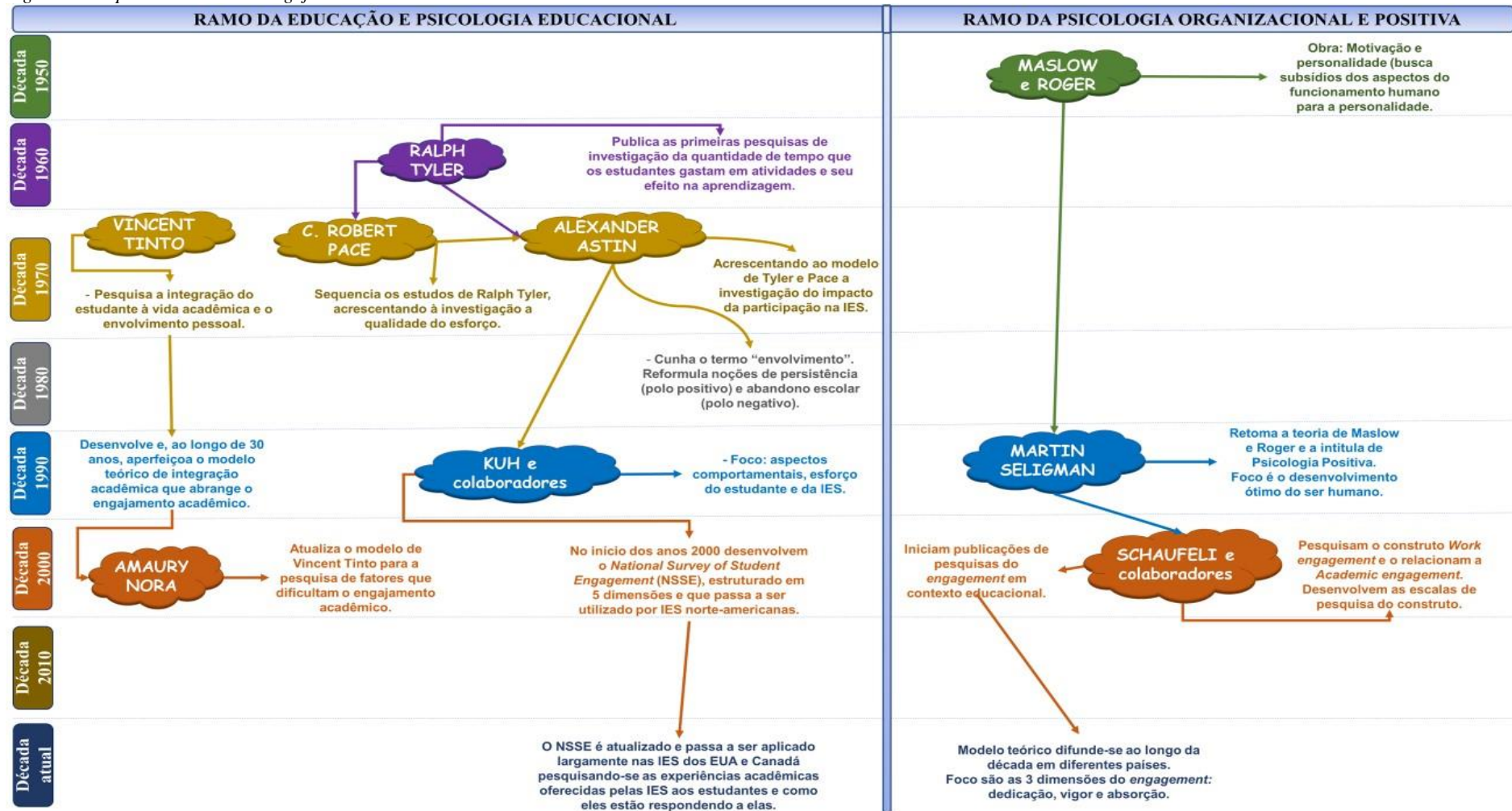
As pesquisas em EA podem ser agrupados segundo o foco em três perspectivas: as que priorizam aspectos relacionados à qualidade do esforço empreendido pelo estudante (foco no indivíduo), as que enfatizam o suporte ao esforço do estudante (foco no contexto) e as que integram tanto os aspectos referentes à qualidade do esforço, assim como ao suporte (foco no indivíduo e no contexto).

Engajamento e envolvimento aparecem como sinônimos na literatura especializada. Porto e Gonçalves (2017), por exemplo, definem ambos os termos como fruto de uma relação bidirecional com a motivação. Para as autoras antes mencionadas, a motivação influencia o estudante em seu envolvimento nas atividades e este produz mudanças motivacionais que o impulsionam a manter-se na direção de seu sucesso acadêmico. Envolvimento e engajamento correspondem a um estado motivacional caracterizado por altos níveis de ativação em direção às metas acadêmicas (MEDRANO; MORETTI; ORTIZ, 2015).

Na perspectiva de abordagem de EA como esforço, adotada neste artigo, a pré-disposição do estudante para engajar-se na atividade que realiza no curso é o centro da discussão. EA corresponde a uma atitude positiva em relação à atividade acadêmica que corresponde a uma forma de motivação (GAO; XIANG, 2008; GOVENDER, 2012; PORTO; GONÇALVES, 2017). Um estado de realização afetivo-motivacional persistente e de positividade, fruto de dedicação e energia empregados no esforço que realiza (COSTA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2014; MEDRANO; MORETTI; ORTIZ, 2015; PORTO; GONÇALVES, 2017; SALANOVA et al., 2010; TAYLOR et al., 2011).

Ainda para a perspectiva do EA como esforço empreendido, o construto é resultado da composição de afeto, que se reflete em um comportamento específico, engajado. O afeto corresponde à energia positiva geradora de prazer e bem-estar, e, como componente de EA, denota quantidade de envolvimento emocional com a aprendizagem e seu compromisso em estudar. Já o comportamento retrata uma manifestação ativa, com investimento de esforço que gera motivos para estudar, estilos de aprendizagem e estratégias para se ter sucesso (BROWN et al., 2017; GALLAGHER; MARQUES; LOPEZ, 2016).

Figura 1 - Mapa do histórico do Engajamento acadêmico.



Fonte - Elaboração própria.

## 2.2 EA COMO ESFORÇO INDIVIDUAL, SUAS DIMENSÕES E ATRIBUTOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Traçando uma analogia entre estudo e trabalho Schaufeli e Bakker (2003), dois dos mais proeminentes autores do campo de pesquisa em EA, postulam que engajamento acadêmico, em particular, é um estado mental positivo e satisfatório do estudante em relação ao estudo (trabalho) que realiza. Uma energia que se traduz em envolvimento e eficácia ao desempenhar suas atividades. Os autores referidos desdobram engajamento acadêmico em três dimensões: vigor, dedicação e absorção.

A dimensão vigor se refere a altos níveis de energia e de resistência mental durante o estudo e ao desejo de investir esforços nas atividades acadêmicas que estão sendo realizadas, mesmo quando surgem dificuldades (ALRASHIDI; PHAN; NGU, 2016; CONTRERAS; VILLALOBOS, 2014; SALANOVA et al., 2010). Em investigação de Fernández-Martínez et al. (2017), vigor nos estudos foi identificado com escores médios ( $M=3,13$ ), sendo a segunda das três dimensões de EA mais bem avaliada. Estudantes de diferentes cursos em uma mesma IES, divididos entre grupos de controle e de intervenção, mostram níveis iniciais médios de engajamento, os quais vão aumentando na medida em que a intervenção progride (BRESÓ; SCHAUFELI; SALANOVA, 2011). Já estudantes dos cursos de Administração e Engenharia em Administração de Empresas do México apresentam média de vigor inferior às médias de absorção e de dedicação (CHÁVEZ-HERNÁNDEZ; LUGARDO-BRAVO; RETES-MANTILLA, 2018).

A dimensão dedicação reúne um conjunto de itens de envolvimento acadêmico, juntamente com a manifestação de um senso de significado, entusiasmo, inspiração, orgulho e desafio para com os estudos (CONTRERAS; VILLALOBOS, 2014; COSTA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2014; KIMBARK; PETERS; RICHARDSON, 2016). Pesquisas de engajamento apontam que esta é a dimensão que alcança os melhores escores (BRESÓ; SCHAUFELI; SALANOVA, 2011; CHÁVEZ-HERNÁNDEZ; LUGARDO-BRAVO; RETES-MANTILLA, 2018; FERNÁNDEZ-MARTÍNEZ et al., 2017). Em investigação da eficácia acadêmica com o conjunto de estudantes de uma IES, Budescu e Silverman (2016) identificam diferenças significativas na dedicação acadêmica por gênero, por etnia e por nível de instrução dos pais: mulheres, afroamericanos e estudantes com pais mais instruídos apresentaram níveis mais elevados de dedicação acadêmica. Fernández-

Martínez et al. (2017), analisando redes sociais, engajamento e resiliência entre estudantes de Enfermagem, relatam resultados em que a dedicação é o fator de engajamento mais bem avaliado ( $M=4,82$ ). Vários outros estudos têm apontado as dimensões dedicação e vigor com maiores coeficientes de correlação na investigação do engajamento (BRESÓ; SCHAUFELI; SALANOVA, 2011; SILVA et al., 2018).

A dimensão absorção relaciona-se ao estado de concentração do estudante em suas atividades de estudo, que pode experimentar uma tal imersão que o faz perder-se na quantidade de tempo que dedica ao que está fazendo e sente dificuldade de se desconectar devido a sentir alto prazer com o que desenvolve (ALRASHIDI; PHAN; NGU, 2016; CONTRERAS; VILLALOBOS, 2014; COSTA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2014). Em comparação às outras duas dimensões, absorção é a que apresenta os menores escores nas pesquisas empíricas revisadas (CHÁVEZ-HERNÁNDEZ; LUGARDO-BRAVO; RETES-MANTILLA, 2018; FERNÁNDEZ-MARTÍNEZ et al., 2017). Silva et al. (2018) relatam achados em que a dimensão absorção obtém maiores escores entre estudantes dos cursos de Enfermagem, Medicina, Biomedicina, Farmácia e Psicologia e que se encontrava até a metade do curso.

Além das variações de escores por dimensão do EA, encontradas nas pesquisas revisadas e comentadas anteriormente, vários pesquisadores relatam também diferenças em EA por atributos sociodemográficos dos pesquisados. O estudo de Strayhorn e Johnson (2014) com estudantes de graduação mulheres de faculdades comunitárias americanas é um dos exemplos revisados nessa linha. Os autores citados concluem que estudantes mulheres com maiores responsabilidades no seio da família são mais afetadas academicamente que os demais estudantes, devido a terem menos tempo para dedicarem-se aos estudos. Chang, Hua e Chou (2014) também identificam diferença significativa em relação ao engajamento cognitivo de homens e mulheres, sendo estas mais engajadas.

Ao realizarem pesquisa sobre a inteligência emocional e diferenças de gênero no engajamento cognitivo e afetivo, Maguire et al. (2017) observam que a literatura aponta as mulheres como mais participativas nas atividades e as que mais dedicam tempo e esforço aos estudos. Contudo, em seus resultados, não encontram diferenças entre gêneros nos níveis de engajamento, assim como Contreras e Villalobos (2014) e Silva et al. (2018). Contreras e Villalobos (2014) identificam, no entanto, que mulheres gostam e se inspiram mais em seus estudos do que os homens. Já os homens se sentem com mais

energia e resistência mental do que as mulheres enquanto estudam. Budescu e Silverman (2016), por sua vez, identificam diferença significativa entre sexos quanto ao fator dedicação, mas não entre os demais do construto engajamento.

Em investigação da relação entre idade e engajamento acadêmico, Contreras e Vilallobos (2014) afirmam que evidências coletadas indicam haver uma correlação direta, mesmo que fraca, entre as duas variáveis antes mencionadas. Da mesma forma, Schaufeli e Bakker (2004) encontram correlação fraca entre as três dimensões de EA e a idade ( $r=0,14$ ). O fato de não terem sido realizadas análises prévias para diagnosticar se a idade modera o engajamento é relatado como fragilidade de pesquisa por Budescu e Silverman (2016).

O cruzamento entre perfil de estudantes trabalhadores e engajamento encontra-se em muitas pesquisas. O trabalho de Chávez-Hernández, Lugardo-Bravo e Retes-Mantilla (2018) ilustra esse veio de pesquisa. Esses autores verificam que estudantes trabalhadores são mais persistentes, inspirados e entusiasmados com os estudos que aqueles estudantes que não exercem atividade remunerada. Os estudantes trabalhadores também se mostram como melhores gestores de seu tempo de estudo, conseguindo dividi-lo entre estudo e trabalho e mantendo seu estado mental positivo de engajamento (CHÁVEZ-HERNÁNDEZ; LUGARDO-BRAVO; RETES-MANTILLA, 2018). Essa duplicidade de jornada também é observada por Silva et al. (2018), contudo, esses últimos autores não identificam diferença entre o engajamento de estudantes que trabalham e não trabalham. Observam, no entanto, que a literatura aponta a tendência de estudantes trabalhadores mostrarem-se com mais dedicação aos estudos, devido ao esforço de conciliar duas importantes atividades.

Diferentes pesquisadores investigam o efeito do tempo no curso sobre o engajamento, principalmente na passagem do primeiro ano para os demais períodos, devido à preocupação com o crescente abandono escolar (COSTA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2014; FERNÁNDEZ-MARTÍNEZ et al., 2017; KRAUSE; COATES, 2008; SILVA et al., 2018). Nessa linha, os resultados são controversos e Silva et al. (2018), por exemplo, não identificam diferença significativa no escore de engajamento entre os estudantes calouros e formandos. Fernández-Martínez et al. (2017), por sua vez, identificam que os estudantes de 1º ano apresentam níveis mais altos de engajamento nos três fatores de EA, sendo maior na dimensão vigor que nas demais. Constatam também que, no decorrer dos anos de curso, os níveis de engajamento apresentados permanecem consistentes em relação aos do primeiro ano. Corroborando com os resultados

anteriormente relatados de Fernández-Martínez et al. (2017), Porto e Gonçalves (2017) identificam que os estudantes no início do curso apresentam maior média de EA quando comparados com os do meio e do final do curso. Diferentemente deles, Contreras e Villalobos (2014) relatam que os alunos mais comprometidos em geral e mais envolvidos em seus estudos são os dos últimos anos. Para esses últimos autores, a explicação desse fenômeno pode residir no fato de que os estudantes veteranos se sentem mais motivados com a perspectiva de finalização do curso e alcance da diplomação na carreira. Num caso e no outro, estes pesquisadores relataram dificuldades em relacionar os resultados de pesquisa com outros estudos devido a lacunas e imprecisões da literatura (CONTRERAS; VILLALOBOS, 2014; PORTO; GONÇALVES, 2017; SILVA et al., 2018).

Em um dos poucos estudos localizados que seccionam os participantes por área, Porto e Gonçalves (2017) pesquisam a relação entre motivação e o envolvimento entre estudantes universitários das áreas de ciências humanas, ciências exatas e ciências da vida. Identificam efeitos significativos da área de conhecimento nos níveis de engajamento: estudantes da área de ciências humanas apresentam maior motivação para estudar que os da área de exatas, enquanto estudantes da área de ciências da vida apresentam maior envolvimento nas atividades do curso que os das duas outras áreas.

Conforme os relatos de pesquisas registrados até aqui, os resultados sobre os efeitos de antecedentes socio demográficos e de tempo nos cursos ainda são inconclusos. Enquanto alguns estudos apontam esses efeitos, outros não os encontram. Neste contexto de estado do campo em EA, estudos que aumentem a variedade dos resultados já relatados justificam-se, tendo em vista a necessidade de que tendências sejam mais claramente definidas nesse campo de pesquisa, sobretudo pela importância entre EA e aprendizagem, delineada anteriormente.

### **3 PROCEDIMENTOS DE MÉTODO**

Os procedimentos de pesquisa dividem-se em tipo e objetivos, instrumento, procedimentos de coleta de dados, participantes e procedimentos de análise de dados.

#### **3.1 TIPO E OBJETIVOS DA PESQUISA**

A pesquisa classifica-se como quantitativa, descritiva, do tipo documental e de levantamento amostral não probabilístico transversal. Foi realizada no segundo semestre de 2017, com estudantes de cursos de Graduação de IES pública e de grande porte localizada no Nordeste brasileiro. Seu objetivo geral é caracterizar a influência de



atributos sociodemográficos sobre o engajamento de estudantes de graduação de uma IES de grande porte do Nordeste do Brasil. Este objetivo geral desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: (i) descrever o nível geral e por fatores do engajamento acadêmico dos participantes; (ii) examinar os itens de cada fator; (iii) identificar relações entre fatores do engajamento e atributos sociodemográficos dos estudantes (sexo, faixa etária, área do curso, tempo no curso e exercício de atividade laboral) e; (iv) identificar as relações entre itens de cada fator e atributos sociodemográficos mais significativos.

### 3.2 INSTRUMENTO DE PESQUISA

O instrumento foi composto por 22 itens, subdivididos em 2 seções:

Seção 1 – *Escala de engajamento acadêmico*: Foi utilizada a versão completa da escala *The Utrecht Work Engagement Scale Student* – UWES-S – desenvolvida por W. Schaufeli e A. Bakker (2003), traduzida e adaptada para o português por Rosana Angst, Paulo C. Porto-Martins e Ana Maria T. Benevides-Pereira, em 2009, e que apresenta evidências de validação. A WES-S compõe-se por 17 itens medindo 3 dimensões: vigor (6 itens), dedicação (5 itens) e absorção (6 itens). Todos os itens têm como opção de resposta uma escala de 7 pontos que variava de 0 “Nunca” até 6 “Sempre”.

Seção 2 – *Dados sociodemográficos*: escolheu-se 5 tipos de atributos sociodemográficos para composição da pesquisa, com base em estudos anteriores do engajamento (BUDESCU; SILVERMAN, 2016; CHANG; HUA; CHOU, 2014; CHÁVEZ-HERNÁNDEZ; LUGARDO-BRAVO; RETES-MANTILLA, 2018; CONTRERAS; VILLALOBOS, 2014; COSTA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2014; FERNÁNDEZ-MARTÍNEZ et al., 2017; KRAUSE; COATES, 2008; MAGUIRE et al., 2017; PORTO; GONÇALVES, 2017; SCHAUFELI; BAKKER, 2004; SILVA et al., 2018; STRAYHORN; JOHNSON, 2014). Os itens sociodemográficos são: idade, sexo, exercício de atividade laboral, área do curso de Graduação e tempo dos estudantes no curso.

### 3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os pesquisadores não tiveram acesso direto aos estudantes. Toda a intermediação foi realizada com a colaboração da Superintendência de Tecnologia da Informação da IES. Essa estratégia permitiu acesso aos estudantes ao passo em que se preservava seu anonimato. O instrumento foi disponibilizado a partir da plataforma online *Limesurvey*, versão 3.0X, 2017.

### 3.4 PARTICIPANTES

Foram convidados a participar da pesquisa 27.380 estudantes regularmente matriculados e ativos em cursos de Graduação na IES no ano/semestre 2017.2, obtendo-se 8.975 respostas. Foi realizada crítica da base de dados, conforme Tabela 1.

*Tabela 1 - Etapas da crítica da base de dados de respostas obtidas pelos estudantes da UFBA no segundo semestre de 2017.*

| <b>Crítica e consistência dos dados</b>                     |                                                                                                                          | <b>Total</b> |
|-------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| <b>Banco de dados inicial</b>                               |                                                                                                                          | <b>8.915</b> |
| Exclusão das respostas em branco.                           |                                                                                                                          | 3.488        |
| Casos de estudantes da modalidade da Educação a distância.  |                                                                                                                          | 216          |
| Casos em que na variável SEXO escolheu-se a opção “outros”. |                                                                                                                          | 41           |
| Casos que apresentaram Coeficiente de Rendimento (CR) zero. |                                                                                                                          | 500          |
| Por padrão nas respostas (falta de variabilidade).          |                                                                                                                          | 187          |
| Casos com outliers inferiores e superiores                  | 1- Casos com diferenciação de 5 pontos (para mais ou menos) entre variáveis CR e Autoavaliação.                          | 40           |
|                                                             | 2- Casos acima ou abaixo do limite inferior e superior do intervalo interquartil nas variáveis de engajamento acadêmico. | 19           |
| <b>Banco de dados final</b>                                 |                                                                                                                          | <b>4.424</b> |

Fonte - Dados da pesquisa.

Do total de 8.915 questionários respondidos, 4.424 foram considerados válidos e mantidos no banco de dados, o que representa 16,1% dos estudantes matriculados na IES em 2017.2. Dentre os respondentes predominam aqueles do sexo feminino e uma proporção semelhante entre estudantes das áreas 1, 2 e 3 e de ingressos entre 2013.1 até 2017.2. (Tabela 2).

Tabela 2 - Estudantes regularmente matriculados e ativos na UFBA no segundo semestre de 2017 e os participantes da pesquisa.

| <b>População de estudantes</b>           | <b>Matriculados*</b> | <b>%</b>   | <b>Participantes**</b> | <b>%</b>   |
|------------------------------------------|----------------------|------------|------------------------|------------|
| Sexo feminino                            | 14.719               | 53,76      | 2.682                  | 60,62      |
| Sexo masculino                           | 12.661               | 46,24      | 1.742                  | 39,38      |
| <b>Total</b>                             | <b>27.380</b>        | <b>100</b> | <b>4.424</b>           | <b>100</b> |
| Estudantes de Área 1                     | 7.362                | 26,89      | 1.118                  | 25,27      |
| Estudantes de Área 2                     | 6.511                | 23,78      | 1.197                  | 27,06      |
| Estudantes de Área 3                     | 7.640                | 27,90      | 1.083                  | 24,48      |
| Estudantes de Área 4                     | 1.135                | 04,15      | 209                    | 04,72      |
| Estudantes de Área 5                     | 1.485                | 05,42      | 193                    | 04,36      |
| Estudantes de Área BI***                 | 3.247                | 11,86      | 624                    | 14,11      |
| <b>Total</b>                             | <b>27.380</b>        | <b>100</b> | <b>4.424</b>           | <b>100</b> |
| Ingressantes de 2010.1 a 2012.2          | 4.287                | 15,66      | 437                    | 9,88       |
| Ingressantes de 2013. a 2015.2           | 10.768               | 39,33      | 1.652                  | 37,34      |
| Ingressantes de 2016.1 a 2017.2          | 11.872               | 43,36      | 2.335                  | 52,78      |
| Ingressantes de anos anteriores a 2010.1 | 453                  | 01,65      | 0                      | 0          |
| <b>Total</b>                             | <b>27.380</b>        | <b>100</b> | <b>4.424</b>           | <b>100</b> |

Fonte - Sistema acadêmico institucional da IES.

Notas: Matriculados\*: Número de estudantes regularmente matriculados e ativos no ano/semestre 2017.2. Participantes\*\*: No número de participantes, já estão excluídos os casos descritos na Tabela . Área 1: Exatas. Área 2: Saúde. Área 3: Humanas. Área 4: Letras. Área 5: Artes. Área BI\*\*\*: Área dos Bacharelados Interdisciplinares na IES.

O alfa de Cronbach global da escala utilizada foi de 0,92 e de suas dimensões foram: vigor ( $\alpha = 0,80$ ), dedicação ( $\alpha = 0,83$ ) e absorção ( $\alpha = 0,80$ ). Em seus estudos, Chavarría, Hinestroza e Oliva (2017) identificam alfas de Cronbach para o engajamento geral ( $\alpha = 0,91$ ), vigor ( $\alpha = 0,84$ ), dedicação ( $\alpha = 0,87$ ) e absorção ( $\alpha = 0,85$ ), e Chávez-Hernández, Lugardo-Bravo e Retes-Mantilla (2018) encontram para vigor ( $\alpha = 0,79$ ), dedicação ( $\alpha = 0,83$ ) e absorção ( $\alpha = 0,79$ ). A comparação dos resultados na pesquisa com estes outros estudos empíricos embasa a inferência sobre a consistência interna da escala ser adequada.

### 3.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Utilizou-se como suporte os softwares Excel, versão 1901 e SPSS, versão 22, ambos de 2016. Os dados da escala de engajamento foram medidos ordinalmente (FIELD, 2009). Inicialmente, foram realizados os testes de Kolmogorov-Smirnov para observação da normalidade dos dados ( $D(4424) = 0,01$ ;  $p < 0,05$ ). Ao nível de 5%, a percentagem no exame indicou uma classificação contínua e assimétrica, mas não normalmente distribuída. Diante do exposto e buscando respeitar os pressupostos estatísticos, foram escolhidos os testes de distribuição livre nas comparações entre grupos.

Para alcançar o objetivo específico 1, foi realizada uma análise geral e por dimensão de engajamento, a partir das médias, desvio-padrão e coeficiente de variação do engajamento. Para o objetivo específico 2, as medidas de posição, de dispersão e de assimetria são usadas porque permitem mostrar quais itens variam mais ou menos, assim como suas interações. Para o objetivo específico 3, realiza-se análise de relações entre fatores do engajamento e os atributos sociodemográficos. Os atributos sexo e exercício de atividade remunerada são compostos de dois agrupamentos independentes cada, então utiliza-se o teste de Mann-Whitney. Já para os atributos faixa etária, área de conhecimento e tempo no curso utiliza-se o teste Kruskal-Wallis, uma alternativa para o teste Anova de um fator. Nestes últimos, os testes pareados de Dunn são realizados para observação dos pares de agrupamentos e as evidências de diferenças identificadas são ajustadas usando a correção de Bonferroni. Para o objetivo 4, comparam-se os resultados das médias, buscando-se identificar as mais relevantes.

#### **4 RESULTADOS**

Os resultados são relatados por objetivo específico. Inicia-se com a apresentação dos resultados relacionados ao primeiro objetivo específico.

##### **4.1 EA E SEUS FATORES**

O escore do engajamento acadêmico geral (Tabela 3) situou-se no ponto médio da escala ( $M=3,07$ ;  $S=1,00$ ). Dos fatores do engajamento acadêmico, o de maior média foi dedicação ( $M=3,38$ ;  $S=1,10$ ) acima da média geral, seguida de absorção ( $M=2,95$ ;  $S=1,11$ ) e de vigor ( $M=2,89$ ;  $S= 1,03$ ). A alta dispersão relativa identificada nos três fatores de EA indicam uma assimetria acentuada. Como o nível médio de engajamento é igualmente influenciado por todos os valores de todos os itens (já que é uma média aritmética de todos os fatores e seus itens), os valores individuais do fator dedicação, que apresenta uma média ligeiramente superior ao fator absorção, mas um desvio padrão maior, 1,10 contra 1,03 do fator vigor, indicam que o engajamento dos estudantes pesquisados se caracteriza mais pela dedicação que empregam aos estudos (Tabela 3).

Tabela 3 - Distribuição dos dados gerais de engajamento (e de suas dimensões) dos estudantes da UFBA participantes da pesquisa no segundo semestre de 2017.

| <b>Engajamento acadêmico (N= 4.424)</b> | <b>Média</b> | <b>S</b> | <b>CV (%)</b> |
|-----------------------------------------|--------------|----------|---------------|
| Geral                                   | 3,07         | 1,00     | 32,57         |
| <b>Dimensões do engajamento</b>         |              |          |               |
| D1 - Vigor                              | 2,89         | 1,03     | 35,64         |
| D2 - Dedicção                           | 3,38         | 1,10     | 32,54         |
| D3 - Absorção                           | 2,95         | 1,11     | 37,63         |

Fonte 1 - Dados da pesquisa.

Notas: S=Desvio-padrão. CV=Coefficiente de variação.

#### 4.2 OS ITENS POR FATOR DE EA

Dos seis itens do fator vigor, três assumiram valores assimetricamente negativos e os outros três valores positivos, significando que a maioria dos dados da dimensão manteve-se acima ou abaixo da média identificada (Tabela 4). O item ‘persistência’ foi o que melhor representou o vigor com que os estudantes se engajam em suas atividades, obtendo não apenas os maiores valores centrais entre os itens da dimensão (M=4,04; Md=4,0) como também despontando como o único com valor máximo (Mo=6) da escala que varia de 0 a 6. Por outro lado, os itens ‘vitalidade’ (M=2,47) e ‘vontade’ (M=2,13) foram os de menor média, indicando que tal item pouco descreve a dimensão vigor no caso estudado. Em termos de medidas de dispersão, observa-se que o item ‘persistência’ apresenta o menor coeficiente de variação do fator (CV=40%), evidenciando que os participantes concordam mais em termos de resposta. Essa observação reforça os resultados das medidas de posição e caracterizam a ‘persistência’ como o item que melhor representa a dimensão vigor do constructo engajamento, segundo os respondentes.

Tabela 4 – Medidas estatísticas dos itens da dimensão Vigor da escala de engajamento acadêmico percebido pelos estudantes da UFBA participantes da pesquisa no segundo semestre de 2017.

| <b>ID</b> | <b>Itens</b>                                                                                          | <b>Média</b> | <b>Mediana</b> | <b>Moda</b> | <b>S</b> | <b>CV (%)</b> | <b>Assimetria</b> |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|----------------|-------------|----------|---------------|-------------------|
| V6        | Em relação aos meus estudos, sempre <b>persevero</b> (persisto) mesmo quando as coisas não dão certo. | 4,04         | 4,00           | 6           | 1,63     | 40            | -,488             |
| V5        | Em meus estudos, sou uma pessoa mentalmente resiliente (versátil).                                    | 3,21         | 3,00           | 3           | 1,43     | 45            | -,058             |
| V1        | Em meus estudos, sinto-me repleto (cheio) de <b>energia</b> .                                         | 2,84         | 3,00           | 3           | 1,20     | 42            | -,083             |
| V4        | Posso continuar estudando durante longos períodos de tempo.                                           | 2,63         | 3,00           | 3           | 1,57     | 60            | ,199              |
| V2        | Sinto-me forte e com vigor ( <b>vitalidade</b> ) quando estudo ou vou para as aulas.                  | 2,47         | 3,00           | 3           | 1,40     | 57            | ,204              |
| V3        | Quando me levanto pela manhã, tenho <b>vontade</b> de ir estudar.                                     | 2,13         | 2,00           | 3           | 1,53     | 72            | ,370              |

Fonte - Dados da pesquisa. Notas: S=Desvio-padrão. CV=Coefficiente de variação.

No fator dedicação, o item desafio é o que apresenta a maior média e o que tem assimetria mais forte, indicando que a maioria dos estudantes o avaliaram acima da média. Com base nessas medidas, desafio foi considerado como o item mais representativo da dimensão dedicação (Tabela 5).

Tabela 5 – Medidas estatísticas dos itens da dimensão Dedicação da escala de engajamento acadêmico percebido pelos estudantes da UFBA participantes da pesquisa no segundo semestre de 2017.

| ID | Itens                                                                         | Média | Mediana | Moda | S    | CV (%) | Assimetria |
|----|-------------------------------------------------------------------------------|-------|---------|------|------|--------|------------|
| D5 | Para mim, meus estudos são <b>desafiadores</b> .                              | 3,73  | 4,00    | 4,00 | 1,46 | 36     | -,258      |
| D1 | Eu considero meus estudos repletos de <b>significado</b> e <b>propósito</b> . | 3,57  | 3,00    | 3,00 | 1,34 | 45     | -,040      |
| D3 | Meus estudos me <b>inspiram</b> .                                             | 3,35  | 3,00    | 3,00 | 1,43 | 48     | -,033      |
| D4 | Estou orgulhoso com os estudos que realizo.                                   | 3,21  | 3,00    | 3,00 | 1,51 | 50     | -,059      |
| D2 | Estou <b>entusiasmado</b> com meus estudos.                                   | 3,04  | 3,00    | 3,00 | 1,40 | 46     | ,012       |

Fonte - Dados da pesquisa.

Notas: S=Desvio padrão. CV=Coefficiente de variação.

Ainda no fator dedicação, os itens ‘significado’, ‘inspiração’ e ‘entusiasmo’ apresentam grau próximo a zero de assimetria, indicando uma centralização no envezamento da curva e, portanto, configurando-se como os mais simétricos entre os itens da dimensão e com valores de mediana e de moda iguais (Tabela 5).

Tabela 6 – Medidas estatísticas dos itens da dimensão Absorção da escala de engajamento acadêmico percebido pelos estudantes da UFBA participantes da pesquisa no segundo semestre de 2017.

| ID | Itens                                                    | Média | Mediana | Moda | S    | CV (%) | Assimetria |
|----|----------------------------------------------------------|-------|---------|------|------|--------|------------|
| A3 | Sinto-me <b>feliz</b> quando estudo intensamente.        | 3,47  | 3,00    | 3,00 | 1,73 | 50     | -,201      |
| A1 | O tempo voa quando estou estudando.                      | 3,37  | 3,00    | 3,00 | 1,67 | 49     | -,167      |
| A4 | Sinto-me envolvido com os estudos que faço.              | 3,27  | 3,00    | 3,00 | 1,42 | 44     | -,060      |
| A5 | Deixo-me "levar" pelos meus estudos.                     | 2,80  | 3,00    | 3,00 | 1,38 | 49     | ,127       |
| A2 | Quando estou estudando, <b>esqueço</b> tudo a meu redor. | 2,43  | 2,00    | 3,00 | 1,56 | 63     | ,212       |
| A6 | É difícil <b>desligar-me</b> dos estudos.                | 2,36  | 2,00    | 2,00 | 1,61 | 68     | ,418       |

Fonte - Dados da pesquisa. Notas: S=Desvio padrão. CV=Coefficiente de variação.

O fator absorção apresenta alta variabilidade entre as respostas aos itens, evidenciando que existe uma menor concordância entre os participantes em relação a essa dimensão. Os itens ‘esquecimento’ (M=2,43) e ‘desligamento’ (M=2,36) são os que

menos representam o fator absorção do engajamento dos estudantes pesquisados. ‘Desligamento’ aparece como item em que mais se repete o valor baixo da escala ( $M_o=2$ ) (Tabela 6). Em termos de medidas de tendência central, o item ‘felicidade’ ( $M=3,47$ ) é o que melhor representa o fator absorção.

#### 4.3 RELAÇÕES ENTRE FATORES DE EA E SEXO, EXERCÍCIO DE ATIVIDADE LABORAL, ÁREA DO CURSO, FAIXA ETÁRIA E TEMPO NO CURSO

As relações entre os fatores de EA e atributos sociodemográficos dos estudantes são exploradas nesta seção. Na Tabela 7, observa-se que o sexo dos estudantes tem influência sobre seu vigor nos estudos ( $Z = -4,248$ ), mas não sobre sua dedicação ( $Z = -0,736$ ) e nem em seu nível de absorção nas atividades ( $Z = -1,111$ ). O exercício de atividade laboral também influencia o vigor ( $Z = -3,037$ ) com que os estudantes se engajam em seus estudos, mas não influencia sua dedicação ( $Z = -0,868$ ) e nem seu nível de absorção ( $Z = -1,939$ ) (Tabela 7).

Tabela 7 – Distribuição dos resultados dos testes estatísticos para a incidência dos atributos sociodemográficos nas dimensões do Engajamento percebido pelos estudantes da UFBA participantes da pesquisa no segundo semestre de 2017.

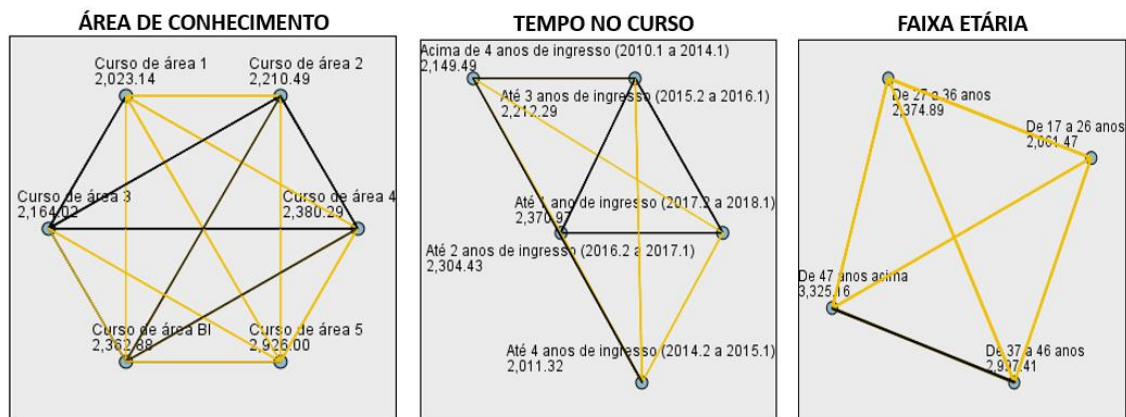
| VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS              | DIMENSÕES DO ENGAJAMENTO |             |             |
|------------------------------------------|--------------------------|-------------|-------------|
|                                          | Vigor                    | Dedicação   | Absorção    |
| <b>Sexo</b>                              |                          |             |             |
| U de Mann-Whitney                        | 2.159.932,0              | 2.305.514,0 | 2.289.943,5 |
| Wilcoxon W                               | 5.757.835,0              | 5.903.417,0 | 5.887.846,5 |
| Z                                        | -4,248                   | -0,736      | -1,111      |
| p (2 extremidades)                       | 0,000                    | 0,462       | 0,266       |
| <b>Exercício de atividade remunerada</b> |                          |             |             |
| U de Mann-Whitney                        | 2.123.273,5              | 2.211.495,0 | 2.167.915,5 |
| Wilcoxon W                               | 6.168.863,5              | 6.257.085,0 | 6.213.505,5 |
| Z                                        | -3,037                   | -0,868      | -1,939      |
| p (2 extremidades)                       | 0,002                    | 0,386       | 0,052       |
| <b>Área de conhecimento</b>              |                          |             |             |
| H <sup>5</sup>                           | 88,669                   | 127,672     | 60,443      |
| df                                       | 5                        | 5           | 5           |
| p                                        | 0,000                    | 0,000       | 0,000       |
| <b>Faixa etária</b>                      |                          |             |             |
| H <sup>3</sup>                           | 245,889                  | 184,176     | 217,941     |
| df                                       | 3                        | 3           | 3           |
| p                                        | 0,000                    | 0,000       | 0,000       |
| <b>Tempo no curso</b>                    |                          |             |             |
| H <sup>4</sup>                           | 22,930                   | 50,376      | 18,895      |
| df                                       | 4                        | 4           | 4           |
| p                                        | 0,000                    | 0,000       | 0,001       |

Fonte - Dados da pesquisa.

Os três fatores do engajamento mostram diferenças significativas conforme a área do curso dos estudantes (Tabela 7), evidenciando que há diferença entre pelo menos um par de grupos de área de conhecimento. Vigor apresenta  $H^5=88,669$ , dedicação,  $H^5=127,672$  e absorção,  $H^5=60,443$ . Os testes pareados de Dunn são realizados para os seis pares de grupos desta variável antecedente. As evidências de diferenças identificadas nos testes ( $p<0,001$ ) ajustadas, usando-se a correção de Bonferroni são ilustradas na Figura 2. A quantidade de tempo que o estudante tem no curso também influencia o seu vigor ( $H^4=22,930$ ), sua dedicação ( $H^4=50,376$ ) e sua absorção ( $H^4=18,895$ ). Nos dez agrupamentos de pares dos testes Dunn, cinco deles apresentam resultados significativos entre percepção de engajamento e período de curso (Figura 2).



Figura 2 - Diferenças entre agrupamentos de pares de percepções de engajamento acadêmico por área de formação, tempo no curso e faixa etária.

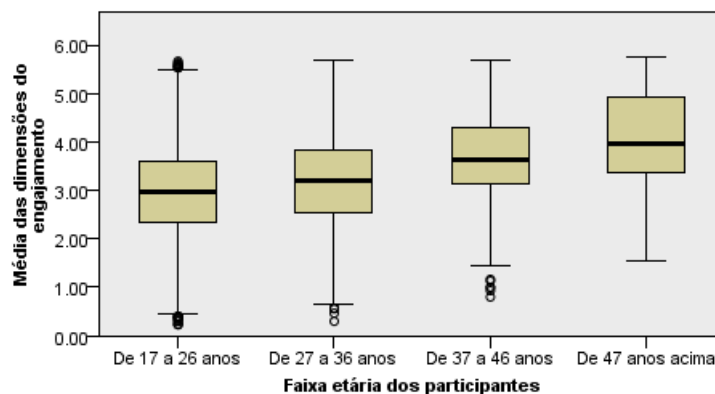


Fonte – Dados da pesquisa.

Notas: Linhas pretas: não houve diferença entre os grupos. Linhas amarelas: houve diferença ao nível de 1%.

Ao nível de relevância de 1% entre as distribuições de médias, evidenciou-se que a faixa etária também influi na forma como os estudantes percebem seu vigor ( $H^3=245,889$ ), dedicação ( $H^3=184,176$ ) e absorção ( $H^3=217,941$ ) nos estudos. Ao realizar os testes pareados de Dunn (ajustando-se os valores de influência com a correção de Bonferroni) para os seis agrupamentos de pares da variável evidenciaram-se diferenças entre cinco deles (Figura 2).

Figura 3 – Distribuição das médias de engajamento acadêmico por faixa etária dos estudantes.



Fonte – Dados da pesquisa.

Optou-se pela apresentação do box-plot da faixa etária (Figura 3), uma vez que esta variável apresentou variação mais significativa que as demais. A plotagem dessa distribuição mostra que quanto maior a faixa etária dos estudantes mais acurada é sua percepção de engajamento nos estudos (Figura 3).

#### 4.4 RELAÇÕES ENTRE ITENS DAS DIMENSÕES DO ENGAJAMENTO E ATRIBUTOS SOCIODEMOGRÁFICOS MAIS SIGNIFICATIVOS.

A associação entre itens das dimensões do engajamento e a variável faixa etária explicita que, nos itens de vigor, ‘energia’ (M=3,94), ‘resiliência’ (M=3,92) e ‘persistência’ (M=4,35) são os mais representativos, em termos de estatísticas de posição. Para os estudantes entre 17 a 36 anos, ‘desafio’ é o item que mais representa a dimensão dedicação, já para os estudantes de 37 anos ou mais o item ‘significado’ assume protagonismo (Tabela 8).

*Tabela 8 - Distribuição dos escores do engajamento por faixa etária dos estudantes da UFBA participantes da pesquisa no segundo semestre de 2017.*

| <b>Dimensões do engajamento</b> | <b>De 17 a 26<sup>a</sup><br/>(N=3.126)</b> | <b>De 27 a 36<sup>a</sup><br/>(N=892)</b> | <b>De 37 a 46<sup>a</sup><br/>(N=241)</b> | <b>Acima de 46<sup>a</sup><br/>(N=129)</b> | <b>Total geral</b> |
|---------------------------------|---------------------------------------------|-------------------------------------------|-------------------------------------------|--------------------------------------------|--------------------|
| <b>VIGOR</b>                    |                                             |                                           |                                           |                                            |                    |
| V1 - Energia                    | 2,68                                        | 3,06                                      | 3,47                                      | 3,94                                       | <b>2,84</b>        |
| V2 - Vitalidade                 | 2,3                                         | 2,63                                      | 3,35                                      | 3,83                                       | <b>2,47</b>        |
| V3 - Vontade                    | 1,9                                         | 2,45                                      | 2,97                                      | 3,85                                       | <b>2,13</b>        |
| V4 - Periodicidade              | 2,54                                        | 2,7                                       | 3,06                                      | 3,47                                       | <b>2,63</b>        |
| V5 - Resiliência                | 3,11                                        | 3,31                                      | 3,69                                      | 3,92                                       | <b>3,21</b>        |
| V6 - Persistência               | 3,99                                        | 4,08                                      | 4,41                                      | 4,35                                       | <b>4,04</b>        |
| <b>DEDICAÇÃO</b>                |                                             |                                           |                                           |                                            |                    |
| D1 - Significado                | 3,44                                        | 3,7                                       | 4,18                                      | 4,41                                       | <b>3,57</b>        |
| D2 - Entusiasmo                 | 2,91                                        | 3,16                                      | 3,72                                      | 4,14                                       | <b>3,04</b>        |
| D3 - Inspiração                 | 3,22                                        | 3,51                                      | 4,06                                      | 4,34                                       | <b>3,35</b>        |
| D4 - Orgulho                    | 3,11                                        | 3,28                                      | 3,71                                      | 4,28                                       | <b>3,21</b>        |
| D5 - Desafio                    | 3,67                                        | 3,79                                      | 4,13                                      | 4,32                                       | <b>3,74</b>        |
| <b>ABSORÇÃO</b>                 |                                             |                                           |                                           |                                            |                    |
| A1 - Tempo                      | 3,21                                        | 3,59                                      | 4,12                                      | 4,42                                       | <b>3,37</b>        |
| A2 - Esquecimento               | 2,29                                        | 2,55                                      | 3,1                                       | 3,59                                       | <b>2,43</b>        |
| A3 - Felicidade                 | 3,36                                        | 3,55                                      | 4,02                                      | 4,38                                       | <b>3,47</b>        |
| A4 - Imersão                    | 3,17                                        | 3,31                                      | 3,85                                      | 4,27                                       | <b>3,27</b>        |
| A5 - Envolvimento               | 2,68                                        | 2,95                                      | 3,29                                      | 3,75                                       | <b>2,8</b>         |
| A6 - Desligamento               | 2,22                                        | 2,52                                      | 3,12                                      | 3,3                                        | <b>2,36</b>        |

Fonte: Dados da pesquisa.

Para a dimensão absorção, o item ‘felicidade’ é mais representativo para os estudantes de 17 a 26 anos (M=3,36), demonstrando que nesta faixa etária os estudantes se sentem felizes com o que fazem. Para os estudantes das outras faixas etárias, ‘felicidade’ passa a segundo plano, sobrepondo-se o item ‘tempo’ de concentração, que alcançou escore de 4,42 na faixa de estudantes acima de 46 anos.

Tabela 9 - Distribuição dos escores do engajamento por tempo no curso dos estudantes da UFBA participantes da pesquisa no segundo semestre de 2017.

| Dimensões do engajamento | Tempo do estudante no curso |        |        |        |                 | Total geral |
|--------------------------|-----------------------------|--------|--------|--------|-----------------|-------------|
|                          | 1 ano                       | 2 anos | 3 anos | 4 anos | Acima de 4 anos |             |
| <b>VIGOR</b>             |                             |        |        |        |                 |             |
| V1 - Energia             | 2,91                        | 2,8    | 2,8    | 2,85   | 2,87            | <b>2,84</b> |
| V2 - Vitalidade          | 2,43                        | 2,43   | 2,47   | 2,53   | 2,5             | <b>2,47</b> |
| V3 - Vontade             | 2,08                        | 2,1    | 2,14   | 2,17   | 2,15            | <b>2,13</b> |
| V4 - Periodicidade       | 2,67                        | 2,65   | 2,58   | 2,66   | 2,6             | <b>2,63</b> |
| V5 - Resiliência         | 3,18                        | 3,21   | 3,2    | 3,24   | 3,21            | <b>3,21</b> |
| V6 - Persistência        | 3,98                        | 4,06   | 4,06   | 3,99   | 4,06            | <b>4,04</b> |
| <b>DEDICAÇÃO</b>         |                             |        |        |        |                 |             |
| D1 - Significado         | 3,52                        | 3,51   | 3,55   | 3,74   | 3,56            | <b>3,57</b> |
| D2 - Entusiasmo          | 3,05                        | 2,99   | 3      | 3,12   | 3,08            | <b>3,04</b> |
| D3 - Inspiração          | 3,35                        | 3,3    | 3,33   | 3,39   | 3,41            | <b>3,35</b> |
| D4 - Orgulho             | 3,21                        | 3,16   | 3,19   | 3,28   | 3,23            | <b>3,21</b> |
| D5 - Desafio             | 3,62                        | 3,68   | 3,78   | 3,83   | 3,76            | <b>3,74</b> |
| <b>ABSORÇÃO</b>          |                             |        |        |        |                 |             |
| A1 - Tempo               | 3,31                        | 3,33   | 3,37   | 3,5    | 3,37            | <b>3,37</b> |
| A2 - Esquecimento        | 2,44                        | 2,39   | 2,39   | 2,51   | 2,44            | <b>2,43</b> |
| A3 - Felicidade          | 3,41                        | 3,42   | 3,48   | 3,48   | 3,53            | <b>3,47</b> |
| A4 - Imersão             | 3,3                         | 3,24   | 3,24   | 3,33   | 3,26            | <b>3,27</b> |
| A5 - Envolvimento        | 2,76                        | 2,78   | 2,78   | 2,87   | 2,81            | <b>2,8</b>  |
| A6 - Desligamento        | 2,37                        | 2,39   | 2,27   | 2,38   | 2,4             | <b>2,36</b> |

Fonte – Dados da pesquisa.

A relação entre itens das dimensões do engajamento e a variável tempo no curso (Tabela 9) explicita que, na dimensão vigor, ‘energia’ decresce com o passar dos anos no curso, ao passo que ‘vitalidade’ se eleva. A ‘persistência’ se mantém mais constante entre os anos do curso e alcança as maiores médias da dimensão. Os estudantes com até um ano no curso demonstram ter mais ‘energia’ (M=2,91) e investem mais ‘periodicidade’ de tempo (M=2,67) nos estudos que os demais. Já os estudantes com até 4 anos no curso se mostram com mais ‘vitalidade’ (M=2,53) e ‘vontade’ (M=2,17) que os colegas de outros períodos no curso.

Para a dimensão dedicação, o item ‘desafio’ é o mais representativo para todos os estudantes quando se observa seu tempo no curso. Os estudantes com até 4 anos no curso, todavia, se sentem mais desafiados nos estudos que os demais. Na dimensão absorção, ‘envolvimento’ e ‘felicidade’ com os estudos crescem com o passar dos anos, sendo que esta última alcança as maiores médias da dimensão.

Com base na área de conhecimento, os itens ‘persistência’, ‘desafio’ e ‘felicidade’ foram os mais representativos, respectivamente, para as dimensões vigor, dedicação e absorção. Identifica-se que os estudantes da área de artes apresentam maior ‘imersão’ nos estudos ( $M=4,09$ ). Os estudantes da área de artes mostraram-se com mais vigor, dedicação e absorção nos estudos que os demais estudantes da IES. Em comparação, os estudantes da área de exatas são os que apresentaram menores escores para todos os itens das três dimensões do engajamento (Tabela 10).

Para os estudantes da área de Letras, a imersão nos estudos empata com a felicidade com que os realizam ( $M=3,44$ ). Os estudantes de exatas tem um ‘envolvimento’ menor nos estudos que os demais ( $M=2,70$ ), assim como experimentam uma experiência de desligamento menor dos estudos ( $M=2,25$ ) (Tabela 10).

Tabela 10 – Distribuição dos escores do engajamento por área de conhecimento dos estudantes da UFBA participantes da pesquisa no segundo semestre de 2017.

| Dimensões do engajamento | Variável antecedente área de conhecimento |               |        |       |      |      | Total geral |
|--------------------------|-------------------------------------------|---------------|--------|-------|------|------|-------------|
|                          | Exatas                                    | Saúde Humanas | Letras | Artes | BI   |      |             |
| <b>VIGOR</b>             |                                           |               |        |       |      |      |             |
| V1 - Energia             | 2,72                                      | 2,79          | 2,8    | 2,89  | 3,62 | 2,96 | <b>2,84</b> |
| V2 - Vitalidade          | 2,3                                       | 2,42          | 2,44   | 2,53  | 3,12 | 2,69 | <b>2,47</b> |
| V3 - Vontade             | 1,95                                      | 2,13          | 2,11   | 2,28  | 2,92 | 2,17 | <b>2,13</b> |
| V4 - Periodicidade       | 2,62                                      | 2,55          | 2,53   | 2,68  | 3,23 | 2,77 | <b>2,63</b> |
| V5 - Resiliência         | 3,07                                      | 3,09          | 3,21   | 3,3   | 3,88 | 3,45 | <b>3,21</b> |
| V6 - Persistência        | 3,98                                      | 4,07          | 4      | 4,15  | 4,27 | 4,06 | <b>4,04</b> |
| <b>DEDICAÇÃO</b>         |                                           |               |        |       |      |      |             |
| D1 - Significado         | 3,24                                      | 3,65          | 3,56   | 3,68  | 4,1  | 3,79 | <b>3,57</b> |
| D2 - Entusiasmo          | 2,78                                      | 3,08          | 3,08   | 3,25  | 3,65 | 3,12 | <b>3,04</b> |
| D3 - Inspiração          | 3,02                                      | 3,34          | 3,44   | 3,62  | 4,03 | 3,54 | <b>3,35</b> |
| D4 - Orgulho             | 3                                         | 3,12          | 3,25   | 3,44  | 3,94 | 3,39 | <b>3,21</b> |
| D5 - Desafio             | 3,68                                      | 3,75          | 3,62   | 3,85  | 4,19 | 3,83 | <b>3,74</b> |
| <b>ABSORÇÃO</b>          |                                           |               |        |       |      |      |             |
| A1 - Tempo               | 3,34                                      | 3,48          | 3,19   | 3,33  | 3,81 | 3,4  | <b>3,37</b> |
| A2 - Esquecimento        | 2,46                                      | 2,35          | 2,31   | 2,52  | 3,16 | 2,47 | <b>2,43</b> |
| A3 - Felicidade          | 3,4                                       | 3,49          | 3,45   | 3,44  | 3,9  | 3,44 | <b>3,47</b> |
| A4 - Imersão             | 3,01                                      | 3,25          | 3,28   | 3,44  | 4,09 | 3,41 | <b>3,27</b> |
| A5 - Envolvimento        | 2,7                                       | 2,79          | 2,75   | 2,85  | 3,35 | 2,9  | <b>2,8</b>  |
| A6 - Desligamento        | 2,25                                      | 2,34          | 2,26   | 2,49  | 2,77 | 2,6  | <b>2,36</b> |

Fonte – Dados da pesquisa.

Notas: BI = Bacharelado Interdisciplinar.

Para as variáveis exercício de atividade remunerada e sexo apenas a dimensão vigor se mostrou significativa (Tabela 11) e, deste modo, será pormenorizada de acordo

com os itens da dimensão. Estudantes que trabalham percebem-se com mais vigor que os estudantes que não trabalham (Tabela 11). Em todos os itens da dimensão os estudantes trabalhadores têm escores mais elevados que os não trabalhadores.

*Tabela 11 - Distribuição dos escores dos itens de Vigor por variáveis Exercício de atividade remunerada e Sexo dos estudantes da UFBA participantes da pesquisa no segundo semestre de 2017.*

| Itens da dimensão<br>Vigor do<br>engajamento | Variável Exercício de<br>atividade remunerada |      |             | Variável Sexo |          |             |
|----------------------------------------------|-----------------------------------------------|------|-------------|---------------|----------|-------------|
|                                              | Sim                                           | Não  | Total       | Masculino     | Feminino | Total       |
| V1 - Energia                                 | 2,89                                          | 2,81 | <b>2,84</b> | 2,91          | 2,79     | <b>2,84</b> |
| V2 - Vitalidade                              | 2,52                                          | 2,44 | <b>2,47</b> | 2,62          | 2,37     | <b>2,47</b> |
| V3 - Vontade                                 | 2,24                                          | 2,07 | <b>2,13</b> | 2,23          | 2,07     | <b>2,13</b> |
| V4 - Periodicidade                           | 2,64                                          | 2,62 | <b>2,63</b> | 2,67          | 2,6      | <b>2,63</b> |
| V5 - Resiliência                             | 3,33                                          | 3,14 | <b>3,21</b> | 3,35          | 3,12     | <b>3,21</b> |
| V6 - Persistência                            | 4,08                                          | 4,02 | <b>4,04</b> | 4,05          | 4,03     | <b>4,04</b> |

Fonte – Dados da pesquisa.

Os estudantes do sexo masculino se mostraram com maior percepção de seu vigor nos estudos que as do sexo feminino (Tabela 11). A ‘persistência’ desponta como item que melhor representa os agrupamentos por sexo e exercício de atividade remunerada.

## 5 DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa estão apresentados na seção anterior por objetivo específico. Nesta seção, o objetivo geral da pesquisa orienta a discussão dos resultados anteriormente descritos.

Como se vê, o engajamento geral dos estudantes se mantém no ponto médio da escala. Comparação entre essas médias e médias registradas na literatura revisada (CONTRERAS; VILLALOBOS, 2014; FERNÁNDEZ-MARTÍNEZ et al., 2017; MOURA; CHARÃO-BRITO; LOPES, 2017; SILVA et al., 2018) permite concluir que os participantes da pesquisa apresentam um nível apenas mediano de engajamento com sua aprendizagem. A dimensão dedicação é a que apresenta média mais elevada em comparação às dimensões vigor e absorção, corroborando-se resultados relatados por vários autores (BRESÓ; SCHAUFELI; SALANOVA, 2011; CHÁVEZ-HERNÁNDEZ; LUGARDO-BRAVO; RETES-MANTILLA, 2018; CONTRERAS; VILLALOBOS, 2014; COSTA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2014; FERNÁNDEZ-MARTÍNEZ et al., 2017; KIMBARK; PETERS; RICHARDSON, 2016; MOURA; CHARÃO-BRITO; LOPES,

2017; SALANOVA et al., 2010). Há na literatura uma compreensão relativamente difundida de que os fatores vigor e dedicação constituem o núcleo central do constructo engajamento (SALANOVA et al., 2010; SCHAUFELI, 2014).

A análise cruzada das medidas de posição, dispersão e assimetria dos três fatores do engajamento permite identificar que um item de cada uma apresentou maior destaque que os demais. Observa-se que os participantes se percebem moderadamente persistentes, resilientes e enfrentando os desafios nos estudos. Também admitem significado no que fazem, inspiração, orgulho, envolvimento e felicidade, disponibilizando tempo para estudar. Brown et al. (2017) enfatizam que o engajamento tem efeitos positivos também na persistência, satisfação, realização e sucesso acadêmico. Em pesquisa realizada em cursos de administração e gestão de negócios Chávez-Hernández, Lugardi-Bravo e Retes-Mantilla (2018) mostram que os estudantes apresentam maiores níveis de persistência, inspiração e entusiasmo com os estudos. Silva et al. (2018) afirmam que os estudantes engajados se sentem conectados às suas atividades e as percebem como um desafio positivo. Zhang et al. (2015) salientam que o engajamento acadêmico inclui absorção em uma tarefa, investimento de esforço e experiência de significado.

Identificam-se diferenças significativas nos resultados por cursos dos estudantes pesquisados. Estudantes dos cursos de artes se perceberam mais engajados e, em contraposição, os estudantes de cursos de exatas se perceberam menos engajados academicamente. Pesquisadores assumem que o engajamento pode diferir a depender das áreas de formação acadêmica (COSTA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2014). Contudo, a maioria das pesquisas revisadas focam quase que exclusivamente determinados cursos de graduação (CONTRERAS; VILLALOBOS, 2014; COSTA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2014; MAGUIRE et al., 2017; MEDRANO; MORETTI; ORTIZ, 2015; SILVA et al., 2018), o que restringe o alcance das conclusões dos dados nesta dimensão.

Os resultados dos testes realizados, ao nível menor que 5% de relevância, indicam que a percepção de engajamento dos participantes é afetada pelo tempo de curso. Estudantes de primeiro ano no curso sentem-se com mais energia e investem mais tempo nos estudos, ao passo que estudantes concluintes se percebem com mais vitalidade e vontade para estudar, devido a se sentirem mais desafiados, concentrados e envolvidos nos estudos. Esses resultados se coadunam com os elencados na literatura por Fernández-Martínez et al. (2017) e Porto e Gonçalves (2017) e vão de encontro aos anunciados por Contreras e Villalobos (2014).

O pareamento dos seis grupos de pares de faixa etária de estudantes mostra que, entre cinco deles, a faixa etária influencia como os pesquisados percebem seu engajamento. As evidências apontam que quanto maior a faixa etária do estudante, mais elevado seu engajamento nos estudos. A literatura confirma essa relação direta entre idade e níveis de engajamento (CONTRERAS; VILLALOBOS, 2014). No entanto, os resultados obtidos são de maior intensidade do que os observados em outros estudos (SCHAUFELI; BAKKER, 2004).

O exercício de atividade laboral apresenta relação estatisticamente significativa com o vigor com que os estudantes se engajam nos estudos. Neste conjunto, estudantes trabalhadores se percebem mais engajados do que os que não trabalham em todos os itens da dimensão vigor. Esses resultados corroboram outros encontrados na literatura (CHÁVEZ-HERNÁNDEZ; LUGARDO-BRAVO; RETES-MANTILLA, 2018).

A análise dos dados por grupamento de sexo evidencia que estudantes homens e mulheres percebem de forma diferente seu vigor nos estudos. Os estudantes homens se percebem mais engajados. Novamente, esses resultados corroboram alguns outros achados na literatura (BRESÓ; SCHAUFELI; SALANOVA, 2011; CHANG; HUA; CHOU, 2014; CONTRERAS; VILLALOBOS, 2014), contudo, contariam os que apontam não haver diferença significativa entre fatores do engajamento por sexo (BUDESCU; SILVERMAN, 2016; MAGUIRE et al., 2017; SILVA et al., 2018).

Com base no exposto, as evidências elencadas direcionam-se à percepção de que o engajamento dos estudantes varia por suas características de perfil sociodemográfico e acadêmico.

## **6 CONCLUSÕES**

Desenvolvido com base no modelo de bem-estar e trabalho entre estudantes universitários que discorre sobre o vigor, a dedicação e a absorção dos estudos nas atividades e estudos acadêmicos (SCHAUFELI; BAKKER, 2003), este estudo apresenta as percepções de engajamento acadêmico de estudantes da educação superior no contexto da IES em pesquisa, assim como evidencia a influência de variáveis de perfil dos estudantes pesquisados e relativas ao curso sobre EA e seus os diferentes fatores. Seus procedimentos de coleta e de análise de dados contribuem para acumular evidências com confiabilidade sobre o engajamento de estudantes de cursos universitário, um campo de pesquisa ainda a desbravar no Brasil, contribuindo para acumulação de conhecimentos, informações e dados comparáveis a resultados de pesquisas internacionais. Ao detalhar a

relação do construto e suas dimensões com as diferenças de perfil dos estudantes, seus resultados trazem para o campo de pesquisa do engajamento novas contribuições. Essas contribuições são fundamentais no contexto da IES pesquisada, devido ao seu grande porte, com um conjunto de 105 cursos de graduação agrupados em seis diferentes áreas de conhecimento e que atende a mais de vinte e cinco mil alunos. Os dados coletados e analisados podem ser usados na formulação de estratégias diferenciadas por sexo, por idade, por tempo e área de curso com vistas à retenção e ao sucesso dos alunos da IES.

Do ponto de vista do campo de pesquisa no Brasil sobre fatores de retenção, de sucesso e de mitigação de elevadas taxas de evasão, a pesquisa realizada abre uma trajetória promissora, muito difundida e de méritos reconhecidos no mundo, sobretudo em um contexto de mudanças em políticas de financiamento do ensino superior no Brasil, de escassez de recursos e de questionamento de resultados do ensino público.

Os desafios principais enfrentados para a realização deste estudo são de duas ordens. O primeiro relacionado à recuperação de literatura com pesquisas empíricas desenvolvidas com a utilização da escala de engajamento WES-S. Muitos são os estudos publicados internacionalmente, de natureza exploratória, confirmatória e de validação de escalas. Como o modelo teórico adotado ainda é novo, os pesquisadores concentram-se mais em analisar a consistência e validade do instrumento. Dessa forma, o exercício de comparação e de conjecturas entre resultados de pesquisa e literatura apresenta um encaminhamento limitado.

O segundo desafio relaciona-se ao trabalho com população composta por grande diversidade e tamanho ( $N=4.424$ ), diferente do que se encontra na literatura com resultado de pesquisa empírica, inclusive e principalmente com a escala UWES-S. A maioria dos estudos empíricos revisados foca um curso ou, quando muito, dois ou três cursos afins, isto é, da mesma área de conhecimento, a despeito de existirem pesquisas sobre engajamento focando sistemas educacionais complexos, como nos EUA, que usam instrumento diferente da escala WES-S, com foco em fatores contextuais, preponderantemente. Na pesquisa cujos resultados são relatados neste artigo, o foco recai sobre o conjunto de estudantes de uma IES de grande porte do Nordeste do Brasil, usando a escala WES-S, o que é um procedimento não usual. Conjectura-se que a diversidade da população investigada tenha revelado limites do instrumento usado ainda não relatados. Sabe-se, adicionalmente, que, quanto maior o  $N$ , mais elevada a possibilidade de mínimas diferenças de escores serem significativas estatisticamente. Em função disso,



procedimentos estatísticos diferenciados para a condução de análise de distribuição livre se impõem e são usados.

Os níveis de engajamento dos estudantes da IES situam-se abaixo do ponto médio da escala. Na literatura, observa-se que o compromisso do estudante com seu processo de aprendizagem é o foco dos estudos de engajamento acadêmico. Uma vez que EA não é livre do contexto, há a necessidade de se entender o que pode estar contribuindo para níveis de engajamento acadêmico medianos entre os estudantes da IES pesquisada e que podem ser precursores de decisões de abandono escolar. Também recomenda-se o teste da escala junto à população da IES, dividindo-a aleatoriamente em dois grupos, para teste por Análise Fatorial Exploratória e Análise Fatorial Confirmatória para concluir sobre sua validade em IES de grande porte e de grande diversidade de cursos e de alunado. Os resultados desse teste de validação da escala WES-S tendem a beneficiar o campo de pesquisa em geral e no Brasil, em particular, tendo em vista que a WES-S só vem sendo aplicada a amostras pequenas e, por isso, mais homogêneas, inclusive no Brasil, validada em contexto de cursos na área de saúde do Rio Grande do Sul.

### **2.3 Artigo III**

---

---

## **ENGAJAMENTO ACADÊMICO E DESEMPENHO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: uma relação virtuosa?**

---

---

### **1 INTRODUÇÃO**

Nos últimos trinta anos, pesquisas relacionadas ao desempenho de estudantes universitários intensificam-se, em busca de soluções para problemas educacionais em instituições de educação superior (IES). Alguns desses problemas, como, por exemplo, o quadro de evasão estudantil, o baixo rendimento acadêmico e o prolongamento do tempo de permanência nas IES são velhos conhecidos, mas, de tal complexidade, que desafiam a gestão educacional até os dias de hoje.

O processo de transição para o ambiente universitário é marcado por mudanças que interferem no ajustamento emocional, social e, conseqüentemente, acadêmico dos estudantes (JUNCO; HEIBERGER; LOKEN, 2011; KRAUSE; COATES, 2008; MEHDINEZHAD, 2011; MELIUS, 2011). Entre os desafios que eles passam a enfrentar, têm-se as maiores exigências cognitivas, de organização e de compromisso, intimamente relacionadas à forma como se vinculam ao curso escolhido e à carga de estudos correspondente, ou seja, ao engajamento dos estudantes com os estudos (FIOR; MERCURI, 2013; MEHDINEZHAD, 2011; PORTO; GONÇALVES, 2017). Estudantes engajados na vida acadêmica experimentam emoções positivas que contribuem para sua saúde física e psicológica (MAGUIRE et al., 2017; MEDRANO; MORETTI; ORTIZ, 2015; SILVA et al., 2018).

O engajamento acadêmico tem sido pesquisado a partir de diferentes abordagens teóricas e metodológicas e, atualmente, são conhecidas diferentes abordagens de estudo do engajamento, algumas mais centradas no indivíduo outras focadas na interação dele com o meio, e ainda outras que focam os indivíduos e contextos (ALRASHIDI; PHAN; NGU, 2016; MARTINS; RIBEIRO, 2018). Há um apelo difundido na literatura para a consolidação de instrumentos de pesquisas sobre engajamento acadêmico.

Na abordagem pessoal (foco no indivíduo), o engajamento advém da dedicação às atividades que realiza, concentração nos estudos e vitalidade empregada no ato de estudar (BRESÓ; SCHAUFELI; SALANOVA, 2011; SALANOVA et al., 2010; SCHAUFELI, 2014). Silva et al. (2018) consideram que os estudantes engajados se sentem conectados às suas atividades e as percebem como um desafio positivo, e apoio social, autoeficácia, grau de satisfação pessoal e incentivo à autonomia auxiliam no desempenho e alcance de objetivos acadêmicos. Nessa abordagem, as pesquisas são conduzidas por métodos qualitativos e quantitativos.

Mas nem todos os estudantes universitários são bem-sucedidos em termos de desempenho e de conclusão dos cursos. As estatísticas de evasão crescem a cada dia em todos os países do mundo, inclusive nos chamados países desenvolvidos (ALRASHIDI; PHAN; NGU, 2016; MAGUIRE et al., 2017; PINEDA-BÁEZ et al., 2014; PORTO; GONÇALVES, 2017; SILVA et al., 2018). Há estudantes que logram caminhos construtivos em sua jornada no curso e conseguem adaptar-se à vida universitária, enquanto outros se sentem sobrecarregados e com mais dificuldades para enfrentar as demandas de seus novos papéis enquanto graduandos.

O campo de estudo do desempenho acadêmico é permeado por diferentes pesquisas que buscam mapear as variáveis que lhe são associadas. Muitas dessas pesquisas apontam o engajamento como relacionado ao desempenho no curso e as benesses advindas dessa relação virtuosa entre engajamento e desempenho são apresentadas como cruciais para uma experiência universitária ajustada aos desafios acadêmicos enfrentados pelos estudantes (ANTARAMIAN, 2015; BRESÓ; SCHAUFELI; SALANOVA, 2011; FERNÁNDEZ-MARTÍNEZ et al., 2017; HENG, 2014; PINEDA-BÁEZ et al., 2014; SALANOVA et al., 2010; SILVA et al., 2018; STRAYHORN; JOHNSON, 2014; WILLIAMS et al., 2017).

Com base nesta reflexão, o desenvolvimento deste estudo se justifica pela necessidade de se aprofundar o tema no contexto brasileiro, especificamente devido ao país ter um número crescente de estudantes alcançando o nível superior em condições de envolvimento no curso e desempenho ainda pouco mapeadas, conforme resultado de busca bibliográfica realizada nas bases de dados Spell, SciELO, Web of Science e Scopus e no Portal periódicos CAPES, entre 2008 e 2018, cujos resultados estão relatados no artigo I desta dissertação. A área das Ciências Sociais Aplicadas no país, em especial o campo da Administração, tem dispensado pouca atenção a uma temática que pode ser relevante no auxílio da avaliação da qualidade da formação nas instituições de ensino e tomada de decisão nos processos de gestão educacional. Essa conclusão deriva do fato de que cresce internacionalmente as pesquisas que investigam EA como precursor de DA no ensino superior nos Estados Unidos e na União Europeia (FIOR; MERCURI, 2013; HENG, 2014; PORTO; GONÇALVES, 2017; SCHAUFELI, 2014).

Os resultados deste estudo podem adicionalmente alimentar o campo de estudo e de prática em gestão universitária com novos conhecimentos sobre a relação do engajamento com o desempenho apresentado, subsidiando a criação de estratégias de mitigação do estresse acadêmico e contribuindo para a promoção de melhor ajuste dos estudantes à experiência universitária (KIMBARK; PETERS; RICHARDSON, 2016; PINEDA-BÁEZ et al., 2014; SILVA et al., 2018). Desse modo, esta investigação teve por objetivo explorar como o engajamento acadêmico influencia o desempenho dos estudantes de cursos de Graduação em uma IES de grande porte do Nordeste do Brasil.

Na sequência, apresentam-se o marco teórico que embasa o estudo, seu método, os resultados encontrados, associados à discussão de cada um deles, e as considerações finais.

## 2 MARCO TEÓRICO-CONCEITUAL

A seção divide-se em três blocos. No primeiro, discute-se o conceito de engajamento acadêmico de estudantes universitários, no segundo, o de desempenho acadêmico, principalmente suas métricas e, no terceiro, apresenta-se o estado do campo de pesquisas da relação entre DA e EA.

### 2.1 ENGAJAMENTO ACADÊMICO (EA)

A experiência de ajustamento universitário ultrapassa o ambiente da sala de aula e também se dá na relação entre aspectos pessoais e institucionais mais amplos. A universidade está inserida num contexto social e possui uma proposta de ação específica, que se traduz em oportunidades e recursos oferecidos aos seus estudantes. Enquanto instituição, possui normas e características que lhe são peculiares, e que geram expectativas de formação em seus alunos (COSTA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2014; HENG, 2014; PINEDA-BÁEZ et al., 2014; ZACHERMAN; FOUBERT, 2014), atraindo ou repelindo determinados segmentos da população estudantil. Por outro lado, os estudantes também têm suas características pessoais, habilidades e autoconceito. Este aluno vem de uma comunidade e de um meio familiar específico, com experiências e expectativas diversas (JUNCO; HEIBERGER; LOKEN, 2011; MARTINS; RIBEIRO, 2018; STRAYHORN; JOHNSON, 2014). A interação entre as características do estudante e da instituição tem se constituído em eixo importante para a construção de teorias explicativas dos fenômenos de engajamento acadêmico, integração e persistência no ensino superior (KIMBARK; PETERS; RICHARDSON, 2016; MEHDINEZHAD, 2011; STRAYHORN; JOHNSON, 2014).

O campo conceitual do engajamento acadêmico é permeado por diferentes discussões sobre o que de fato deve ser considerado como essência do construto. Não é objeto deste trabalho, discorrer amiúde sobre essa discussão, no entanto, não se pode deixar de apontá-la, principalmente pelo fato de que determinadas dimensões do engajamento acadêmico têm estreita relação com os conceitos de motivação acadêmica, comprometimento, autoeficácia, compromisso e relações sociais, por exemplo (BRESÓ; SCHAUFELI; SALANOVA, 2011; BROWN et al., 2017; BUDESCU; SILVERMAN, 2016; MEDRANO; MORETTI; ORTIZ, 2015; RAELIN et al., 2014; SILVA et al., 2018; STRAYHORN; JOHNSON, 2014).

Muitos pesquisadores apontam que premissas e ideias de estudo do engajamento acadêmico existem na literatura há mais de nove décadas (COURTNER, 2014;

MARTINS; RIBEIRO, 2017). São pioneiros na área Ralph Tyler, na década de 1930, e C. Robert Pace, na década de 1970. Registros dos trabalhos de Ralph Tyler dão conta de seus esforços para entender o efeito sobre a aprendizagem e do tempo de dedicação aos estudos. Mais tarde, o pesquisador C. Robert Pace continua trabalhando na linha da relação entre esforço e ações educativas, criando, na década de 1970, um instrumento para medir a experiência dos estudantes universitários (COURTNER, 2014). No entanto, enquanto abordagem da experiência educacional, o termo engajamento está documentado como tendo sido utilizado pela primeira vez pelo pesquisador Alexander Astin, na década de 1980, e foi por ele definido como a quantidade de energia, física e psicológica, que os estudantes dedicam às suas experiências acadêmicas. Seguindo essas influências, os primeiros estudos no campo mostram que a centralidade da pesquisa recaía nos aspectos pessoais e características individuais dos estudantes (COURTNER, 2014; MAGUIRE et al., 2017; MEDRANO; MORETTI; ORTIZ, 2015).

Apesar dessa centralidade original no indivíduo, Zacherman e Foubert (2014) observam que, na mesma época, trabalhos no campo do engajamento já contemplavam experiências de aprendizagem fora da sala de aula e seu benefícios para o desenvolvimento dos estudantes, principalmente no que concerne ao aumento das habilidades interpessoais e de liderança. Prosseguem afirmando que, posteriormente, nos anos 2000, George Kuh e colaboradores analisaram o impacto de uma variedade de práticas extracurriculares nos resultados apresentados na faculdade. Essas pesquisas mapearam a relação direta entre engajamento e habilidades de raciocínio crítico e contextual. Forma-se, assim, uma vertente dos estudos do engajamento preocupada com a influência de fatores externos no engajamento de estudantes, que ganha importância mais recentemente. Nesse veio de pesquisa, o engajamento deixa de ser visto apenas como característica do estudante e passa a ser estudado contextualizado socioculturalmente e, deste modo, mostrando-se suscetível a interferências institucionais (ZACHERMAN; FOUBERT, 2014; MAGUIRE et al., 2017). Progressivamente, a natureza multidimensional do construto engajamento toma contornos de rede, interligando aspectos acadêmicos, comportamentais, cognitivos e afetivos. Pode-se inferir, assim, que o campo de pesquisa do engajamento acadêmico foi se moldando ao longo do tempo, inicialmente com estudos de natureza intrapessoal e ampliou, paulatinamente, seu escopo passando a interligar fatores individuais a fatores externos, contextuais, que interferem diretamente no engajamento dos estudantes.

Focando na realidade social latino-americana, Pineda-Baéz et al. (2014) identificam que, no entanto, o fenômeno engajamento acadêmico tem sido pouco explorado, apesar do reconhecimento por comunidades de pesquisadores e por muitos estudiosos de que o nível de engajamento dos estudantes é afetado pelo grau de integração social e acadêmica ao longo de sua trajetória educacional na educação superior. A escassez de pesquisas no contexto latino-americano limita as possibilidades de se pensar em estratégias com objetivos de ampliação de sucesso acadêmico na experiência universitária.

Em levantamento sobre o campo de pesquisa do engajamento, Medrano, Moretti e Ortiz (2015) observam a existência de diferentes definições e medidas do construto. Tal panorama, segundo os autores citados, dificulta a integração dos dados, a investigação do fenômeno, o avanço do conhecimento teórico e o desenvolvimento de práticas de intervenção e de controle. Medrano, Moretti e Ortiz (2015) identificam, ainda, que, dentre os modelos teóricos estudados, o proposto por Salanova, Bresó e Schaufeli (2005), no qual engajamento desdobra-se nos fatores dedicação, vigor e absorção, é o que se mostra com mais evidências de validação de sua estrutura. Este é o modelo adotado neste trabalho.

Engajamento, para Salanova, Bresó e Schaufeli (2005), corresponde a um estado de envolvimento do sujeito com a atividade que realiza. Os estudos que seguem o modelo desses autores ressaltam a relação do sujeito com o que faz, seja isso uma atividade de trabalho (engajamento no trabalho) ou estudo (engajamento acadêmico) (MEDRANO; MORETTI; ORTIZ, 2015), sempre dividido em três fatores: vigor, dedicação e absorção.

Os três fatores do modelo de Salanova, Bresó e Schaufeli (2005) – vigor, dedicação e absorção – sintetizam várias abordagens presentes no campo de estudo em engajamento de estudantes com os estudos. A dimensão vigor corresponde ao nível de energia dispensada aos estudos que realiza, a vitalidade transposta para o que se está fazendo, a persistência em estudar. A dimensão dedicação reflete o entusiasmo com os estudos, o sentimento de desafio e a inspiração para aprender. A dimensão absorção, por sua vez, se refere ao nível de concentração nos estudos, a dificuldade que o indivíduo sente de se afastar do que está estudando (MEDRANO; MORETTI; ORTIZ, 2015).

## 2.2 DESEMPENHO ACADÊMICO (DA)

Poucos autores do campo de desempenho acadêmico se debruçam sobre a conceitualização do termo. No entanto, há uma grande discussão sobre medidas de

desempenho acadêmico. Jayanthi et al. (2014) explicam que tal conduta pode estar relacionada ao fato da frequente vinculação de desempenho acadêmico a resultados em exames, testes e trabalhos de conclusão em componentes curriculares nos cursos, ou seja, a indicadores vistos como duros, objetivos. Deste modo, é vasto o conjunto de pesquisas em que o desempenho acadêmico resume-se a um resultado apresentado (ALRASHIDI; PHAN; NGU, 2016; GEDEFAW; TILAHUN; ASEFA, 2015; JAYANTHI et al., 2014; KENNETT; REED; STUART, 2013; KIM et al., 2017), apesar da grande discussão sobre como medir desempenho.

Dessa perspectiva, o rendimento alcançado pelos estudantes numa disciplina, semestre ou ao longo do curso equivale a desempenho acadêmico (VERHINE; LÔRDELO, 2001). O coeficiente de rendimento (CR) é utilizado em larga escala nos estudos do desempenho como medida de realização acadêmica na graduação e, desse modo, exerce atratividade em termos de comparabilidade (ANTARAMIAN, 2015; ARGÔLO, 2017; NIQUINI et al., 2015; WILLIAMS et al., 2017). Zacherman e Foubert (2014) ressaltam que, em diferentes países, o CR é usado no processo seletivo dos candidatos aos cursos de Pós-Graduação e no mercado de trabalho, tanto na análise do histórico acadêmico para admissão de estagiários quanto na observância de mensuração de competência dos futuros funcionários. Os autores salientam que a obtenção de um certificado de conclusão de curso de Graduação somente é possível a partir do CR acumulado. Motivos, desse modo, parecem não faltar para que o CR seja considerado como variável de resultado cumulativo nos estudos de desempenho acadêmico.

O estudioso Niquini (2015) faz alusão ao CR como importante medida de desempenho acadêmico e mostra que muitas pesquisas no campo o utilizam como única variável na investigação ou acompanhada de outras. (BRESÓ; SCHAUFELI; SALANOVA, 2011; GALLAGHER; MARQUES; LOPEZ, 2016; KENNETT; REED; STUART, 2013; NIQUINI et al., 2015; RAELIN et al., 2014; SALANOVA et al., 2010; SCHWEINLE; HELMING, 2011).

Em revisão sistemática de literatura de artigos publicados de 2008 a 2017 identificou-se um conjunto de 18 variáveis que foram investigadas em conjunto com o desempenho de estudantes universitários, a qual está registrada no artigo I, desta dissertação. Neste conjunto de 18 variáveis, as mais frequentes refletem aspectos da vida estudantil que contribuem para seu desempenho no curso (bem-estar, envolvimento, motivação e autoeficácia) e suporte acadêmico à aprendizagem.

A diversidade de estudos que investigam desempenho acadêmico utilizando o CR como medida, cujos resultados estão associados a uma gama de outras variáveis, tem evidenciado a complexidade do fenômeno DA, que engloba fatores cognitivos e não cognitivos (ARGÔLO, 2017; MELIUS, 2011). Em muitos desses estudos, o CR é apenas um indicador quantitativo que reflete o desempenho observável, verificável, contudo, inúmeros e diferentes fatores contribuem para sua materialização, como, por exemplo, cognição, autorregulação, personalidade, habilidades e atitudes, além de capital cultural e social e confluência de diferentes tipos de suporte ao estudante (ARGÔLO, 2017; GALLAGHER; MARQUES; LOPEZ, 2016; NIQUINI et al., 2015; VERHINE; LÔRDELO, 2001). Neste artigo, adota-se o CR como a medida de desempenho acadêmico que sintetiza um rendimento acumulado (ARGÔLO, 2017; VERHINE; LÔRDELO, 2001), o qual é fruto de sucessivas avaliações de aprendizagem em diferentes componentes curriculares e em diferentes momentos de vida do estudante e depende de diferentes fatores, individuais e contextuais (ARGÔLO, 2017; NIQUINI et al., 2015; ZACHERMAN; FOUBERT, 2014).

Especificamente na IES em estudo, pesquisa realizada com dados institucionais de CR de estudantes que ingressaram entre os anos de 1993 e 1997 aponta um rendimento máximo de 55% (VERHINE; LÔRDELO, 2001). A investigação de CR de 231 estudantes ingressantes no curso de psicologia da mesma IES entre os anos de 2005 a 2009 mostra, por sua vez, que, no curso de psicologia, o desempenho apresentado foi bem mais elevado que o CR médio da IES, com uma média de 8,76 (ARGÔLO, 2017). Essas evidências entre dados de CRs do conjunto de estudantes da IES e de conjunto de estudantes de curso específico sugerem haver variações no CR por curso de graduação em que o estudante está matriculado.

Neste artigo, explora-se a relação entre engajamento e desempenho acadêmico. Tal relação é tratada na seção a seguir.

### 2.3 ESTADO DO CAMPO DA RELAÇÃO EA E DA

Os trabalhos empíricos revisados sobre a relação EA e DA constam do quadro 1. A análise deste quadro mostra o crescimento recente das pesquisas no campo, o predomínio de uso da escala UWES-S para medir engajamento e do CR para medir desempenho em IES dos Estados Unidos, embora pesquisadores da América Latina, da Ásia e da EU compareçam no conjunto analisado. Mesmo nos EUA, que congregam a



maioria dos estudos, é possível verificar que o público-alvo foi bem variado. Mostra também o uso de modelos estatísticos correlacionais e inferenciais.

Sobre a relação entre EA e DA, Gallagher, Marques e Lopes (2016) identificam um percentual de 6% de predição do engajamento sobre o desempenho dos estudantes. Esses estudiosos consideram esse valor de predição como não aceitável frente à quantidade de variáveis que interferem, preveem e influenciam o desempenho dos estudantes na graduação. Na pesquisa de Melius (2011) com 670 estudantes de uma IES pública, também o EA não foi preditor de DA (Quadro 1).

Outros resultados de pesquisas internacionais apresentam valores preditivos de EA sobre DA muito diferenciados. Por exemplo, Strayhorn e Johnson (2014) registram que EA explica 8% de variação do rendimento acadêmico e consideram este efeito de baixa significância, enquanto Gunuc (2014) e Williams et al., (2017) encontram um coeficiente de 10% e o consideraram significativo. Poder preditivo mais elevado do engajamento no desempenho encontrado na literatura advém de dois outros estudos. O primeiro realizado por Schlenker, Schlenker e Schlenker (2013) com estudantes de único curso. Eles encontram variação de 21%. O segundo advém de pesquisa de Heng (2014), que encontra 15% de contribuição do EA, considerando este valor bem relevante (Quadro 1).

Quadro 1 – Síntese de dados de relação entre EA e DA em pesquisas.

| Tipo de técnica                   | Fontes                             | N      | Lócus          |                                                                                                                            |                       | Tipo de IES               | Curso (s)                                        | Instrumento                                                                                                                                                                                                             |
|-----------------------------------|------------------------------------|--------|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|---------------------------|--------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                   |                                    |        | País           | Região                                                                                                                     | Estado                |                           |                                                  |                                                                                                                                                                                                                         |
| Correlação                        | Contreras e Villalobos (2014)      | 107    | Chile          | Sul                                                                                                                        | Província de Osorno   | Privada                   | Odontologia                                      | Escala UWES-S de engajamento acadêmico e escore de desempenho acadêmico de registros da IES.                                                                                                                            |
|                                   | Pineda-Báez et al., 2014           | 1.906  | Colômbia       | —                                                                                                                          | Cundinamarca          | 7 IES Públicas e privadas | Vários cursos das IES.                           | The National Survey of Student Engagement (NSSE) completo e CR autorrelatado.                                                                                                                                           |
|                                   | Bresó, Schaufeli e Salanova (2011) | 71     | Espanha        | Leste                                                                                                                      | Província de Castelló | Pública                   | Vários cursos das IES.                           | Uso de 2 das subescalas do UWES-S, de Schaufeli et al. (2002), com 11 itens. Questões abertas relacionando obstáculos e facilitadores do desempenho. Escore dos estudantes no semestre anterior e no semestre seguinte. |
|                                   | Rashid e Asghar (2016)             | 761    | Arábia Saudita | —                                                                                                                          | Jeddah                | Privada                   | —                                                | Versão reduzida com 9 itens da <i>The Utrecht's work Engagement Scale (UWES-S)</i> ; Schaufeli, Bakker, & Salanova, 2006) e CR autorrelatado.                                                                           |
| Modelagem de equações estruturais | Salanova et al. (2010)             | 527    | Espanha        | Leste                                                                                                                      | Província de Castelló | Pública                   | Ciências sociais, Química, Engenharia e Direito. | Uso de 2 das subescalas do UWES-S, de Schaufeli et al. (2002), com 11 itens e razão entre notas de avaliações atuais e avaliações anteriores no curso.                                                                  |
|                                   | Chang, Hua e Chou (2014)           | 1.554  | Taiwan         | Condado de Nantou                                                                                                          | Puli Township         | Públicas e privadas       | 4 IES                                            | Questionário autodesenvolvido com itens de engajamento comportamental, emocional, e cognitivo e item de realização acadêmica.                                                                                           |
| Correlação e Mancova              | Antaramian (2015)                  | 561    | EUA            | Sudeste                                                                                                                    | Virgínia              | Pública                   | Psicologia                                       | <i>Engagement Scale</i> desenvolvida por Krause and Coates (2008) e CR autorrelatado.                                                                                                                                   |
| Mancova e qui-quadrado            | Courtner (2014)                    | 18.250 | EUA            | Utilizou dados institucionais de pesquisa de engajamento com estudantes de todo o país e diferentes cursos no ano de 2010. |                       |                           |                                                  | <i>The National Survey of Student Engagement (NSSE)</i> e item de autorrelato sobre a maioria das notas do estudante.                                                                                                   |

Quadro 2 – Síntese de dados de relação entre EA e DA em pesquisas.

(Conclusão)

| Tipo de técnica           | Fontes                                  | N   | Lócus   |              |                   | Tipo de IES               | Curso (s)                     | Instrumento                                                                                                                                                                     |
|---------------------------|-----------------------------------------|-----|---------|--------------|-------------------|---------------------------|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                           |                                         |     | País    | Região       | Estado            |                           |                               |                                                                                                                                                                                 |
| Regressão linear/múltipla | Gallagher, Marques e Lopes (2016)       | 229 | EUA     | Meio-oeste   | Texas             | Pública                   | Psicologia                    | <i>The Gallup College Student Engagement Scale (GCSES)</i> de Gallup e CR autorrelatado.                                                                                        |
|                           | Strayhorn e Johnson (2014)              | 315 | EUA     | Centro-oeste | Ohio              | Privada                   | Associado de Artes e Ciências | <i>Community College Student Experiences Questionnaire (CCSEQ)</i> ; Engajamento com o corpo docente e em sala de aula e; CR autorrelatado.                                     |
|                           | Gunuc (2014)                            | 304 | Turquia | Centro-oeste | Eskişehir         | Pública                   | Educação                      | Escala <i>Student Engagement Scale (SES)</i> e CR autorrelatado.                                                                                                                |
|                           | Williams et al., (2017)                 | 73  | EUA     | Sudeste      | Flórida           | Pública                   | Física                        | Quantificação das relações sociais em sala de aula; CR no curso e nota em disciplina.                                                                                           |
|                           | Schlenker, Schlenker e Schlenker (2013) | 234 | EUA     | Sudoeste     | —                 | Pública                   | Psicologia                    | Instrumento autoelaborado medindo responsabilidade, compromisso, determinação e atitudes na vida acadêmica. Também utilizaram o CR de antes e durante a Graduação.              |
|                           | Heng (2014)                             | 919 | Camboja | Centro-sul   | Phnom Penh        | 9 IES públicas e privadas | Vários cursos das IES.        | Partes do <i>National Survey of Student Engagement- NSSE (KUH, 2003)</i> e <i>CSEQ-College Student Engagement Questionnaire (PACE, 1990)</i> e; Notas obtidas pelos estudantes. |
|                           | Melius (2011)                           | 670 | EUA     | Sudoeste     | Carolina do Norte | Pública                   | Vários cursos das IES.        | Partes do <i>National Survey of Student Engagement- NSSE (KUH, 2003)</i> e <i>CSEQ-College Student Engagement Questionnaire (PACE, 1990)</i> e CR autorrelatado.                |

Fonte – Literatura empírica revisada sobre a relação EA e DA.

Conforme pode ser observado no Quadro 1, essa variabilidade de predição de EA sobre DA advém de pesquisas que fizeram uso de diferentes instrumentos para medir EA. Investigações da relação entre os construtos e que fazem uso de métodos de pesquisa, como modelagem de equações estruturais, qui-quadrado e mancova, por exemplo, relatam efeitos diretos do EA sobre o DA (ANTARAMIAN, 2015; CHANG; HUA; CHOU, 2014; COURTNER, 2014; SALANOVA et al., 2010).

Como se vê, há uma relativa variabilidade (6%, 8%, 10%, 15% e 21%) do poder de predição de EA sobre o DA em pesquisas internacionais. Também o fato de o CR ser autorrelatado ou uma medida dura pode explicar tal variabilidade. Revisão sistemática de literatura realizada sobre EA e DA sustenta ainda a conjectura de que essa grande variabilidade de resultados pode ligar-se a fatores pessoais e contextuais muito diversificados, o que clama por mais investigação em contextos específicos.

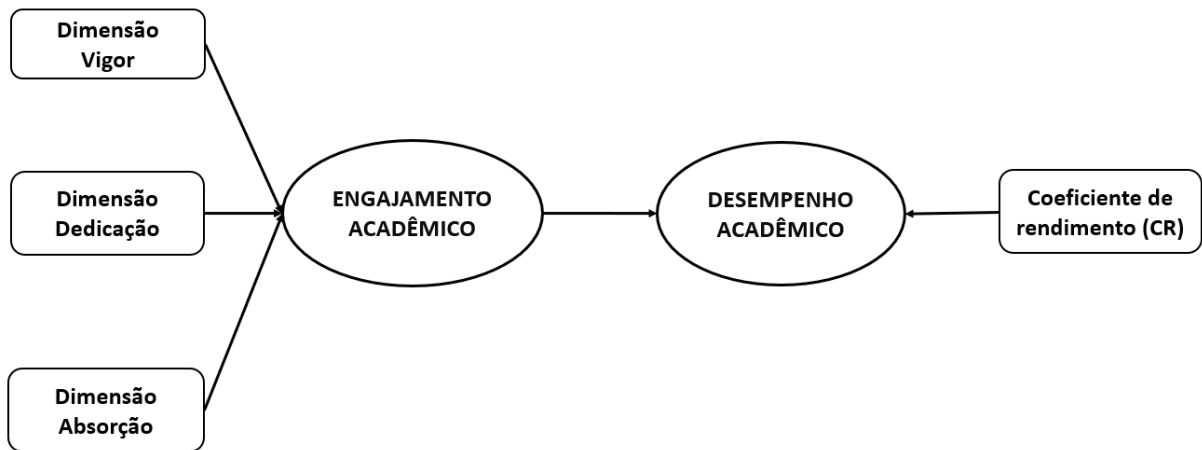
### **3 PROCEDIMENTOS DE MÉTODO**

Nesta seção apresentam-se e discutem-se os procedimentos de método. Inicia-se com a delimitação do modelo de análise, o qual foi elaborado com base nas investigações desenvolvidas no campo de pesquisa descritas na discussão teórica da seção anterior.

#### **3.1 MODELO DE ANÁLISE**

Levando-se em conta as discussões contidas na seção de referencial teórico e as apresentadas anteriormente sobre pesquisas realizadas por diversos autores do campo de pesquisa de desempenho e engajamento, o modelo de análise é centrado no efeito do engajamento acadêmico no desempenho acadêmico e encontra-se representado na Figura 1.

Figura 1 - Modelo de análise do efeito do engajamento no desempenho.



Fonte – Elaboração própria.

Conforme o modelo de análise da Figura 1, o engajamento é uma quantidade e qualidade de vigor físico e psicológico de envolvimento do estudante com seus estudos (SCHAUFELI, 2014). É medido pelo escore médio das três dimensões do engajamento: vigor, dedicação e absorção e classificado em muito baixo ( $\leq 1,93$ ), baixo (1,94 – 3,06), médio (3,07 – 4,66), alto (4,67 – 5,53) e muito alto ( $\geq 5,54$ ) (SCHAUFELI; BAKKER, 2004). O desempenho acadêmico foi medido pelo coeficiente de rendimento (CR), que sintetiza o somatório da carga horária de cada disciplina cursada, multiplicado pelas notas obtidas em cada disciplina e dividido pelo somatório da carga horária do curso (UFBA, 2018).

### 3.2 ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

Este é um estudo quantitativo *cross section*, de natureza descritiva e que empregou pesquisa documental e levantamento amostral não probabilístico. Seu questionário constitui-se de três partes. Na primeira, utilizou-se a *The Utrecht Work Engagement Scale Student – UWES-S*, desenvolvida por W. Schaufeli e A. Bakker (2003), traduzida e adaptada para o português por Rosana Angst, Paulo C. Porto-Martins e Ana Maria T. Benevides-Pereira em 2009. Esta escala é composta pelas dimensões vigor (seis itens), dedicação (cinco itens) e absorção (seis itens). Todos os itens tiveram como opção de resposta uma escala de 7 pontos que variava de 0 “Nunca” até 6 “Sempre”. Os dados da escala foram medidos de forma ordinal e convertidos num escore de engajamento acadêmico, conforme indicado por Schaufeli e Bakker (2004). A segunda parte do instrumento foi composta por item de desempenho acadêmico. Foi solicitado que os estudantes autorrelatassem o Coeficiente de Rendimento (CR)

acumulado que tinham no curso até o segundo semestre de 2017. Já a terceira parte foi composta por questões de perfil sociodemográfico dos respondentes: curso de graduação, área de conhecimento do curso, quantidade de anos já cursados, turno do curso, modalidade do curso, sexo, idade.

O questionário foi disponibilizado a partir da plataforma online *Limesurvey*, versão 3.0X, 2017. O convite para participar da pesquisa foi encaminhado por *e-mail* para os 27.380 estudantes regularmente matriculados e ativos na IES. Desse universo, 8.975 respostas foram obtidas.

Na etapa de crítica da base de dados, primeiramente foram excluídos 3.488 questionários que apresentavam ausência de respostas em algum dos itens, assim como os 500 casos em que os estudantes informaram CR zero. Optou-se ainda pela exclusão dos 216 questionários de estudantes da modalidade da Educação a Distância por se desconhecer se os fatores que interferem no engajamento dos estudantes dessa modalidade de ensino são semelhantes ou não aos do ensino presencial (MARTINS; RIBEIRO, 2018). Os 41 questionários em que os estudantes não definiram resposta à variável sexo também foram excluídos. Por falta de variabilidade nas respostas, mais 187 questionários foram eliminados, assim como os 59 em que se identificaram outliers inferiores e superiores (critério do intervalo interquartil nas variáveis engajamento e desempenho acadêmicos). Após essa análise crítica da base de dados, 4.424 questionários foram considerados válidos para esta pesquisa, correspondendo a 16,15% dos estudantes matriculados e ativos nos cursos presenciais da IES.

Apresenta-se a seguir a caracterização desses estudantes em comparação ao universo de estudantes da IES (Tabela 1). Participaram da pesquisa 15% dos estudantes regularmente matriculados e ativos na IES. A comparação dos totais do universo com as respostas obtidas revela que em ambos a maioria é do sexo feminino e que ingressaram na IES a partir do ano de 2016, guardando uma proporcionalidade na distribuição dos respondentes com as características do universo (Tabela 1).

Tabela 1 – Comparativo do universo de estudantes matriculados/ativos na UFBA no segundo semestre de 2017 e os participantes da pesquisa.

| Características dos estudantes  | Universo IES       |            |                          | Respostas obtidas |            |                               |      |
|---------------------------------|--------------------|------------|--------------------------|-------------------|------------|-------------------------------|------|
|                                 | N                  | %          | CR objetivo <sup>a</sup> | n                 | %          | CR autorrelatado <sup>b</sup> |      |
| <b>Total</b>                    | <b>27.380</b>      | <b>100</b> | <b>6,00</b>              | <b>4.424</b>      | <b>100</b> | <b>6,87</b>                   |      |
| <b>Sexo</b>                     | Feminino           | 14.719     | 53,76                    | 6,34              | 2.682      | 60,62                         | 7,00 |
|                                 | Masculino          | 12.661     | 46,24                    | 5,60              | 1.742      | 39,38                         | 6,60 |
| <b>Ano de ingresso no curso</b> | De anos anteriores | 453        | 01,65                    | 4,98              | —          | —                             | —    |
|                                 | De 2010.1 a 2012.2 | 4.287      | 15,66                    | 5,85              | 437        | 9,88                          | 5,90 |
|                                 | De 2013.1 a 2015.2 | 10.768     | 39,33                    | 6,30              | 1.652      | 37,34                         | 6,80 |
|                                 | De 2016.1 a 2017.2 | 11.872     | 43,36                    | 5,81              | 2.335      | 52,78                         | 7,10 |

Fonte – Sistema acadêmico institucional da IES e dados da pesquisa.

Notas: N = Número de estudantes regularmente matriculados e ativos na IES. n = Número de estudantes regularmente matriculados e ativos na IES e que participaram da pesquisa.

**CR objetivo<sup>a</sup>**: Coeficiente institucional de rendimento acumulado pelos estudantes ao longo da trajetória acadêmica.

**CR autorrelatado<sup>b</sup>**: Coeficiente de rendimento autorrelatado pelos estudantes no ato da pesquisa.

Utilizou-se como suporte os softwares Excel, versão 1901 e IBM SPSS, versão 22, ambos de 2016. Com base no objetivo da pesquisa, escolheram-se três estratégias de análise dos dados: teste comparativo das médias de CR objetivos e autorrelatados, cálculo das correlações entre o engajamento e desempenho e análise do efeito do engajamento nos estudos sobre o desempenho acadêmico autorrelatado. Para isso, as técnicas estatísticas de análise utilizadas foram teste *t*, correlação e regressão linear (Quadro 2).

Quadro 2 – Descrição das técnicas e medidas de análise em pesquisa.

| Técnica                         | Nomenclatura                          | Descrição                                                                                                                                                                | Valores esperados                                                                                                |
|---------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Teste comparativo dos CR</b> | Teste <i>t</i> de <i>student</i>      | Compara médias de uma amostra com uma população.                                                                                                                         | H0: média da amostra é igual ao valor de referência.<br>H1: média da amostra é diferente do valor de referência. |
| <b>Correlação</b>               | Coeficiente de correlação de Spearman | A pesquisa se desenvolve com uma amostra grande e se faz necessário identificar a medida padronizada da força com que uma variável se associa com a outra (COHEN, 1988). | De 0,50 a 1,00 = Grande;<br>De 0,30 a 0,49 = moderado;<br>De 0,10 a 0,29 = pequeno;                              |
| <b>Regressão</b>                | <i>t</i>                              | Indica se os parâmetros da equação de regressão foram significativos ou não. Analisa-se                                                                                  | Espera-se que o modelo com preditor seja $\neq$ do modelo sem preditor, para                                     |

| Técnica | Nomenclatura                          | Descrição                                                                                                                                                | Valores esperados                                                                                                |
|---------|---------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|         |                                       | em conjunto com P-Valor (FIELD, 2009).                                                                                                                   | que de fato seja necessário relacionar o engajamento ao desempenho.                                              |
|         | P-Valor                               | Identifica a significância da relação (FIELD, 2009).                                                                                                     | Menor do que 0,05, atestando 95% de confiabilidade nos resultados obtidos.                                       |
|         | R Quadrado ajustado ( $\Delta^2$ aj.) | Coeficiente que identifica a porcentagem da variável dependente que é explicada pela variável independente (HAIR JUNIOR et al., 2009).                   |                                                                                                                  |
|         | $\beta$                               | Coeficiente padronizados de regressão que compara os coeficientes das variáveis e o poder explicativo da variável dependente (HAIR JUNIOR et al., 2009). | A cada aumento de 1 ponto no escore da variável independente espera-se aumento no escore da variável dependente. |
|         | Durbin-Watson                         | Estatística que aponta independência dos erros e existência de alta correlação entre os resíduos (HAIR JUNIOR et al., 2009).                             | Valores entre 0,5 e 2,5 indicam ausência de autocorrelação nos erros do modelo regressivo.                       |

Fonte – Elaboração própria.

Pela média dos coeficientes de rendimento objetivos (CR) dos 27.380 estudantes regularmente matriculados e ativos no segundo semestre de 2017 (M=6,0), observa-se que se alcançou na IES 60% do desempenho máximo esperado. Para estimar se havia diferença significativa entre essas duas médias de CR (objetivos e autorrelatados) foi realizado teste *t* para um único grupo (M=6,87; DP=1,70; EP=0,02) ( $t(4.423) = 34,18, p < 0,01$ ). O valor de teste referência foi a média de CR objetivos (M=6,0) e os resultados apontam que não há diferença significativa entre as médias de CR objetivos e autorrelatados.

Na análise de consistência interna da escala UWES-S (Tabela 2), verificou-se uma forte associação entre engajamento e as dimensões que o constitui: vigor ( $r_s=0,91; p<0,01$ ), dedicação ( $r_s=0,90; p<0,01$ ) e absorção ( $r_s=0,92; p<0,01$ ), assim como significativa correlação entre as próprias dimensões. De acordo com Bresó, Schaufeli e Salanova (2011), essas são correlações esperadas e evidenciam a coesão dos fatores que compõem o construto.



Tabela 2 – Correlação entre engajamento, suas dimensões e medida de confiabilidade da escala UWES-S respondida pelos estudantes da UFBA participantes da pesquisa no segundo semestre de 2017.

|                             | 1     | 2      | 3      | 4 | $\alpha$ |
|-----------------------------|-------|--------|--------|---|----------|
| <b>1. Engajamento geral</b> | —     |        |        |   | 0,923    |
| <b>2. Vigor</b>             | 0,91* | —      |        |   | 0,795    |
| <b>3. Dedicção</b>          | 0,90* | 0,75** | —      |   | 0,834    |
| <b>4. Absorção</b>          | 0,92* | 0,79*  | 0,75** | — | 0,802    |

Fonte – Dados da pesquisa.

Notas:  $\alpha$  = Alpha de Cronbach. Coeficiente de correlação =  $\rho$  de Spearman. UWES-S = The Utrecht Work Engagement Scale Student.

\*A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades). \*\*A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Conforme Tabela 2, os valores encontrados de  $\alpha$  de Cronbach da escala total de engajamento ( $\alpha=0,92$ ) e de cada uma de suas dimensões (vigor= $0,80$ ; dedicação= $0,83$  e; absorção= $0,80$ ) evidenciam que seus coeficientes de confiabilidade estão dentro dos valores considerados adequados (CHAVARRÍA; HINESTROZA; OLIVA, 2017; CHÁVEZ-HERNÁNDEZ; LUGARDO-BRAVO; RETES-MANTILLA, 2018). Em seus estudos, Chavarría, Hinestroza e Oliva (2017) identificaram alfas de Cronbach para o engajamento geral ( $\alpha=0,91$ ), vigor ( $\alpha=0,84$ ), dedicação ( $\alpha=0,87$ ) e absorção ( $\alpha=0,85$ ) e Chávez-Hernández, Lugardo-Bravo e Retes-Mantilla (2018) encontraram para vigor ( $\alpha=0,79$ ), dedicação ( $\alpha=0,83$ ) e absorção ( $\alpha=0,79$ ). A comparação dos resultados na pesquisa com estes outros estudos empíricos embasa a inferência de que os resultados encontrados na pesquisa aqui relatada são consistentes com padrões verificados no campo.

Para o desenvolvimento do modelo não houve necessidade de teste de multicolinearidade, devido a ter-se um único preditor em exame. Analisaram-se os pressupostos de linearidade, homogeneidade de variância e teste de normalidade dos resíduos com a intenção de observar se havia outliers significativos e não foram encontrados resultados nos histogramas de resíduos que estivessem fora da faixa  $\pm 3$  desvios para os testes padronizados (FIELD, 2009; HAIR JUNIOR et al., 2009), considerando-se, deste modo, atendidas as condições do teste regressivo. Os valores de Durbin-Watson (DW= $1,52$ ) indicam que não houve alta correlação entre os resíduos, ou seja, os valores previstos e os valores observados para os construtos se mantiveram dentro dos limites esperados (FIELD, 2009; HAIR JUNIOR et al., 2009). Considerou-se, desse modo, os resíduos independentes e, com isso, que a distância do ponto até a reta que foi prevista pelo modelo atendeu aos pré-requisitos.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiramente, as medidas de posição, dispersão, assimetria e curtose são calculadas (Tabela 3). Os valores de curtose próximos a zero indicam normalidade na distribuição, enquanto a assimetria negativa aponta que parte dos escores dos respondentes situa-se acima da média observada. Os valores de desvio-padrão para os dois construtos aproximam-se dos identificados na literatura (0,47 <DP> 3,06) (ANTARAMIAN, 2015; GALLAGHER; MARQUES; LOPEZ, 2016; RASHID; ASGHAR, 2016; SALANOVA et al., 2010) e os coeficientes de variação indicam um conjunto de dados razoavelmente homogêneo (Tabela 3).

Tabela 3 – Sumarização das variáveis em estudo com os estudantes da UFBA participantes da pesquisa no segundo semestre de 2017.

| Variáveis             | Média | DP*  | CV** | Assimetria | Curtose |
|-----------------------|-------|------|------|------------|---------|
| Desempenho acadêmico  | 6,87  | 1,70 | 25%  | - 0,776    | 0,398   |
| Engajamento acadêmico | 3,07  | 1,00 | 32%  | -0,279     | -0,116  |

Fonte – Dados da pesquisa.

Nota: N= 4.424 participantes. \*DP: Desvio-Padrão. \*\*CV: Coeficiente de variação.

O escore de desempenho (M=6,87) é superior à nota mínima de aprovação na IES (5,00) e aproxima-se da média de rendimento identificada por Verhine e Lôrdelo (2001), que correlacionaram o rendimento de estudantes do curso de Pedagogia com os dos demais cursos da IES em pesquisa. No entanto, está abaixo dos valores relatados por Argôlo (2017), que pesquisou especificamente o desempenho de estudantes do curso de Psicologia, também da mesma IES. Este escore de desempenho é superior aos relatados em diferentes pesquisas que investigaram a relação entre engajamento e desempenho (2,28<M>6,60) (ANTARAMIAN, 2015; JUNCO; HEIBERGER; LOKEN, 2011; RASHID; ASGHAR, 2016; SALANOVA et al., 2010), ficando abaixo apenas dos identificados por Bresó, Schaufeli e Salanova (2011) (M=7,22).

De acordo com Schaufeli e Bakker (2004), o escore de engajamento dos alunos pesquisados da IES de grande porte do Nordeste do Brasil (M=3,07) é classificado como moderado. Vários pesquisadores apontam o engajamento acadêmico como preditor de desempenho e realização acadêmica (ALRASHIDI; PHAN; NGU, 2016; MELIUS, 2011; SCHWEINLE; HELMING, 2011). Ao mesmo tempo, diferentes autores descrevem que o engajamento retrata o esforço para obtenção de melhores notas e, conseqüentemente, apresentação de bom desempenho acadêmico (CHANG; HUA; CHOU, 2014; HENG, 2014; KRAUSE; COATES, 2008; MAGUIRE et al., 2017).

Na condução dos testes de correlação entre os construtos (Tabela 4), observa-se que o engajamento é associado positivamente ao desempenho acadêmico ( $r_s=0,22$ ;  $p<0,05$ ), contudo, com baixa intensidade. Esse nível de associação se mantém em valores aproximados em dois das três fatores do engajamento: vigor ( $r_s=0,22$ ;  $p<0,05$ ) e dedicação ( $r_s=0,21$ ;  $p<0,05$ ). Assim como neste estudo, outros pesquisadores também se deparam com resultados de correlação próximos aos encontrados (ANTARAMIAN, 2015; CONTRERAS; VILLALOBOS, 2014; GALLAGHER; MARQUES; LOPEZ, 2016; SCHLENKER; SCHLENKER; SCHLENKER, 2013; WILLIAMS et al., 2017). Outros ainda relatam níveis de associação mais baixos (GUNUC, 2014; PINEDA-BÁEZ et al., 2014; RAELIN et al., 2014; SALANOVA et al., 2010) e também valores mais elevados (BRESÓ; SCHAUFELI; SALANOVA, 2011; RASHID; ASGHAR, 2016).

Tabela 4 – Correlação entre engajamento, suas dimensões e o desempenho acadêmico dos estudantes da UFBA participantes da pesquisa no segundo semestre de 2017.

|                             | <b>Desempenho acadêmico</b> | <b>Engajamento geral</b> | <b>Vigor</b> | <b>Dedicação</b> | <b>Absorção</b> |
|-----------------------------|-----------------------------|--------------------------|--------------|------------------|-----------------|
| <b>Desempenho acadêmico</b> | —                           | 0,22**                   | 0,22**       | 0,21**           | 0,17**          |

Fonte – Dados da pesquisa.

Estatisticamente, os escores de correlação deste estudo são considerados pequenos (COHEN, 1988), já o campo de estudo consideram-nos expressivos, devido à variabilidade de fatores individuais e contextuais que influenciam, interferem e contribuem para o desempenho acadêmico (ALRASHIDI; PHAN; NGU, 2016; CONTRERAS; VILLALOBOS, 2014; PINEDA-BÁEZ et al., 2014; SCHAUFELI, 2014; SCHLENKER; SCHLENKER; SCHLENKER, 2013).

Após a apresentação e discussão da relação entre os construtos (EA e DA), conduziu-se a análise de regressão para determinar o efeito do engajamento nos estudos no desempenho acadêmico (Tabela 5). Pela análise do teste *t*, verifica-se que os parâmetros da equação de regressão são estatisticamente significativos (*p*-valor menor ou igual 0,01), corroborando com resultados apresentados em diferentes pesquisas (GUNUC, 2014; HENG, 2014; WILLIAMS et al., 2017). O valor de  $R^2$  ajustado ( $\Delta r^2=0,05$ ) mostra que 5% da variância do desempenho são influenciados pelo engajamento nos estudos. Esses achados coadunam-se com pesquisas realizadas no campo (GALLAGHER; MARQUES; LOPEZ, 2016; GUNUC, 2014; HENG, 2014; MELIUS, 2011; SCHLENKER; SCHLENKER; SCHLENKER, 2013; STRAYHORN;

JOHNSON, 2014; WILLIAMS et al., 2017). Enquanto única variável inserida no modelo, considera-se relevante o valor preditivo do efeito do engajamento apresentado, dada a multiplicidade de fatores que contribuem para a composição do desempenho acadêmico.

Os valores da constante de desempenho na equação ( $\beta_0=5,75$ ) mostram que, sem a interferência do engajamento, o rendimento dos estudantes apresenta-se no limiar da média de aprovação na IES. Esses dados corroboram os relatos de autores que pesquisam o desempenho acadêmico na IES de que a média de rendimento dos estudantes da IES é elevada (ARGÔLO, 2017; VERHINE; LÔRDELO, 2001).

Tabela 5 – Coeficientes de regressão e parâmetros da qualidade do modelo de pesquisa com os estudantes da UFBA no segundo semestre de 2017.

| Modelo      | Coeficientes não padronizados |                      | Coeficientes padronizados | $t^*$                          | 95% Intervalo de Confiança para B |             |
|-------------|-------------------------------|----------------------|---------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|-------------|
|             | B                             | Erro padrão          | $\beta$                   |                                | Limite Inf.                       | Limite Sup. |
| (Constante) | 5,75                          | 0,08                 | —                         | 71,07                          | 5,59                              | 5,90        |
| Engajamento | 0,37                          | 0,03                 | 0,21                      | 14,64                          | 0,32                              | 0,42        |
| R=0,22      |                               | R <sup>2</sup> =0,05 | $\Delta R^2=0,05$         | Erro padrão da estimativa=1,66 | Durbin-Watson=1,52                |             |

Fonte – Dados da pesquisa.

Nota: \*Significância <0,001.

Os coeficientes padronizados ( $\beta=0,21$ ) corroboram com as discussões no campo de que o engajamento tem impacto positivo no desempenho (FERNÁNDEZ-MARTÍNEZ et al., 2017; MARTINS; RIBEIRO, 2018) e que possibilita o alcance de notas maiores (SILVA et al., 2018).

A análise desses resultados não pode negligenciar especificidades da IES pesquisada. Por exemplo, as opções de horários e professores diferentes para uma variedade de disciplinas no ato da matrícula semestral pode não favorecer a formação de uma turma que permaneça coesa ao longo do curso, dificultando a interação entre colegas e entre estudantes e professores. Também o fato de que há indicações de que as médias dentro da mesma IES variam de curso a curso. Tais resultados podem sugerir que a relação entre os construtos em IES multicampi, com grande variedade de cursos e de perfis socioeconômico e cultural de seu alunado, pode se manifestar de forma diferente e por meios diferentes que não os capturados pelo instrumento e técnicas usadas.

## 5 CONCLUSÕES

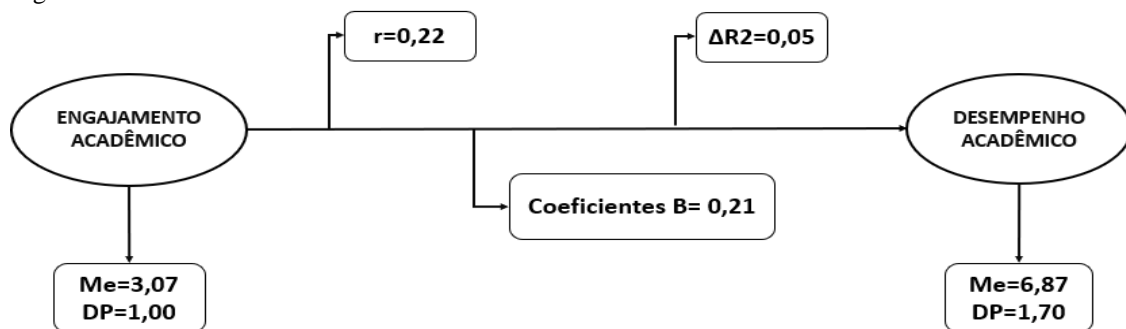
Neste estudo, analisou-se o efeito do engajamento acadêmico no desempenho dos estudantes universitários de uma instituição pública de ensino de grande porte brasileira.

Ressalta-se que a investigação da relação entre os dois construtos ancora-se na ciência de que há inúmeros fatores que concorrem para a associação entre os mesmos. Isso porque o ato de engajar-se num curso de Graduação resulta de uma variedade de fatores pessoais e de contexto que se desenvolvem antes mesmo do ingresso na instituição e perduram ou se reconfiguram ao longo do tempo em que os estudantes passam no curso. De igual forma, comporta-se seu desempenho.

As pesquisas sobre engajamento e desempenho localizadas e revisadas foram realizadas em diferentes países. O processo de busca bibliográfica, especificado e analisado no artigo 1, desta dissertação, evidenciou apenas 5 publicações em revistas brasileiras de pesquisas realizadas no Brasil sobre engajamento, que se referem ao teste e validação do instrumento UWES-S, de instrumentos de medida de envolvimento e motivação e duas outras analisando especificamente o engajamento. Nenhuma pesquisa relacionando engajamento ao desempenho acadêmico dos estudantes no Brasil. Tais achados mostram o pioneirismo do trabalho de pesquisa aqui apresentado.

O modelo de Schaufeli e Bakker (2003) foi utilizado para medir engajamento e o desempenho foi medido pelo CR autorrelatado pelos estudantes pesquisados. Os principais resultados da pesquisa realizada estão sintetizados na Figura 2.

Figura 2 – Síntese do resultado do modelo de análise.



Fonte – Dados da pesquisa.

Notas: Me= média. DP= desvio-padrão. Coeficientes B= coeficientes padronizados. r= correlação de Pearson. ΔR2= R quadrado ajustado.

Os testes evidenciam que o modelo de regressão usado apresenta conformidade aos padrões, assim como que não há diferenças estatisticamente significativas entre o CR médio autorrelatado pelos pesquisados e o CR médio da IES.

Com base nas respostas obtidas, identificou-se que, para cada ponto no escore de engajamento, o desempenho dos estudantes aumenta 5%. Essa evidência amplia as discussões sobre a influência do engajamento na aprendizagem, visto que o desempenho depende de

inúmeros outros fatores, não captados pelo modelo adotado, a exemplo de políticas institucionais. Corrobora o apelo para que sejam realizadas múltiplas pesquisas em contextos específicos para que instrumentos e técnicas de pesquisa possam ser aprimorados e permitam capturar maior elenco de diversidade.

Uma das limitações da pesquisa realizada é o fato de usar como medida de desempenho o CR autorrelatado, confiando no estudante para apontar corretamente o rendimento que acumulou no curso, apesar de que, conforme já registrado, não se tenha observado diferença estatisticamente significativa entre o CR médio autorrelatado e o CR objetivo. Outro fator que pode ter interferido foi a medição única do escore de engajamento e a coleta de seus dados no final do semestre em curso (quando os estudantes estão mais sobrecarregados de atividades finais nas disciplinas e desejosos de férias escolares). A própria escala de pesquisa do engajamento pode ter expressões que confundam a interpretação dos estudantes. Apesar de ter sido validada para uso no contexto brasileiro, isso foi feito no Sul e, num país de dimensões continentais como este, o lócus geográfico influencia a cultura e a linguagem. Deste modo, seu uso no Nordeste do país pode não seguir os mesmos padrões de terminologia que os determinados para os estudantes sulistas. Ainda em relação ao instrumento, seu foco nos fatores pessoais do EA é outra fonte de limitação.

Sugere-se para a agenda de estudos futuros a revalidação da escala no contexto da própria IES (que tem número elevado de estudantes, advindos de diferentes estratos sociais, econômicos e culturais) ou em outra IES de grande porte da região. Apesar da literatura apontar que o engajamento retrata o momento, também é importante medir as percepções dos estudantes no início, meio e fim de um semestre/ano. A realização de uma pesquisa da trajetória de engajamento pode ajudar a compreender se de fato os estudantes da IES mostram-se como desengajados ou se a conjectura de que estavam cansados após uma carga excessiva de estudos se confirma. Para seguimento da pesquisa da relação entre o desempenho e engajamento é importante buscar garantir acesso aos dados institucionais de rendimento dos estudantes e também utilizar outras formas de medição do desempenho acadêmico. Coletaram-se dados de estudantes de diferentes cursos das seis áreas de conhecimento da IES e que estavam em diferentes estágios de integração do curso. No entanto, observou-se que raros foram os estudos na literatura que seguiram esta linha de investigação. Assim, pode ser importante seccionar os estudantes por curso e tempo no curso para averiguar se o efeito do engajamento no desempenho permanece ou não.

Espera-se que os resultados apresentados contribuam para o direcionamento de novas pesquisas no campo, assim como contribuam para dar maior variabilidade aos mecanismos de autoavaliação da IES estudada e possam alimentar suas políticas e estratégias no sentido de aumentar o sucesso acadêmico de seus alunos.

### **3 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES**

As pesquisas que deram base a esta dissertação foram desenvolvidas com o intuito de avaliar como se relacionam engajamento e desempenho acadêmicos de estudantes universitários, cooperando com o avanço no conhecimento sobre as temáticas na área educacional e de gestão universitária. Essa seção foi organizada de modo a integrar as conclusões de cada artigo que relata os resultados das pesquisas de revisão sistemática de literatura, documental e de campo, e elencar possíveis recomendações para pesquisas futuras.

À princípio, registra-se a fragmentação no campo de estudo do engajamento acadêmico. Na investigação relatada no artigo 1, evidenciou-se que o construto é pesquisado em diferentes localidades do mundo a partir de uma diversidade de nomenclaturas, abordagens, modelos teóricos e metodologias de pesquisa que dificultam a interpretação, a comparação e a acumulação de resultados. Neste universo fragmentado, uma recomendação para a etapa de definição da pesquisa do construto é que se priorize pelo alinhamento do contexto dos estudantes-alvo com o tipo de modelo teórico e de análise que se utilizará. Uma vez que se sabe das lacunas de investigação do construto no país, é importante que se busque também replicar os estudos já feitos. No entanto, realizando nova validação da medida usada para a investigação do construto, mesmo que já tenha validação conhecida e realizada em outra região do país. Isso para dirimir diferenças linguísticas e culturais no questionário que são comuns de existirem devido à continentalidade de nosso país.

O próximo ponto refere-se às medidas do engajamento focadas apenas nas características pessoais dos estudantes, ou seja, em suas percepções de dedicação nos estudos, vitalidade com que estuda e nível de concentração. Essa medida mostrou-se pouco sensível para captura a complexidade do construto. No artigo 1, identificou-se que, segunda a literatura, o constructo engajamento é multidimensional e as discussões dos resultados alcançados e relatados nos artigos 2 e 3 reforçam aquela delimitação. Uma vez que o ato de se engajar academicamente tem relação com o contexto educacional em que os estudos se desenvolvem,

recomenda-se a ampliação das variáveis em pesquisa para cobrir um maior conjunto de interrelações. Com isso, atenta-se para que nos estudos futuros se priorize a escolha de abordagem do engajamento que integre os três principais fatores que o influenciam: pessoais dos estudantes, acadêmicos e não acadêmicos.

Na sequência, elenca-se uma crítica à escala UWES-S de engajamento. O fato de a escala ter sido validada e testada, em sua maioria, apenas com estudantes de cursos isolados faz com que se levante o questionamento se ela ajusta para aplicação numa instituição múltipla, com um conjunto diverso de estudantes matriculados em inúmeros cursos. Entre as pesquisas revisadas, identificou-se que a investigação empreendida nesta dissertação é a primeira a aplicar a escala em contextos de Universidade no Brasil e os dados podem sugerir que ela não atende à complexidade da IES. Desse modo, torna-se necessário a realização de nova validação por meio de AFE e AFC e reaplicação da escala em outras instituições públicas e privadas de grande porte no país.

Outro fator importante relaciona-se aos procedimentos de coleta de dados. No artigo 1, mostrou-se que a literatura apontava que o engajamento acadêmico podia ser medido a qualquer tempo, antes, durante ou depois de um período letivo, por exemplo. Contudo, o que se observou no levantamento amostral não probabilístico relatado nos artigos 2 e 3 é que o momento de coleta dos dados ter sido próximo ao período em que os estudantes tomaram conhecimento dos resultados de seus esforços no curso, ou seja, as notas alcançadas, além do cansaço e espera pelo período de férias podem ter contribuído para os medianos escores de engajamento identificados. Para dirimir a dúvida se esses fatores contextuais contribuíram ou não, se recomenda a realização de estudos em painel com os estudantes participantes. Conhecer seu nível de engajamento, por exemplo, no início, no meio e no final do curso ou período do curso pode acrescentar maiores contribuições ao campo de pesquisa de engajamento acadêmico e desempenho.

Importante destacar a quase uniformidade de medidas de desempenho acadêmico encontradas. As pesquisas publicadas e recuperadas de estudos do desempenho acadêmico foram de ordem empírica, em que o foco foi comunicar o direcionamento de estudos e resultados obtidos. Foi identificado que na literatura assume-se que o coeficiente de rendimento é uma medida confiável e precisa para medir o desempenho do estudante. Entende-se que as competências adquiridas e habilidades de aprendizagem extrapolam os limites da sala de aula e, desse modo, como recomendação para estudos futuros, sugere-se se observar que



academicamente o desempenho pode assumir outras configurações além daquelas provenientes do conjunto de notas obtidas nos componentes curriculares cursados.

Torna-se crucial elencar a dificuldade em relacionar engajamento e desempenho acadêmicos. Os resultados do artigo<sup>3</sup> evidenciaram que o engajamento, enquanto única variável, previu 5% da variação do desempenho. Os dois construtos são reconhecidamente complexos e multidimensionais, caracterizados por uma diversidade de fatores que lhes são associados, o que dificulta a investigação da relação de causa e efeito de um sobre o outro. Recomenda-se que estudos futuros mapeiem outros fatores que interferem e influenciam cada um dos construtos no contexto dos estudantes do lócus de pesquisa para que posteriormente se defina como se investigará a relação de um com o outro, até mesmo a escolha de outras variáveis-chave para a associação.

## REFERÊNCIAS E APÊNDICE

### REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.S.; SOARES, A.P. Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S.A.J. (Orgs.) Estudante universitário: Características e experiências de formação. Taubaté: Cabral, 2004, p. 15-40.

ALRASHIDI, O.; PHAN, H. P.; NGU, B. H. Academic engagement: an overview of its definitions, dimensions, and major conceptualisations. **International Education Studies**, v. 9, n. 12, p. 41, 2016.

ANTARAMIAN, S. Assessing psychological symptoms and well-being: application of a dual-factor mental health model to understand college student performance. **Journal of Psychoeducational Assessment**, v. 33, n. 5, p. 419-429, 2015.

ARAÚJO, E. A. T.; CAMARGOS, M. A. De.; CAMARGOS, M. C. S.; DIAS, A. T. Desempenho acadêmico de discentes do curso de Ciências Contábeis: uma análise dos seus fatores determinantes em uma IES privada. **Revista Contabilidade Vista & Revista**, ISSN 0103-734X, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 60-83, jan./mar. 2013.

ARGÔLO, R. F. De. **Determinantes de desempenho dos estudantes do ensino superior: o caso do curso de Psicologia da UFBA**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA), Salvador, BA, 2017.

BIANCHETTI, L.; MAGALHÃES, A. M. Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão. **Avaliação** (Campinas), v. 20, n. 1, p. 225–249, 2015.

BOATMAN, A.; LONG, B. T. Does financial aid impact college student engagement?: evidence from the gates Millennium Scholars Program. **Research in Higher Education**, v. 57, n. 6, p. 653–681, 2016.

BRESÓ, E.; SCHAUFELI, W. B.; SALANOVA, M. Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. **Higher Education**, v. 61, n. 4, p. 339–355, 2011.

BROWN, S.; BOWMAR, A.; WHITE, S.; POWER, N. Evaluation of an instrument to measure undergraduate nursing student engagement in an introductory Human anatomy and physiology course. **Collegian**, v. 24, n. 5, p. 491–497, 2017.

BUDESCU, M.; SILVERMAN, L. R. Kinship support and academic efficacy among college students: a cross-sectional examination. **Journal of Child and Family Studies**, v. 25, n. 6, p. 1789–1801, 2016.

CHANG, D.-F.; HUA, P.-C.; CHOU, W.-C. The effects of college student employment on academic achievement. **The University of Central Florida Undergraduate Research Journal**, n. November, p. 1–9, 2014.

CHÁVEZ-HERNÁNDEZ, N.; LUGARDO-BRAVO, M. T.; RETES-MANTILLA, R. F. Análisis del engagement académico en estudiantes de las carreras de administración y gestión empresarial. **Vincula tégica EFAN**, p. 121–128, 2018.

CHRYSIKOS, A.; AHMED, E.; WARD, R. Analysis of Tinto's student integration theory in first year undergraduate computing students of a UK Higher Education Institution. **International Journal of Comparative Education and Development**, v. 19, n. 2/3, p. 97–121, 2017.

COHEN, J. **Statistical power analysis for the Behavioral Sciences**. 2nd. ed. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 1988.

CONTRERAS, M. P.; VILLALOBOS, C. E. P. Relación del engagement académico con características académicas y socioafectivas en estudiantes de odontología. **Revista Cubana de Educacion Medica Superior**, v. 28, n. 2, p. 199–215, 2014.

COSTA, A. R.; ARAÚJO, A. M.; ALMEIDA, L. S. Envolvimento académico de estudantes de engenharia: Contributos para a validação interna e externa de uma escala de avaliação. **Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde**, v. 4, n. 1, p. 142–155, 2014.

COURTNER, A. S. Impact of student engagement on academic performance and quality of relationships of traditional and nontraditional students. **International Journal of Education**, v. 6, n. 2, p. 24, 2014.

- CREDE, M.; KUNCEL, N. R. Study habits, skills, and attitudes: the third pillar supporting collegiate academic performance. **Perspectives on Psychological Science**, v. 3, n. 6, p. 425–453, 2008.
- DONAHOO, S.; CAFFEY, R. A. A sense of home: The impact of church participation on African American college students. **Journal of Research on Christian Education**, v. 19, n. 1, p. 79–104, 2010.
- FERNÁNDEZ-MARTÍNEZ, E.; ANDINA-DÍAZ, E.; FERNÁNDEZ-PEÑA, R.; GARCÍA-LÓPEZ, R.; FULGUEIRAS-CARRIL, I.; LIÉBANA-PRESA, C. Social networks, engagement and resilience in university students. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 14, n. 12, 2017.
- FIELD, A. **Descobrimo a estatística usando o SPSS**. 2a ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FIOR, C. A.; MERCURI, E. Evidências de validade da Escala de Envolvimento Acadêmico para universitários. **Avaliação Psicológica**, v. 12, n. 1, p. 81–89, 2013.
- GALLAGHER, M. W.; MARQUES, S. C.; LOPEZ, S. J. Hope and the Academic Trajectory of College Students. **Journal of Happiness Studies**, v. 18, n. 2, p. 341–352, 2016.
- GAO, Z.; XIANG, P. College Students' Motivation Toward Weight Training: An Application of Expectancy-Value Model. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 27, n. 3, p. 399–415, 2008.
- GEDEFU, A.; TILAHUN, B.; ASEFA, A. Predictors of self-reported academic performance among undergraduate medical students of Hawassa University, Ethiopia. **Advances in Medical Education and Practice**, v. 6, p. 305–315, 2015.
- GOVENDER, C. M. Motivation of higher education students : A single student engagement case study. **The Independent Journal of Teaching and Learning**, v. 7, n. January, p. 14–23, 2012.
- GUNUC, S. the Relationships Between Student Engagement and Their Academic Achievement. **International Journal on new Trends in Education and their Implication**, v. 5, n. 4, p. 216–231, 2014.
- HAIR JUNIOR, J. F.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L. **Análise Multivariada de Dados**. 6a ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- HENG, K. The Relationships between Student Engagement and the Academic Achievement of First-Year University Students in Cambodia. **The Asia-Pacific Education Researcher**, v. 23, n. 2, p. 179–189, 2014.
- JAYANTHI, S. V.; BALAKRISHNAN, S.; CHING, A. L. S.; LATIFF, N. A. A.; NASIRUDEEN, A. M. A. Factors Contributing to Academic Performance of Students in a Tertiary Institution in Singapore. **American Journal of Educational Research**, v. 2, n. 9, p. 752–758, 2014.

JUNCO, R.; HEIBERGER, G.; LOKEN, E. The effect of Twitter on college student engagement and grades. **Journal of Computer Assisted Learning**, v. 27, n. 2, p. 119–132, 2011.

KARP, M. M.; HUGHES, K. L.; O 'GARA, L. An Exploration of Tinto's Integration Framework for Community College Students. **Journal of College Student Retention**, v. 12, n. 1, p. 68–86, 2010.

KENNETT, D. J.; REED, M. J.; STUART, A. S. The impact of reasons for attending university on academic resourcefulness and adjustment. **Active Learning in Higher Education**, v. 14, n. 2, p. 123–133, 2013.

KIM, C.; PARK, S. W.; HUYNH, N.; SHUERMANNN, R. T. University students' motivation, engagement and performance in a large lecture-format general education course. **Journal of Further and Higher Education**, v. 9486, n. April, p. 1–14, 2017.

KIMBARK, K.; PETERS, M. L.; RICHARDSON, T. Effectiveness of the Student Success Course on Persistence, Retention, Academic Achievement, and Student Engagement. **Community College Journal of Research and Practice**, v. 41, n. 2, p. 124–138, 2016.

KRAUSE, K.-L.; COATES, H. Students' engagement in first-year university. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 33, n. 5, p. 493–505, 2008.

MAGNAN, E.; VASQUEZ, A. C. S.; PACICO, J. C.; HUTZ, C. S. Normatization of the Brazilian Utrecht Work Engagement Scale. **Revista Avaliação Psicológica**, v. 15, n. 2, p. 133–140, 2016.

MAGUIRE, R.; EGAN, A.; HYLAND, P.; MAGUIRE, P. Engaging students emotionally: the role of emotional intelligence in predicting cognitive and affective engagement in higher education. **Higher Education Research and Development**, v. 36, n. 2, p. 343–357, 2017.

MARTINS, L. M. DE; RIBEIRO, J. L. D. Engajamento do estudante no ensino superior como indicador de avaliação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 22, n. 1, p. 223–247, 2017.

MARTINS, L. M. DE; RIBEIRO, J. L. D. Os fatores de engajamento do estudante na modalidade de ensino a distância. **Revista GUAL**, v. 11, n.2, p. 249–273, 2018.

MAUÉS, O. C.; BASTOS, R. DOS S. As políticas de educação superior na esteira dos organismos internacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 3, p. 699–717, 2016.

MARTIROSYAN, N. M.; SAXON, D. P. Student Satisfaction and Academic Performance in Armenian Higher Education Department of Educational Leadership and Counseling Department of Educational Leadership and Counseling Department of Educational Leadership. v. 4, n. 2, p. 1–5, 2014.

MCABEE, S. T.; OSWALD, F. L.; CONNELLY, B. S. Bifactor Models of Personality and College Student Performance: A Broad Versus Narrow View. **European Journal of Personality**, v. 28, n. 6, p. 604–619, 2014.

MEDRANO, L. A.; MORETTI, L.; ORTIZ, A. Medición del Engagement Académico en Estudiantes Universitarios. **Rev. Iberoam. Diagn. Eval. Psicol.**, v. 2, n. 40, p. 114–123, 2015.

MEHDINEZHAD, V. First Year Students' Engagement at the University Introduction and Theoretical Framework. **International Online Journal of Educational Sciences**, v. 3, n. 1, p. 47–66, 2011.

MELIUS, J. The influence of undergraduate students' engagement practices and their institutional environment on academic achievement. **Journal of Human Behavior in the Social Environment**, v. 21, n. 6, p. 606–624, 2011.

MOROSINI, M.; USTÁRROZ, E. Impactos da internacionalização da educação superior na docência universitária: construindo a cidadania global por meio do currículo globalizado e das competências interculturais. **Em Aberto**, v. 29, n. 97, p. 35–46, 2016.

MOURA, L. R. I.; CHARÃO-BRITO, L.; LOPES, L. F. D. Vigor, dedicação, absorção: uma análise da percepção de profissionais pós-graduandos sobre engajamento no trabalho. **Revista CESUMAR**, v. 22, n. 2, p. 229–245, 2017.

NIQUINI, R. P.; TEIXEIRA, L. R.; SOUSA, C. A. De.; MANELLI, R. N.; LUZ, A. A. Da.; TURTE-CAVADINHA, S. L.; FISCHER, F. M. Características Do Trabalho De Estudantes Universitários Associadas Ao Seu Desempenho Acadêmico. **Educação em Revista**, v. 31, n. 1, p. 359–381, 2015.

PINEDA-BÁEZ, C.; BERMÚDEZ-APONTE, J.; RUBIANO-BELLO, A.; PAVA-GARCÍA, N.; SUÁREZ-GARCÍA, R.; CRUZ-BECERRA, F. Student engagement and academic performance in the colombian university context. **RELIEVE - Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa**, v. 20, n. 2, p. 1–19, 2014.

POLYDORO, S.A.J.; PRIMI, R. Integração ao ensino superior: Explorando sua relação com características de personalidade e envolvimento acadêmico. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S.A.J. (Orgs.). *Estudante Universitário: Características e experiências de formação*. Taubaté: Cabral, 2004, p. 41-66.

PORTO, R. C.; GONÇALVES, M. P. Motivação e envolvimento acadêmico: Um estudo com estudantes universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 515–522, 2017.

RAELIN, J. A. et al. the Gendered Effect of Cooperative Education, Contextual Support, and Self-Efficacy on Undergraduate Retention. **Journal of Engineering Education**, v. 103, n. 4, p. 599–624, 2014.

RASHID, T.; ASGHAR, H. M. Technology use, self-directed learning, student engagement and academic performance: Examining the interrelations. **Computers in Human Behavior**, v. 63, p. 604–612, 2016.

SALANOVA, M.; BRESÓ, E.; SCHAUFELI, W.B. Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement [Towards a spiral model of efficacy beliefs in the study of burnout and engagement]. **Estress y Ansiedad**, 2005, 11, 215-231.

SALANOVA, M.; SHAUFELI, W. B.; MARTÍNEZ, I.; BRESÓ, E. 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, 2010.

SCHAUFELI, W.B. What is engagement? In C. Truss, R. Delbridge, K. Alfes, A. Shantz, & E. Soane. (Eds.). **Employee engagement in theory and practice** (pp. 15-35). London: Routledge, 2014.

SCHAUFELI, W. B.; BAKKER, A. Test manual UWES. Occupational Health Psychology Unit Utrecht University, December, 2004. Disponível em [https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test\\_manual\\_UWES\\_English.pdf](https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_UWES_English.pdf) . Acesso 14 jun 2016.

SCHAUFELI, W. B.; BAKKER, A. B. Questionário do bem-estar e trabalho para estudantes (UWES-S) – completo. Utrecht Holanda: **Utrecht University**, version 1, 2003. Disponível em: <[https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Tests/UWES\\_BRA\\_S\\_17.pdf](https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Tests/UWES_BRA_S_17.pdf)>. Acesso 14 mar 2017.

SCHLENKER, B. R.; SCHLENKER, P. A.; SCHLENKER, K. A. Antecedents of academic engagement and the implications for college grades. *Learning and Individual Differences*, v. 27, p. 75–81, 2013.

SCHWEINLE, A.; HELMING, L. M. Success and motivation among college students. **Social Psychology of Education**, v. 14, n. 4, p. 529–546, 2011.

SILVA, J. O. M. Da.; PEREIRA Jr., G. A.; COELHO, I. C. M. M.; PICHASKI, G. L.; ZAGONEL, I. P. S. 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.

SIMONEAU, Richard. La evaluación institucional: conceptos teóricos. **Revista de la Educación Superior**. México, vol. XX, n. 79, Julio-Septiembre, 1991, pp. 1-7.

SINGH, S. P.; MALIK, S. Research Paper Factors Affecting Academic Performance of Students. **PARIPEX - Indian Journal of Research**, v. 5, n. April, p. 176 – 178, 2016.

STRAYHORN, T. L.; JOHNSON, R. M. Black Female Community College Students' Satisfaction: A National Regression Analysis. **Community College Journal of Research and Practice**, v. 38, n. 6, p. 534–550, 2014.

TAYLOR, S. A.; HUNTER, G. L.; MELTON, H.; GOODWIN, S. A. Student engagement and marketing classes. **Journal of Marketing Education**, v. 33, n. 1, p. 73–92, 2011.

TINTO, V. (1993). **Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition**. 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press.

TROISI, J. D. Making the Grade and Staying Engaged: The Influence of Student Management Teams on Student Classroom Outcomes. **Teaching of Psychology**, v. 41, n. 2, p. 99–103, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2017-2021**. Salvador, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). **Declaração quanto ao Regime de Aprovação**. Salvador – Ba, 2018. Disponível em: <https://supac.ufba.br/formularios-menu-aluno>. Acesso em 17 dez. 2018.

VERHINE, R. E.; LÔRDELO, J. A. C. Perfil de Aluno e Rendimento Escolar em Pedagogia : Correlacionando Variáveis na UFBA. **Revista da FACED**, n. 1516–2907, p. 57–70, 2001.

WEISS, C. C.; GARCÍA, E. Student Engagement and Academic Performance in Mexico: Evidence and Puzzles from PISA. **Comparative Education Review**, v. 59, n. 2, p. 305–331, 2015.

WILLIAMS, E. A.; ZWOLAK, J. P.; DOU, R.; BREWE, E. Engagement, integration, involvement: supporting academic performance and developing a classroom social network. **ReserchGate**, n. June, p. 1–14, 2017.

ZACHERMAN, A.; FOUBERT, J. The relationship between engagement in cocurricular activities and academic performance: Exploring gender differences. **Journal of Student Affairs Research and Practice**, v. 51, n. 2, p. 157–169, 2014.

ZHANG, S.; SHI, R.; YUN, L.; LI, X.; WANG, Y.; HE, H.; MIAO, D. Self-regulation and Study-Related Health Outcomes: A Structural Equation Model of Regulatory Mode Orientations, Academic Burnout and Engagement Among University Students. **Social Indicators Research**, v. 123, n. 2, p. 585–599, 2015.

## 5.2. APÊNDICE

### 5.2.1 ARTIGO 1

Quadro 1: Roteiro para captação e seleção inicial dos trabalhos empíricos em pesquisa.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>BASES DE DADOS</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| SCOPUS, SciELO, WEB OF SCIENCE, CAPES e SPELL.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>TERMOS A SEREM PESQUISADOS</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Engajamento/ <i>Engagement</i> ; desempenho/ <i>performance</i> , motivação/ <i>motivation</i> e comprometimento/ <i>commitment</i> . Esses termos associados às expressões estudante (s) universitário (s)/ <i>university student</i> , estudante (s) de graduação/ <i>college student</i> e à palavra acadêmico/ <i>academic</i> .<br>Todos os termos e expressões foram combinados pelos operadores booleanos <i>AND</i> e <i>OR</i> como possibilidade de busca. |
| <b>RECORTE TEMPORAL</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| De janeiro de 2008 a julho de 2018.<br>Motivo: identificar as pesquisas realizadas no campo de estudo nos últimos dez anos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>CRITÉRIOS DE INCLUSÃO DE ARTIGOS</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 1- Textos completos publicados em periódicos e eventos nacionais e internacionais;<br>2- Pesquisas de engajamento e o desempenho na educação superior;                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO DE ARTIGOS.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 1- Tipos de textos: editoriais, indicações bibliográficas, resenhas, entrevistas, etc.<br>2- Pesquisas que não tenham sido realizadas com a educação superior;                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS DOS RESUMOS</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 1ª fase: Codificação/categorização inicial.<br>Motivo: A codificação auxiliará na organização do banco de dados e a categorização inicial possibilitará a realização do filtro de textos a serem selecionados.<br>2ª fase: análise de conteúdo na seção Resumo dos artigos.<br>Motivo: A análise de conteúdo mais aprofundada que na primeira fase possibilitará avaliar/analisar cada texto selecionado.                                                            |



## 5.2.2 ARTIGOS 2 e 3

## INSTRUMENTO DE PESQUISA

## DIMENSÃO DESEMPENHO ACADÊMICO

1. Qual o seu coeficiente de rendimento atual no curso?

## DIMENSÃO ENGAJAMENTO ACADÊMICO

**Study & Well-being Survey (UWES-S) ©**

Questionário do Bem-estar e Trabalho para Estudantes

*Trad.: Paulo C. Porto-Martins & Ana Maria T. Benevides-Pereira (GEPEB) - 2008*

*As seguintes perguntas referem-se a sentimentos em relação à atividade do estudante. Por favor, leia atentamente cada um dos itens a seguir e responda se já experimentou o que é relatado, em relação ao seu dia a dia como aluno. Caso nunca tenha tido tal sentimento, responda “0” (zero) na coluna ao lado. Em caso afirmativo, indique a frequência (de 1 a 6) que descreveria melhor seus sentimentos, conforme a descrição abaixo.*

| Nunca       | Quase nunca           | As vezes                 | Regularmente          | Frequentemente     | Quase sempre             | Sempre        |
|-------------|-----------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------|--------------------------|---------------|
| 0           | 1                     | 2                        | 3                     | 4                  | 5                        | 6             |
| Nenhuma vez | Algumas vezes por ano | Uma vez ou menos por mês | Algumas vezes por mês | Uma vez por semana | Algumas vezes por semana | Todos os dias |

1. Quando eu faço minhas atividades como aluno, sinto-me cheio de energia.
2. Eu considero meus estudos repletos de significado e propósito.
3. O tempo voa quando estou estudando.
4. Sinto-me forte e com vigor (vitalidade) quando estudo ou vou para as aulas.
5. Estou entusiasmado com meus estudos.
6. Quando estou estudando, esqueço tudo ao meu redor.
7. Meu estudo me inspira.
8. Quando acordo pela manhã, tenho vontade de ir para aula.

