





ENGAJAMENTO E DESENGAJAMENTO ONLINE: UM ESTUDO QUANTITATIVO COM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

ONLINE ENGAGEMENT AND ONLINE DISENGAGEMENT: A QUANTITATIVE STUDY WITH HIGHER EDUCATION STUDENTS

INVOLUCRAMIENTO Y DESINVOLUCRAMIENTO EN LÍNEA: UN ESTUDIO CUANTITATIVO CON ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

 **Valesca Brasil Irala**
Doutora em Letras
Universidade Federal do Pampa – Unipampa.
Bagé, Rio Grande do Sul – Brasil.
valescairal@unipampa.edu.br

 **Fernanda da Cunha Ortega**
Mestre em Ensino
Universidade Federal do Pampa – Unipampa.
Bagé, Rio Grande do Sul – Brasil.
fernandaortega@unipampa.edu.br

Resumo: Esta pesquisa de natureza quantitativa foca nos conceitos de engajamento e desengajamento estudantil no modelo online, a partir de uma estrutura conceitual denominada “modelo duplo”. O objetivo central da pesquisa é compreender os processos de engajamento e desengajamento online de estudantes de graduação. Porém, a contribuição da pesquisa não se restringe a essa modalidade, podendo o instrumento já validado ser aplicado e adaptado a outros cenários. O questionário, que foi aplicado junto a 1373 estudantes de graduação, é constituído de 50 itens e abarca as seguintes dimensões de engajamento e desengajamento: comportamental, cognitivo, emocional, agente e social. A validação do conteúdo do instrumento foi realizada junto a sete juízes experts, além de análise estatística por meio da análise fatorial confirmatória e da fidedignidade composta. As dimensões de engajamento que se destacaram foram as dimensões cognitivas e comportamentais, já entre os escores de desengajamento, o mais sobresaliente foi o emocional. No que diz respeito ao cruzamento de variáveis, observou-se que os adultos mais velhos foram os mais engajados e os jovens adultos os mais desengajados. Por outro lado, não houve diferença nos níveis de engajamento de acordo com o gênero. O estudo releva a importância de maior investimento no desenvolvimento do engajamento agente, dado que, assim, pode contribuir para alavancar um maior protagonismo estudantil.

Palavras-chave: ensino superior; engajamento online; pesquisa quantitativa.

Abstract: This quantitative research focuses on the concepts of student engagement and disengagement in the online model, based on a conceptual structure called the “double model”. The main purpose of the research is to understand the processes of online engagement and disengagement of undergraduate students. However, the contribution of the research is not restricted to this modality, as the already validated instrument can be applied and adapted to other scenarios. The survey, which was applied to 1373 undergraduate students, consists of 50 items and covers the following dimensions of engagement and disengagement: behavioral, cognitive, emotional, agentive and social. Validation of the instrument's content was carried out with seven expert judges, in addition to statistical analysis through confirmatory factor analysis and composite reliability. The engagement dimensions that stood out were the cognitive and behavioral, while among the disengagement scores, the most outstanding was the emotional. With regard to crossing some variables, it was observed that older adults were the most engaged and young adults in the most disengaged. On the other hand, there was no difference in engagement levels according to gender. The study highlights the importance of greater investment in the development of agentive engagement, as this can contribute to leveraging greater student protagonism.

Keywords: higher education; online engagement; quantitative research.

Resumen: Esta investigación cuantitativa se centra en los conceptos de involucramiento y desinvolucramiento de los estudiantes en el modelo en línea, a partir de una estructura conceptual denominada “modelo doble”. El objetivo central de la investigación es comprender los procesos de involucramiento y desinvolucramiento en línea de los estudiantes de pregrado. Sin embargo, el aporte de la investigación no se restringe a esta modalidad, ya que el instrumento ya validado se puede aplicar y validar a otros escenarios. El cuestionario, que se aplicó a 1373 estudiantes de pregrado, consta de 50 ítems y cubre las siguientes dimensiones de involucramiento y desinvolucramiento: conductual, cognitivo, emocional, agente y social. La validación de contenido del instrumento se realizó con siete jueces expertos, además del análisis estadístico mediante análisis factorial confirmatorio y confiabilidad compuesta. Las dimensiones de involucramiento que se destacaron fueron la cognitiva y conductual, mientras que entre las puntuaciones de desinvolucramiento, la más destacada fue la emocional. En cuanto al cruce de algunas variables, se observó que los adultos mayores eran los más comprometidos y los jóvenes los más desenganchados. Por otro lado, no hubo diferencia en los niveles de involucramiento según el género. El estudio destaca la importancia de una mayor inversión en el desarrollo del involucramiento agente, ya que esto puede contribuir a potenciar un mayor protagonismo de los estudiantes.

Palabras clave: educación superior; involucramiento en línea; investigación cuantitativa.

Para citar - (ABNT NBR 6023:2018)

IRALA, Valesca Brasil; ORTEGA, Fernanda da Cunha. Engajamento e desengajamento *online*: um estudo quantitativo com estudantes do ensino superior. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 69, p. 1-24, e24623 abr./jun. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n69.24623>



Introdução

Este artigo foca nos processos de engajamento e desengajamento *online* de estudantes de graduação, em uma universidade pública federal localizada na região sul do Brasil, tendo como base a reconstrução e atualização de construtos de engajamento e desengajamento apresentados na literatura recente: Bond *et al.*, (2020); Jang, Kim e Reeve (2016); Dixson (2015); Nasir *et al.*, (2020); Deng, Benckendorff e Gannaway (2019). O objetivo do estudo é compreender o perfil de engajamento e desengajamento de estudantes de graduação de cursos presenciais durante o período em que foram submetidos exclusivamente ao modelo *online*¹ de ensino, ocasionado pela pandemia da Covid-19.

A partir da literatura, definimos uma nova estrutura conceitual para engajamento e desengajamento, nominada “modelo duplo”, que abarca dez dimensões, sendo essas, cinco que avaliam o engajamento (comportamental, emocional, agentivo, cognitivo, social) e cinco que avaliam o desengajamento (comportamental, emocional, agentivo, cognitivo, social). Estudos nos mostram que os construtos de engajamento e desengajamento vêm se destacando como fatores que impulsionam a permanência e o êxito na formação acadêmica (Kampff, 2018; Fredricks; Blumenfeld; Paris, 2004).

Explorando um tema pouco estudado em nosso país, inicialmente, tratamos dos construtos de engajamento e desengajamento, explicitando os conceitos e definições das dimensões avaliadas neste estudo. Após, descreveremos a metodologia utilizada, detalhando a construção do instrumento de pesquisa aplicado, que se trata de uma nova estrutura entre as apresentadas na literatura, e, por fim, a apresentação e análise dos dados.

Engajamento *online* do estudante

O conceito de engajamento é permeado por sobreposições com outros conceitos e imprecisões terminológicas ao longo das décadas em que vem sendo estudado. Ainda hoje, encontram-se distintas delimitações para definir quais dimensões são consideradas ao se tratar de engajamento do estudante na literatura internacional. O *Student Engagement Questionnaire* (SEQ) (Coates, 2006), por exemplo, apontava dois fatores para avaliá-lo: o engajamento acadêmico e o engajamento social. Esse modelo caracteriza o engajamento como um fenômeno multidimensional, apoiado em duas dimensões, classificadas em diferentes estilos de

¹ Optamos por denominar de ensino/modelo *online* porque as atividades remotas realizadas foram de natureza diversa, dependendo dos docentes e das disciplinas envolvidas. Ora aproximando-se das experiências presenciais, com atividades síncronas que buscam aproximar-se do modelo tradicional presencial, ora incluíam elementos e tarefas típicas da Educação a Distância, tal como ela vinha sendo executada nos cursos em que se adota esse formato. De qualquer forma, entendemos que as fronteiras entre os modelos têm ficado cada vez mais difusas neste período pós-pandêmico.

engajamento, sendo eles: intenso, colaborativo, passivo e independente (Coates, 2007). Atualmente, com a eclosão da aprendizagem *online*, surgiram novos elementos para o construto do engajamento, voltados a esse ambiente.

Concordando com o que diz Hu e Li (2017), elucidamos a aprendizagem *online* como uma consequência do desenvolvimento da tecnologia, que abriu caminho para aplicação de recursos tecnológicos de aprendizagem e comunicação na educação. Distinto do tradicional aprendizado presencial em sala de aula, o aprendizado *online* acontece em um ambiente em rede, de forma mais flexível, rompendo os limites de tempo e espaço e oferecendo excelentes recursos aos estudantes e professores. O ensino superior, por exemplo, tem se adaptado cada vez mais aos ambientes *online*, tanto de forma síncrona quanto assíncrona. Há universidades que vêm implementando programas totalmente *online* no cenário mundial (Nasir *et al.*, 2020; Hu; Li, 2017, Dixson, 2015).

Redmond *et al.* (2018) ponderam que pesquisas sobre o engajamento em formato presencial costumam se limitar às três dimensões tradicionalmente mais difundidas (comportamental, emocional e cognitivo). Já esse autor apresenta cinco dimensões: engajamento social; engajamento cognitivo; engajamento comportamental; engajamento colaborativo e engajamento emocional. Tais elementos são considerados pelos autores fundamentais para um estudante positivamente engajado e todos se relacionam entre si.

Já as três dimensões mais comumente utilizadas (comportamental, emocional e cognitivo), para Reeve e Tseng (2011) não identificam até que ponto os estudantes atuam como agentes em relação às orientações que recebem. Por esse motivo, os autores propuseram a inclusão do aspecto “engajamento agentivo”, que busca identificar a ação intencional e proativa do estudante para melhorar suas condições de aprendizagem. O desenvolvimento desse aspecto é essencial em um cenário focado na construção de estratégias de aprendizagem ao longo da vida e uma forte demanda da aprendizagem *online*. Na literatura, também se encontram estudos a respeito do conceito de desengajamento, o qual é relevante observar e precisa ser incluído nas pesquisas sobre engajamento estudantil (Bond; Bedenlier, 2019), pois entende-se que o desengajamento vai além de apenas a ausência de comportamentos de engajamento (Fulford, 2017; Chipchase *et al.*, 2017).

Neste estudo, a estrutura conceitual se baseia nos modelos dos autores Bond *et al.*, (2020); Jang, Kim e Reeve (2016); Dixson (2015); Nasir *et al.*, (2020); Deng, Benckendorff e Gannaway (2019) e adota um arranjo que optamos por chamar de “modelo duplo”, em que são analisadas cinco dimensões de engajamento e cinco dimensões de desengajamento *online* do estudante. O modelo proposto neste artigo é um arranjo que surge de forma precursora na

literatura, tanto ao nível nacional, quanto internacional, considerando não haver registro de outra estrutura que avalie as dez dimensões de engajamento e desengajamento incluídas em um mesmo modelo.

Foram consideradas as seguintes dimensões e indicadores para engajamento *online* do estudante: engajamento comportamental (que envolve participar das aulas, ter atenção e foco, etc.); engajamento emocional (focado no prazer, interesse, sentir-se entusiasmado, etc.); engajamento agentivo (ser capaz de dar sugestões e opiniões, fazer perguntas, revisar tarefas por espontânea vontade, etc.); engajamento cognitivo (compreender conceitos, conseguir sintetizar conteúdos e apropriar-se de diferentes estratégias de estudo, etc.) e engajamento social (interagir com colegas e professores, estudar com colegas, ter amigos na aula, etc.).

As dimensões e indicadores de desengajamento *online* do estudante consideradas na estrutura conceitual do modelo são: desengajamento comportamental (baixa atenção na tarefa, baixo empenho, etc.); desengajamento emocional (sentir-se frustrado nas aulas, sentir tristeza e desânimo, etc.), desengajamento agentivo (ser passivo, não participar, fazer somente o mínimo necessário, etc.); desengajamento cognitivo (planos de estudo desorganizados, estratégias de estudo equivocadas, etc.) e desengajamento social (baixa interação com colegas e professores, sentir que não pertence a um grupo, preferir realizar tarefas individualmente, etc.).

Engajamento social

O engajamento social refere-se às interações socioemocionais positivas, às relações de respeito e confiança que criam um sentimento de pertencimento e conexão a um grupo (Sinha *et al.*, 2015; Redmond *et al.*, 2018). Essa dimensão compreende a construção de relacionamentos com colegas e professores, criando vínculos de amizade e interações que podem favorecer a aprendizagem. Em um ambiente *online*, o engajamento social pode ser explicitado por práticas que desenvolvem o senso de grupo, como uso produtivo e efetivo de plataformas de comunicação (Chen; Lambert; Guidry, 2010). É importante pontuar que o engajamento social, seguramente, é de relevância primordial quando os estudantes precisam realizar tarefas com colegas (Redmond *et al.*, 2018) e traduz a qualidade da interação socioemocional em um dado grupo (Sinha *et al.*, 2015).

Nesse sentido, para este estudo, definimos engajamento social como a disposição do estudante em criar vínculos com seus pares e professores, no sentido de consolidar relações no grupo em que está inserido. Essas relações não se limitam apenas a aproximação para realização de tarefas em aula. São relações próximas, que funcionam como um suporte, como, por

exemplo, um grupo de estudo específico. Em um ambiente *online*, o engajamento social será evidenciado pela interação frequente do estudante com os colegas e docentes por meio de *chats*, áudios e vídeos, também pelo entrosamento nas atividades em grupo ou por contatos extraclasse através de mídias sociais.

Engajamento cognitivo

O engajamento cognitivo é caracterizado pela presença de empenho mental, concentração e uso de estratégias de aprendizagem para administrar as tarefas (Tay; Lee; Ramachandran, 2021; Tuovinen; Tang; Salmela-aro, 2020). Estudantes que apresentam níveis de engajamento cognitivo elevados investem na aprendizagem, gostam de ser desafiados e consideram relevantes os novos conhecimentos (Redmond *et al.*, 2018). Estudantes intensamente engajados cognitivamente se autorregulam, utilizam métodos metacognitivos para organizar, controlar e qualificar sua cognição durante a realização de atividades (Frederick; Blumenfeld; Paris, 2004; Redmond *et al.*, 2018).

No espaço *online*, o engajamento cognitivo pode ser observado em ações como: planejar e organizar seus estudos, elaborar formas de condensar os conteúdos das aulas em resumos, esquemas e mapas mentais, por exemplo. Por sua vez, os estudantes que apresentam desengajamento cognitivo podem distrair-se facilmente ou ao realizarem uma atividade podem se concentrar em somente terminá-la rapidamente, apenas como uma forma de se livrar da tarefa, ao invés de realmente aprender com ela (Fredricks; Blumenfeld; Paris, 2004).

Engajamento comportamental

O engajamento comportamental abrange tipos de comportamentos positivos, como acompanhar e aderir às determinações ou regras estipuladas, envolver-se nas atividades, bem como a inexistência de condutas interruptivas (Tay; Lee; Ramachandran, 2021). Em um grupo de aprendizagem, o engajamento comportamental é evidenciado por meio da persistência e grau de participação nas atividades (Skinner *et al.*, 2008; Sinha *et al.*, 2015; Tuovinen; Tang; Salmela-aro, 2020).

O engajamento comportamental é definido como a manifestação positiva do comportamento do estudante, no que se refere à adesão às normas determinadas e está relacionado também ao comprometimento do estudante na realização de tarefas propostas e ao esforço. No ambiente *online*, o estudante engajado em termos comportamentais apresentará uma frequência satisfatória em aulas síncronas (quando for o caso), demonstrando seu

comprometimento e dedicação para obter um bom desempenho, assim como fará anotações sobre os materiais trabalhados ou sobre a explanação do professor.

Engajamento emocional

Essa dimensão abarca as experiências emocionais do estudante no que concerne ao seu processo de aprendizagem (Redmond *et al.*, 2018; Tuovinen; Tang; Salmela-aro, 2020; Tay; Lee; Ramachandran, 2021; Hu; Li, 2017). O engajamento emocional compreende reações a professores, colegas e a instituição de ensino, as quais impactam na vontade de desenvolver atividades (Fredricks; Blumenfeld; Paris, 2004). O engajamento emocional positivo é apresentado por estudantes que dão valor à aprendizagem ou ao ganho de novos conhecimentos e habilidades, valorizam o sucesso (Redmond *et al.*, 2018) e sentem-se importantes para a instituição (Rigo, 2020).

O engajamento emocional é caracterizado pelo fato de o estudante se sentir empolgado, alegre, satisfeito e interessado em seu percurso de aprendizagem. No ambiente *online*, o estudante pode demonstrar estar entusiasmado ao aprender novos conteúdos, sentir-se alegre e considerar que as atividades *online* são prazerosas.

Engajamento agentivo

O engajamento agentivo é uma dimensão introduzida mais recentemente na literatura, podendo ser considerada nova se comparada às demais (Jiang; Zhang, 2021). O engajamento agentivo inclui a colaboração construtiva dos estudantes na aprendizagem (Bordbar, 2021; Reeve, 2013). No ambiente educacional, o formato de ensino dos professores tem importante impacto no engajamento dos alunos: um formato de ensino mais autônomo favorece o engajamento agentivo de forma positiva, enquanto um formato onde há controle percebido presume o engajamento agentivo negativamente (Jiang; Zhang, 2021).

A dimensão de engajamento agentivo possui alguns pontos de semelhança com outras dimensões de engajamento, visto que também é uma trilha construtiva criada pelo estudante para sua evolução acadêmica, contudo possui diferenças significativas (Reeve, 2013; Bordbar, 2021). Os estudantes, através de ações de engajamento agentivo, procuram empenhar-se em conjunto com o professor para gerar para si um clima de aprendizado mais motivador. Essas características do engajamento agentivo são qualitativamente diferentes das características dos demais, pois são demonstrações intencionais, proativas e colaborativas do estudante, sem limitar-se à instrução do professor como é dada (Reeve, 2013; Chiu, 2019; Cohen *et al.*, 2020;

Reeve; Tseng, 2011).

Dessa forma, caracterizamos o engajamento agetivo como um conjunto de características apresentadas pelo estudante que compreendem a capacidade ou vontade desse indivíduo de ser “agente” colaborativo, no sentido de se antecipar às ações do professor, sendo proativo e contribuindo ativamente nas tarefas, tanto com sugestões, como expressando seus interesses, suas dúvidas e colaborando para o seu próprio aprendizado e dos demais colegas. Em um ambiente *online*, pode-se esperar que estudantes que apresentam engajamento agetivo positivo buscarão, de forma autônoma, materiais complementares aos apresentados durante as aulas, sugerirão assuntos pertinentes para debate, demonstrarão iniciativa em atividades em grupo e expressarão suas opiniões durante as atividades.

Desengajamento

Comportamentos de insatisfação são os aspectos centrais do desengajamento. Inclui também questões emocionais de descontentamento, como cansaço, tristeza, tédio, frustração, raiva e ansiedade (Skinner; Kindermann; Furrer, 2009). O desengajamento não representa somente níveis baixos de engajamento, também inclui a passividade, o afastamento das atividades de aprendizagem e a experimentação de sentimentos negativos no contexto da aprendizagem (Skinner *et al.*, 2008). Estudantes que apresentam níveis de desengajamento na forma como se portam, pensam e sentem, inclinam-se a exprimir motivação baixa para estudar ou até não apresentar motivação nenhuma (Skinner *et al.*, 2008) e podem demonstrar problemas em se adaptar (Skinner *et al.*, 2008; Steenberghs *et al.*, 2021).

O desengajamento na estrutura definida para este estudo compreende cinco dimensões opostas às cinco dimensões de engajamento. Nesta pesquisa, o construto de desengajamento é definido como a ausência das características de engajamento, somada a presença de aspectos como: desinteresse pela aprendizagem, falta de atenção em aula, dificuldade de interação com seus pares e professores, passividade em relação às atividades, dificuldade de organizar um plano de estudos, dificuldade em compreender conteúdos. No ambiente *online*, o desengajamento pode se apresentar no aspecto comportamental, como desatenção; no emocional, como sentir tédio; no agetivo, como passividade; no cognitivo, como dificuldade em executar tarefas propostas; e no social, como dificuldade de interagir com colegas. Sem esgotar a discussão sobre os construtos de engajamento e desengajamento e seus desdobramentos, passamos ao desenho metodológico adotado.

Desenho metodológico

A pesquisa, de natureza descritiva e quantitativa, desenvolveu-se durante o período de pandemia de Covid-19, momento em que foram adotadas aulas *online* para estudantes tradicionalmente inseridos no modelo presencial de ensino, em uma universidade pública federal localizada no sul do país. O instrumento possui 50 itens², organizados em cinco dimensões de engajamento e cinco dimensões de desengajamento: comportamental, agentivo, cognitivo, emocional e social. Quanto à definição das dimensões incluídas na estrutura, foram determinadas a partir da escala original de Jang, Kim e Reeve (2016), a qual avalia as dimensões de engajamento e desengajamento comportamental, emocional, agentivo e cognitivo, sendo acrescida nesta pesquisa pela dimensão social.

Cada dimensão da escala possui cinco itens relacionados aos indicadores correspondentes, adaptados principalmente de Jang, Kim e Reeve (2016) ou fruto de elaborações próprias ou adaptados de outros autores (Bond *et al.*, 2020; Krause; Coates, 2008; Dixson, 2015; Nasir *et al.*, 2020; Deng, Benckendorff; Gannaway, 2019). A escala aplicada no questionário é a *Likert* de cinco pontos, com a redação: concordo fortemente, concordo, não concordo e nem discordo, discordo, discordo fortemente. Para o processo de tradução e validação semântica dos instrumentos ou itens dos instrumentos utilizados como base, seguindo o que sugerem Borsa, Damásio e Bandeira (2012): foram executadas as etapas de tradução para o novo idioma por dois tradutores independentes e realizada a síntese das versões traduzidas, adotando a tradução mais clara e que melhor se adapta ao contexto brasileiro. Após, foi realizada a adaptação das afirmativas ao contexto de ensino *online* e então, o envio da versão preliminar para avaliação sob a ótica da pertinência e clareza da linguagem (validação de conteúdo) por sete *experts* (Borsa; Damásio; Bandeira, 2012).

Foram realizadas análises estatísticas para avaliar em que medida a escala pode ser considerada válida (análise fatorial confirmatória) e fidedigna (fidedignidade composta). A fidedignidade composta tem sido indicada na literatura como um indicador mais robusto do que o tradicional coeficiente *alpha* de Cronbach (Borsa; Damásio; Bandeira, 2012; Coelho; Souza; Albuquerque, 2020; Valentini; Damásio, 2016). A validação do instrumento pelos juízes foi realizada através de uma ficha de avaliação encaminhada aos *experts* (todos mestres e doutores com experiência de pesquisa em educação *online*, criação de instrumentos ou na temática do engajamento). As contribuições pertinentes foram acatadas e impactaram no melhoramento das

² A pesquisa foi submetida ao Sistema CEP/CONEP e está registrada através do seguinte protocolo: 31352620.2.0000.5323. O instrumento na íntegra se encontra em Anexo.



redações finais dos itens. A média das notas atribuídas ao questionário pelos sete juízes foi de 9,57 e o desvio padrão igual a 0,49.

Quanto à validação estatística do questionário, com o auxílio do *software* estatístico JASP, foi realizada uma análise fatorial confirmatória. Com base em Hair *et al.*, (2009), adotou-se como ponto de corte para as cargas fatoriais o valor de 0,30. Os resultados foram superiores a 0,30, com exceção do item 1 do desengajamento comportamental (0,288). Embora o item tenha apresentado carga fatorial abaixo do ponto de corte, optou-se por não o desconsiderar, pois ele apresentou uma carga fatorial muito próxima ao estabelecido. A adequação do instrumento de pesquisa foi analisada através dos índices de ajuste demonstrados na Tabela 1.

Tabela 1 – Índices de ajuste de qualidade do modelo

Índice de ajuste	Engajamento	Desengajamento	Valor de referência
<i>Root mean square error of approximation</i> (RMSEA)	0,079	0,080	Até 0,08 com 95% de confiança (Hair <i>et al.</i> , 2009)
<i>Standardized root mean square residual</i> (SRMR)	0,065	0,06	< 0,08 (Hair <i>et al.</i> , 2009)
<i>Comparative Fit Index</i> (CFI)	0,971	0,984	> 0,90 (Brown, 2006; Hair <i>et al.</i> , 2009)
<i>Tucker-Lewis Index</i> (TLI)	0,967	0,981	> 0,90 (Brown, 2006; Hair <i>et al.</i> , 2009)

Fonte: Elaboração própria (2023).

Em relação à fidedignidade composta, a regra é de que para termos um bom valor de confiabilidade, esse deve ser igual ou maior que 0,70 (Hair *et al.*, 2009). As dez dimensões de engajamento e desengajamento apresentaram escores acima de 0,70, inclusive o desengajamento comportamental (Fidedignidade composta=0,797). Referente à análise, os dados foram analisados através de estatística descritiva, com o auxílio do *software* estatístico livre Jamovi. O teste de correlação de *Spearman* foi utilizado para correlacionar os resultados dos níveis de engajamento e desengajamento *online* com o desempenho acadêmico dos estudantes. Foi executada a análise de variância, também por meio do *software* Jamovi, para identificar diferenças significativas entre as condições ou grupos. Os testes utilizados foram o paramétrico ANOVA e o equivalente não paramétrico, teste Kruskal-Wallis.

Apresentação e análise dos dados

Participaram da amostra final da pesquisa 1.373 estudantes. Ao todo, 10.731 receberam o instrumento, ou seja, 12,70% do total compôs a amostra final, que é de caráter não probabilístico. O gênero predominante foi o feminino, com 879 respondentes, o grupo etário

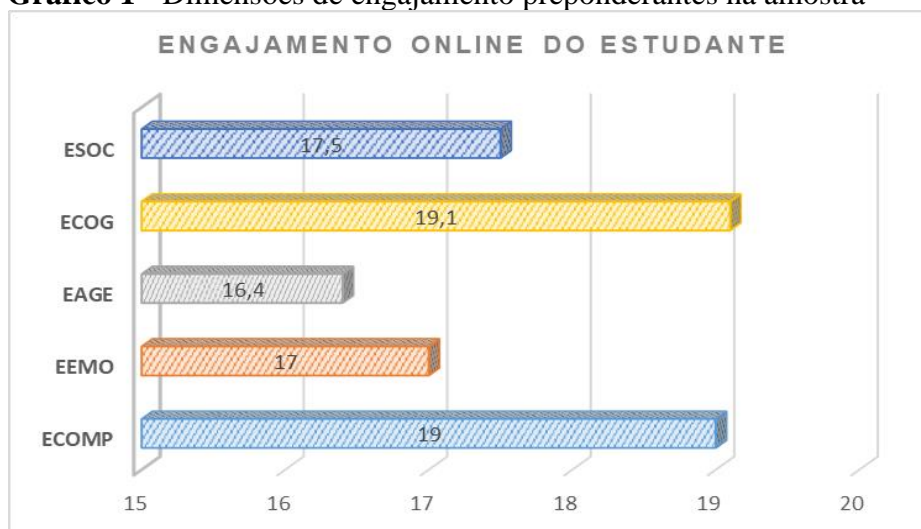
predominante é o de jovens adultos, com idades que variam com maior frequência entre 20 e 24 anos. Quanto ao estado civil, são majoritariamente solteiros e não têm filhos. A forma de ingresso dominante foi via Sistema de Seleção Unificada (SiSU), através da chamada regular e lista de espera, com maior concentração de estudantes que ingressaram entre 2020 e 2021³, os quais foram chamados nesta pesquisa de iniciantes, em contraposição aos intermediários (ingressantes de 2018/2019) e experientes (ingressantes de 2107 ou de anos anteriores).

No tocante aos níveis de engajamento apresentados pela amostra, os quais foram calculados com base no escore gerado pelo questionário, majoritariamente atingiram acima de 16 em todas as dimensões, o que nos permite dizer que a amostra detém um percentual significativo de estudantes que apresentaram engajamento em todas as dimensões avaliadas, com maior preponderância nas dimensões cognitiva (ECOG) e comportamental (ECOMP).

O escore do questionário segue uma classificação em três níveis de engajamento e desengajamento. Cada dimensão tem um escore que varia entre 5 e 25 pontos, sendo de 5 a 15 pontos um resultado interpretado como “não apresenta engajamento” ou “não apresenta desengajamento”, de 16 a 20 pontos “apresenta engajamento” ou “apresenta desengajamento” e de 21 a 25 “apresenta alto engajamento” ou “apresenta alto desengajamento”. Diante do resultado, constata-se que prevaleceram comportamentos perseverantes, com traços de autorregulação e capacidade de administrar estratégias de aprendizagem nas tarefas (Tay; Lee; Ramachandran, 2021; Bond; Bedenlier, 2019).

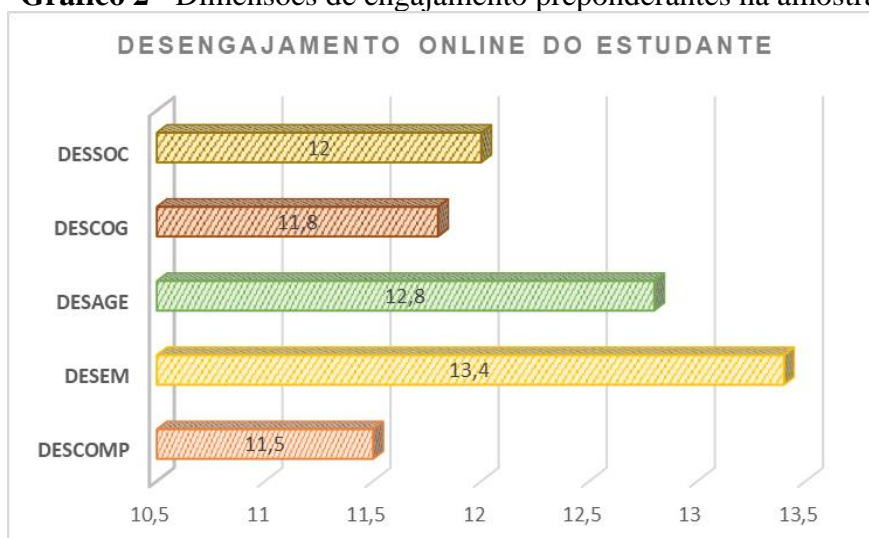
Quanto ao desengajamento, nenhuma das dimensões alcançou pontuação suficiente para determinar a presença de desengajamento; contudo, foi possível determinar que os desengajamentos emocionais (EEMO) e agentivo (EAGE) foram mais preponderantes, o que relacionamos a brusca mudança no formato das aulas enfrentada por esses estudantes, o que vai ao encontro do que apresentam Bond *et al.*, (2020). No gráfico 1, a seguir, podemos observar uma síntese dos padrões de engajamento identificados:

³ Os dados foram coletados ao final de 2021.

Gráfico 1 - Dimensões de engajamento preponderantes na amostra

Fonte: Elaboração própria (2023).

A rápida transição ao modelo *online* forçou a uma forte adaptação às ferramentas tecnológicas necessárias, tanto pelos estudantes, quanto por professores. Meyer (2014) já ponderava que a grande questão não é meramente combinar uma pedagogia específica com uma tecnologia, mas selecionar pedagogias que, combinadas a determinada tecnologia, atuem para que a tarefa não gere desengajamento. Os dados acabam por demonstrar que o investimento institucional na promoção do engajamento agentivo se faz necessário, dado que ele pode ser capaz de desencadear um papel de maior protagonismo ao estudante, contribuindo para a construção de práticas de autogestão do seu conhecimento, o que pode impactar positivamente em seu desenvolvimento como futuro profissional. No Gráfico 2, a seguir, apresentamos a distribuição preponderante das dimensões de desengajamento:

Gráfico 2 - Dimensões de engajamento preponderantes na amostra

Fonte: Elaboração própria (2023).

Percebe-se que nenhuma das dimensões de desengajamento alcançaram escore suficiente para determinar a presença de desengajamento comportamental (DESCOMP), emocional (DESEM), agentivo (DESAGE), cognitivo (DESCOG) e social (DESSOC), já que todas as dimensões somaram médias de escores abaixo de 14 pontos, o que, em nossa categorização determina que os estudantes são classificados no primeiro nível: “não apresenta desengajamento”. Considerando a literatura de Skinner et al., (2008) e Balwant (2018), sabemos que o desengajamento não se resume apenas a baixos níveis de engajamento e sim é um fator independente. Trata-se de características específicas negativas no contexto da aprendizagem, as quais são melhormente identificadas através de uma escala específica de desengajamento, como o caso da aplicada nesta pesquisa. Os resultados da escala de desengajamento nos revelam que a amostra não apresenta sinais de baixo interesse e pouca participação, entre outros aspectos negativos, como sugere Balwant (2018) a respeito dos traços de desengajamento.

Além disso, mesmo que não haja evidentes traços de desengajamento, é possível verificar que os desengajamentos emocionais e agentivos foram mais preponderantes, visto que apresentaram maiores escores médios. Retomando o que define nossa estrutura conceitual e buscando compreender as razões para tais dimensões de desengajamento terem sido predominantes, é possível relacionar à cultura de aprendizagem dominante e ao próprio sentido do que os estudantes costumam compreender como “aula”, a qual precisou ser ressignificado com a transição do ambiente presencial para o *online*.

Na sequência, a correlação de Spearman foi interpretada com base em Dancey (2018). Os resultados das correlações, com exceção das dimensões de engajamento e desengajamento emocional, demonstram haver relação entre os níveis de engajamento e desengajamento com o desempenho dos estudantes, entretanto os dados devem ser interpretados com cautela, pois embora tenham sido correlações significativas, são correlações fracas para afirmarmos que essas variáveis isoladamente podem ser preditoras do desempenho acadêmico.

Os estudos utilizados como base para esta pesquisa apoiam os achados na correlação executada (Redmond *et al.*, 2018). O engajamento é uma variável com influência no desempenho dos estudantes, ainda que os dados mostrem uma correlação fraca. No que diz respeito a não haver correlação no que tange ao engajamento emocional e ao desengajamento emocional, podemos entender que mesmo sendo esse um aspecto sensível em comparação aos demais nos dados da amostra (em especial o desengajamento), outros construtos não investigados, como, por exemplo, a resiliência, podem impactar para que, mesmo não sendo tão engajados emocionalmente, os alunos possam seguir investindo nos estudos.

Além das dimensões de engajamento e desengajamento, há muitos outros fatores ou variáveis capazes de influenciar no sucesso ou insucesso dos desfechos das notas de um estudante em um contexto de ensino *online*, como a competência digital dos estudantes, o clima de aprendizagem, necessidades psicológicas básicas e suporte social percebido pelos estudantes (Heidari *et al.*, 2021; Shah *et al.*, 2021; Luan *et al.*, 2020). Ademais, no contexto em que a pesquisa foi realizada, há questões relacionadas ao ambiente de estudo em que o estudante está inserido, as quais também podem impactar em seus desempenhos.

Na continuidade, buscamos identificar variações entre os níveis de engajamento e desengajamento *online* dos estudantes de acordo com variáveis como: forma de ingresso, gênero, grupo etário, período no curso e qualidade de conexão, a partir de testes estatísticos. Após a realização dos testes, este estudo não encontrou diferenças significativas entre os níveis de engajamento e desengajamento entre os estudantes do sexo feminino e masculino, resultado que vai ao encontro dos achados de Silva *et al.* (2018), que em seu estudo coletou informações de 537 estudantes de cursos da área da saúde. Em relação ao grupo etário, todos os grupos apresentaram diferenças significativas em ambos os construtos (engajamento e desengajamento), sendo o grupo de “adultos mais velhos” os mais engajados e os “jovens adultos” os mais desengajados durante o período de transição do ensino presencial para o *online*.

Em relação ao período no curso, este estudo constatou haver diferença significativa entre os grupos observados: os estudantes “iniciantes” demonstraram maior engajamento em relação aos “experientes”. Os “intermediários”, maior desengajamento em relação aos “experientes”, ao contrário dos resultados obtidos também na pesquisa de Silva *et al.*, (2018), a qual não encontrou diferença significativa nos escores de engajamento quando relacionados ao período em que os alunos se encontravam no curso.

Sobre os grupos de acordo com a forma de ingresso, os níveis de engajamento foram significativamente diferentes para os estudantes que ingressaram pela “Chamada por nota do Ensino Médio”, “SiSU - Chamada regular” e SiSU - Lista de espera”, sendo os estudantes ingressantes via nota do Ensino Médio mais engajados em relação aos demais grupos. Esse dado revela uma informação importante, dado que a modalidade de ingresso mais prestigiada no imaginário institucional, seja pelos docentes quanto pelos discentes, é a Chamada Regular pelo SiSU.

Quanto ao desengajamento, a diferença entre os estudantes ingressantes “SiSU - Lista de espera” e “Chamada por nota do Ensino Médio” foi significativa, sendo os estudantes do “SiSU - Lista de espera”, mais desengajados. Os construtos de engajamento e desengajamento

do estudante são afetados por vários aspectos, sendo alguns sociais, culturais e demais aspectos pessoais que o estudante carrega ao ingressar na graduação, assim como a forma de seleção para o seu ingresso na universidade (Porter, 2006).

Por fim, a respeito da qualidade da conexão, todos os tipos de conexão as quais os estudantes têm acesso demonstraram ter significância em seus níveis de engajamento e desengajamento. Os níveis de ambos os construtos alteraram-se acompanhando a qualidade de internet disponível ao estudante. Os estudantes com acesso a conexões de maior qualidade apresentaram maiores níveis de engajamento e os que mencionaram terem acesso a conexões de menos qualidade apresentaram maiores níveis de desengajamento. Tal resultado não é surpreendente, já que para um ensino *online* de qualidade é indispensável ter acesso aos elementos básicos de conectividade. O estudante deve ter condições de acesso às aulas de forma adequada quanto ao uso e ao acesso. Quando há problemas de conexão, o estudante tende a sentir-se desmotivado (Martins; Ribeiro, 2019).

Considerações finais

Os resultados obtidos com a análise do perfil de engajamento e desengajamento dos estudantes de graduação demonstraram que houve engajamento comportamental, emocional, agentivo, cognitivo e social durante o período de ensino online, com maior preponderância nas dimensões cognitiva e comportamental. Quanto ao desengajamento, nenhuma das dimensões alcançou escore suficiente para determinar a sua presença na amostra; contudo, foi possível determinar que os desengajamentos emocionais e agentivos foram mais preponderantes.

Constatamos que as dimensões de engajamento comportamental, agentivo, cognitivo e social estão positivamente correlacionadas com a nota média obtida pelos estudantes durante o ensino *online*, sendo o engajamento uma variável influente, ainda que os dados mostrem uma correlação fraca. Evidenciamos que as dimensões de desengajamento comportamental, agentivo, cognitivo e social estão negativamente correlacionadas com a nota média obtida pelos estudantes durante o ensino *online*, demonstrando que o desengajamento também é uma variável influente. Não observamos correlações entre as dimensões de engajamento e desengajamento emocional e as notas dos estudantes.

Depreendemos, ainda, que houve diferença significativa entre os níveis de engajamento e desengajamento quando relacionados às diferentes variáveis, especialmente em relação ao grupo etário, sendo o grupo de “adultos mais velhos” os mais engajados e os “jovens adultos” os mais desengajados. Os estudantes “iniciantes” demonstraram maior engajamento em relação

aos “experientes” e quanto à qualidade de conexão, todos os tipos de conexão as quais os estudantes têm acesso demonstraram ter significância em seus níveis de engajamento e desengajamento, já que os níveis em ambos os construtos alteraram-se acompanhando a qualidade de internet que o estudante tinha acesso.

Considerando os resultados obtidos, apesar das adversidades enfrentadas por todos durante o período de pandemia de Covid-19, verificamos que a maioria demonstrou estar engajada nas aulas em formato *online*. Nesse sentido, corroborando com os demais estudos relacionados à temática investigada, comprovamos que os construtos, em conjunto com as demais variáveis observadas, são relevantes como indicadores a serem observados para compreender os processos durante a implantação de uma educação *online*, seja ela em um modelo remoto, como foi o caso, seja em modelos combinados, como os modelos híbridos, por exemplo.

Assim sendo, este estudo corrobora com a literatura dos construtos de engajamento e desengajamento, explorando um tema pouco estudado em nosso país e principalmente contribui com um novo instrumento de pesquisa construído e ajustado a nossa realidade, considerando que instrumentos de avaliação que possam mensurar de forma confiável e fundamentada o engajamento de estudantes em ambientes *online* são primordiais para haver mais consistência nas descobertas em estudos futuros (Turk, 2022).

Além disso, os resultados colaboram com o conhecimento e esclarecimento sobre o tema pelas instituições de ensino superior, as quais poderão promover adaptações em relação às didáticas adotadas em um cenário de ensino *online* e dispor de um instrumento de avaliação e acompanhamento de seus estudantes. Avaliações precisas sobre o engajamento *online* são profundamente relevantes para que todas as partes envolvidas com a educação se baseiem em evidências concretas na tomada de decisões a respeito do *design* instrucional e adaptações necessárias em cursos *online*, contribuindo para resultados positivos, potencializando e qualificando a experiência de aprendizagem *online* dos estudantes (Turk, 2022).

Cabe pontuar que a pesquisa possui limitações a serem consideradas em relação ao campo e contexto da pesquisa, visto que os dados amostrais avaliados são de uma única instituição de ensino e de uma universidade federal, bem como a amostra inclui apenas estudantes de graduação.

Por fim, recomendamos que outros estudos avaliem a temática no contexto do ensino superior, incluindo distintas instituições de ensino, possibilitando uma visão mais ampla do engajamento estudantil *online* ao nível nacional, principalmente no cenário atual, pós-

pandêmico, quando as práticas educativas tendem a ser menos dicotômicas no que diz respeito à polarização entre o presencial e o *online*, especialmente considerando que outros eventos, como os climáticos, por exemplo, podem vir a ocasionar mudanças abruptas nas modalidades de ensino instituídas, requerendo das instituições um olhar atento e preparação para efetuar tais transições de maneira eficaz e alinhada ao perfil dos estudantes.

Referências

- BOND, Melissa; BEDENLIER, Svenja. Facilitating Student Engagement Through Educational Technology: Towards a Conceptual Framework. **Journal of Interactive Media in Education**, v. 2019, n. 1, p. 11, set. 2019. Disponível em: <https://jime.open.ac.uk/articles/10.5334/jime.528>. Acesso em: 10 ago. 2021.
- BOND, Melissa *et al.* Mapping research in student engagement and educational technology in higher education: a systematic evidence map. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, v. 17, n. 1, p. 2–30, jan. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0176-8>. Acesso em: 19 mai. 2024.
- BORDBAR, Maryam. Autonomy-Supportive Faculty, Students' Self-System Processes, Positive Academic Emotions, and Agentic Engagement: Adding Emotions to Self-System Model of Motivational Development. **Frontiers in Psychology**, v. 12, p. 1-9, set. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.727794>. Acesso em: 25 jan. 2022.
- BORSA, Juliane; DAMÁSIO, Bruno; BANDEIRA, Denise. Adaptação e validação de instrumentos psicológicos entre culturas: algumas considerações. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 22, n. 53, p. 423–432, dez. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000300014>. Acesso em: 27 ago. 2021.
- BROWN, Timothy. **Confirmatory factor analysis for applied research**. New York: Guilford Publications, 2006.
- CHEN, Pu-Shih; LAMBERT, Amber; GUIDRY, Kevin. Engaging online learners: The impact of web-based learning technology on college student engagement. **Computers & Education**, v. 54, p. 1222–1232, maio. 2010. Disponível em: [10.1016/j.compedu.2009.11.008](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.11.008). Acesso em: 24 jan. 2022.
- CHIPCHASE, Lucy *et al.* Conceptualising and Measuring Student Disengagement in Higher Education: A Synthesis of the Literature. **International Journal of Higher Education**, v. 6, n. 2, p. 31-42, mar. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n2p31>. Acesso em: 21 ago. 2021.
- CHIU, Thomas. Applying the self-determination theory (SDT) to explain student engagement in online learning during the COVID-19 pandemic. **Journal of Research on Technology in Education**, v. 54., n.1, p.1–17, fev. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1891998>. Acesso em: 08 fev. 2022.



COATES, Hamish. **Student Engagement in Campus-Based and Online Education**. New York: Routledge, 2006.

COATES, Hamish. A model of online and general campus-based student engagement. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 32, n. 2, p. 121–141, abr. 2007. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ766453>. Acesso em: 06 ago. 2021.

COELHO, Jorge; SOUZA, Gustavo; ALBUQUERQUE, Josmário. Desenvolvimento de questionários e aplicação na pesquisa em Informática na Educação. *In*: JAQUES, Patrícia Augustin; SIQUEIRA, Sean; BITTENCOURT, Ig; PIMENTEL, Mariano (Org.). **Metodologia de Pesquisa Científica em Informática na Educação: Abordagem Quantitativa**. Porto Alegre: SBC, 2020. Disponível em: <https://metodologia.ceie-br.org/livro-2/>. Acesso em: 07 set. 2021.

COHEN, Rinat et al. Teachers' Conditional Regard and Students' Need Satisfaction and Agentic Engagement: A Multilevel Motivation Mediation Model. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 49, p. 790–803, abr. 2020. Disponível em: 10.1007/s10964-019-01114-y. Acesso em: 25 jan. 2022.

DENG, Ruiqi; BENCKENDORFF, Pierre; GANNAWAY, Deanne. Learner engagement in MOOCs: Scale development and validation. **British Journal of Educational Technology**, v. 0, n. 0, p. 1–18, maio. 2019. Disponível em: 10.1111/bjet.12810. Acesso em: 15 set. 2021.

DIXSON, Marcia. Measuring Student Engagement in the Online Course: The Online Student Engagement Scale (OSE). **Online Learning Journal**, v. 19, n. 4, set. 2015. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079585.pdf>. Acesso em: 18 set. 2021.

FREDRICKS, Jennifer; BLUMENFELD, Phyllis; PARIS, Alison. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. **Review of Educational Research**, v. 74, n. 1, p. 59–109, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>. Acesso em: 06 ago. 2021.

FULFORD, Amanda. Refusal and disowning knowledge: re-thinking disengagement in higher education. **Ethics and Education**, v. 12, n. 1, p. 105–115, jan. 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17449642.2016.1271578>. Acesso em: 17 ago. 2021.

HAIR, Joseph *et al.* **Análise multivariada de dados**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HU, Min; LI, Hao. Student Engagement in Online Learning: A Review. *In*: INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON EDUCATIONAL TECHNOLOGY (ISET), 2017, Hong Kong. **Anais...Hong Kong: IEEE**, 2017. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/document/8005384>. Acesso em: 19 set. 2021.

JANG, Hyungshim; KIM, Eun Joo; REEVE, Johnmarshall. Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. **Learning and Instruction**, v. 43, p. 27–38, jun. 2016. Disponível em: 10.1016/J.LEARNINSTRUC.2016.01.002. Acesso em: 01 jul. 2021.

JIANG, Anne; ZHANG, Lawrence. University Teachers' Teaching Style and Their Students' Agentic Engagement in EFL Learning in China: A Self-Determination Theory and Achievement Goal Theory Integrated Perspective. **Frontiers in Psychology**, v. 12, p.1–11, jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.704269>. Acesso em: 25 jan. 2022.

KAMPFF, Adriana. Engajamento estudantil e percursos formativos no ensino superior. In: ZABALA, Miguel; MENTGETS, Manuir; VITÓRIA, Maria Inês. (Org.). **Engajamento na educação superior: conceitos, significados e contribuições para a universidade contemporânea**. Porto Alegre: ediPUCRS, 2018. p. 85–98. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/20918/2/Engajamento_Estudantil_e_Percursos_Formativos_no_Ensino_Superior.pdf. Acesso em: 23 set. 2021.

KRAUSE, Kerri-Lee; COATES, Hamish. Students' engagement in first-year university. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 33, n. 5, p. 493–505, set. 2008. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02602930701698892>. Acesso em: 21 ago. 2021.

MARTINS, Letícia Martins De; RIBEIRO, José Luis Duarte. Proposta de um modelo de avaliação do nível de engajamento do estudante da modalidade a distância. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, [s. l.], v. 24, n. 1, p. 8–25, 2019.

MEYER, Katrina A. Student Engagement in Online Learning: What Works and Why. **ASHE Higher Education Report**, [s. l.], v. 40, n. 6, p. 1–114, 2014.

NASIR, Mohd Azrin *et al.* Modifying the student course engagement questionnaire use with online courses. **Journal of educators online**, v. 17, n. 1, p. 1-11, jan. 2020. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1241583>. Acesso em: 29 jul. 2021.

REDMOND, Petrea *et al.* An Online Engagement Framework for Higher Education. **Online Learning Journal**, v. 22, n. 1, p.183–204, mar. 2018. 10.24059/olj.v22i1.1175. Disponível em: <https://doi.org/10.24059/olj.v22i1.1175>. Acesso em: 19 ago. 2021.

REEVE, Johnmarshall; TSENG, Ching-Mei. Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. **Contemporary Educational Psychology**, v. 36, n. 4, p. 257-267, out. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>. Acesso em: 12 ago. 2021.

REEVE, Johnmarshall. How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. **Journal of Educational Psychology**, v. 105, n.3, p. 579-595, mar. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/a0032690>. Acesso em: 25 jan. 2022.

RIGO, Rosa Maria. **Engajamento acadêmico: contributos das tecnologias digitais para um processo [trans]formativo nas relações de engajamento na Educação Superior**. 2020. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/9200>. Acesso em: 31 jan. 2022.



SILVA, Juliana Ollé Mendes Da *et al.* Engajamento entre Estudantes do Ensino Superior nas Ciências da Saúde (Validação do Questionário Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S) com Estudantes do Ensino Superior nas Ciências da Saúde). **Revista Brasileira de Educação Médica**, [s. l.], v. 42, n. 2, p. 15–25, 2018.

SINHA, Suparna *et al.* Collaborative group engagement in a computer-supported inquiry learning environment. **International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning**, v. 10, n. 3, p. 273–307, set. 2015. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11412-015-9218-y>. Acesso em: 24 jan. 2022.

SKINNER, Ellen *et al.* Engagement and Disaffection in the Classroom: Part of a Larger Motivational Dynamic? **Journal of Educational Psychology**, v. 110, n. 4, p. 765–781, abr. 2008. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2008-16034-004>. Acesso em: 27 jan. 2022.

SKINNER, Ellen; KINDERMANN, Thomas; FURRER, Carrie. A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children’s behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. **Educational and Psychological Measurement**, v. 69, n.3, p. 493–525, jun. 2009. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0013164408323233>. Acesso em: 25 jan. 2022.

STEENBERGHS, Nina *et al.* Peer Effects on Engagement and Disengagement: Differential Contributions From Friends, Popular Peers, and the Entire Class. **Frontiers in Psychology**, v. 12, p. 1–12, set. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.726815>. Acesso em: 26 jan. 2022.

TAY, Lee; LEE, Shu-Shing; RAMACHANDRAN, Kalaivani. Implementation of Online Home-Based Learning and Students’ Engagement During the COVID-19 Pandemic: A Case Study of Singapore Mathematics Teachers. **The Asia-Pacific Education Researcher**, v. 30, n. 3, p. 299–310, abr. 2021. Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s40299-021-00572-y.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2022.

TUOVINEN, Sanna; TANG, Xin; SALMELA-ARO, Katariina. Introversion and Social Engagement: Scale Validation, Their Interaction, and Positive Association With Self-Esteem. **Frontiers in Psychology**, v. 11, p. 1–11, nov. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.590748>. Acesso em: 27 jan. 2022.

TURK, Murat. **Measuring online student engagement in highr education: scale development, validation, and psychometric properties**. 2022. 185 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Faculdade de pós-Graduação, University of Oklahoma, Norman, 2022. Disponível em: <https://shareok.org/handle/11244/335591>. Acesso em: 18 out. 2022.

VALENTINI, Felipe; DAMÁSIO, Bruno. Variância Média Extraída e Confiabilidade Composta: Indicadores de Precisão. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 1-7, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-3772e322225>. Acesso em: 25 maio. 2022.

ANEXO 1

Escala de engajamento *online* do estudante
 (Elaborada pelas autoras com base em Bond *et al.*(2020); Krause e Coates (2008); Jang, Kim e Reeve (2016); Dixson (2015); Nasir *et al.* (2020); Deng, Benckendorff e Gannaway (2019)). O instrumento pode ser utilizado na íntegra ou em partes por outros pesquisadores, bem como adaptado para diferentes contextos, desde que citada a autoria deste artigo. Responda o questionário considerando o que foi predominante na maioria das situações acadêmicas vivenciadas no seu último semestre cursado e concluído na universidade. Considere, para fins de suas respostas, aula *online* em um sentido amplo, considerando, quando necessário, tanto as atividades síncronas quanto as assíncronas desenvolvidas durante o último semestre, no conjunto das disciplinas cursadas.

Legenda	
1	Discordo fortemente
2	Discordo
3	Não concordo e nem discordo
4	Concordo
5	Concordo fortemente

BLOCO ECOMP - Para cada afirmativa marque a resposta que mais faz sentido para você:

1	Eu costumo acessar as aulas <i>online</i> (síncronas ou assíncronas) todos os dias.	1	2	3	4	5
2	Eu mantenho atenção e foco em todas as aulas <i>online</i> .	1	2	3	4	5
3	Eu me dedico bastante para ter um bom desempenho nas aulas <i>online</i> .	1	2	3	4	5
4	Eu reviso regularmente os materiais disponibilizados ou recomendados para fixar os conteúdos (arquivos de texto, aulas gravadas, videaulas, etc.).	1	2	3	4	5
5	Sempre faço anotações sobre os arquivos indicados em .pdf, <i>slides</i> , vídeos, etc. ou sobre o que os professores falam em aulas síncronas.	1	2	3	4	5

BLOCO EEMO - Para cada afirmativa, marque a resposta que mais sentido faça para você:

1	Quando trabalhamos de modo autônomo nas aulas <i>online</i> , eu me sinto confiante sobre meu processo de aprendizagem.	1	2	3	4	5
2	Costumo achar as aulas <i>online</i> prazerosas.	1	2	3	4	5
3	Fico animado(a) ao adquirir novos conhecimentos nas aulas <i>online</i> .	1	2	3	4	5
4	Quando estou em aulas <i>online</i> , sinto-me confortável em aprender no ambiente virtual.	1	2	3	4	5
5	Fico entusiasmado(a) quando as aulas <i>online</i> estimulam a participação ativa dos estudantes.	1	2	3	4	5

BLOCO EAGE - Para cada afirmativa, marque a resposta que mais sentido faça para você:

1	Eu solicito dicas de materiais complementares aos professores.	1	2	3	4	5
2	Eu informo meus professores sobre os assuntos que quero aprender ou	1	2	3	4	5

	aprofundar.					
3	Nas atividades em grupo, costumo propor soluções e buscar ativamente chegar aos resultados para efetivar as tarefas solicitadas.	1	2	3	4	5
4	Durante a aula <i>online</i> (ou depois de finalizada), costumo fazer comentários sobre tópicos relacionados ao conteúdo.	1	2	3	4	5
5	Para aprofundar meus conhecimentos, entro em contato com os professores (por e-mail, WhatsApp, etc.) para revisar tarefas ou avaliações.	1	2	3	4	5
BLOCO ECOG - Para cada afirmativa, marque a resposta que mais sentido faça para você:						
1	Nas aulas <i>online</i> , costumo planejar, distribuir e cumprir meu tempo de estudos/tarefas semanais.	1	2	3	4	5
2	Quando estudo um conteúdo novo, geralmente tento resumi-lo com minhas próprias palavras (em texto, esquemas, diagramas, mapas mentais, etc.).	1	2	3	4	5
3	Ao estudar, costumo utilizar plataformas digitais como complemento para o meu processo de aprendizagem (vídeos da Internet, aplicativos, etc.)	1	2	3	4	5
4	Costumo ter facilidade para a realização das tarefas propostas nos ambientes <i>online</i> .	1	2	3	4	5
5	Eu busco encontrar maneiras de tornar relevantes os conteúdos tratados, pensando em como utilizá-los em minha vida profissional futura.	1	2	3	4	5
BLOCO ESOC - Para cada afirmativa, marque a resposta que mais sentido faça para você:						
1	Nas aulas <i>online</i> , tenho o hábito de interagir, respondendo perguntas ou fazendo comentários (pelo chat, por áudio ou por áudio e vídeo).	1	2	3	4	5
2	Eu me sinto integrado (a) com meus colegas nas aulas <i>online</i> , para realizar tarefas em grupo.	1	2	3	4	5
3	Eu peço ajuda às pessoas nas aulas <i>online</i> (por exemplo, professores, outros alunos) sempre que julgo necessário.	1	2	3	4	5
4	Estudo espontaneamente com meus colegas por meio de reuniões <i>online</i> , utilizando WhatsApp, Google Meet, Facebook, Discord, e/ou outras plataformas.	1	2	3	4	5
5	Eu tenho pelo menos um ou dois amigos mais próximos nas aulas <i>online</i> em que participo.	1	2	3	4	5
BLOCO DESCOMP - Para cada afirmativa, marque a resposta que mais sentido faça para você:						
1	Quando eu estou em aula <i>online</i> , costumo agir como se estivesse atento (a), mesmo quando não estou.	1	2	3	4	5
2	Eu não costumo me empenhar nas aulas <i>online</i> .	1	2	3	4	5
3	Nas aulas <i>online</i> , em geral, eu apenas faço o suficiente para passar nas disciplinas.	1	2	3	4	5
4	Meu acesso às aulas <i>online</i> (síncronas ou assíncronas) é irregular.	1	2	3	4	5
5	Em geral, não faço nenhum tipo de anotação durante as aulas <i>online</i> .	1	2	3	4	5

BLOCO DESEM - Para cada afirmativa, marque a resposta que mais sentido faça para você:						
1	Eu me sinto entediado (a) quando estamos realizando atividades nas aulas <i>online</i> .	1	2	3	4	5
2	As aulas <i>online</i> não são prazerosas para mim.	1	2	3	4	5
3	Quando estou nas aulas <i>online</i> , me sinto desconfortável.	1	2	3	4	5
4	Nas aulas <i>online</i> que estimulam a participação ativa dos estudantes, eu costumo ficar apreensivo (a)..	1	2	3	4	5
5	Quando realizo as atividades <i>online</i> , fico desanimado (a).	1	2	3	4	5
BLOCO DESAGE - Para cada afirmativa, marque a resposta que mais sentido faça para você:						
1	Nas aulas <i>online</i> , costumo esperar que os professores me digam o que devo fazer.	1	2	3	4	5
2	Em atividades em grupo, não costumo propor soluções ou ter iniciativa em relação a tarefas propostas nas atividades <i>online</i> . Espero pelos demais colegas proporem algo.	1	2	3	4	5
3	Nas aulas <i>online</i> , não verbalizo aos professores minhas próprias ideias/reflexões sobre a matéria.	1	2	3	4	5
4	Nas aulas <i>online</i> , eu não tenho o hábito de indicar aos demais colegas materiais complementares de estudo.	1	2	3	4	5
5	Não tenho o hábito de procurar os professores (por e-mail, whatsapp, agendar reuniões individuais, etc.), para tratar de assuntos relacionados ao conteúdo.	1	2	3	4	5
BLOCO DESCOG - Para cada afirmativa, marque a resposta que mais sentido faça para você:						
1	Nas aulas <i>online</i> , tenho dificuldade de planejar, distribuir e cumprir meu tempo de estudos/tarefas semanais. Percebo que, em geral, não sei por onde começar a estudar.	1	2	3	4	5
2	Não tenho o hábito de buscar vídeos ou aplicativos/ferramentas digitais extras que me auxiliem a aprender o conteúdo.	1	2	3	4	5
3	Tenho dificuldade de fazer as tarefas propostas nas plataformas <i>online</i> .	1	2	3	4	5
4	Quando estudo um conteúdo novo, geralmente tenho dificuldade para resumi-lo com minhas próprias palavras (em texto, esquemas, diagramas, mapas mentais, etc.).	1	2	3	4	5
5	Muitas vezes, nas aulas <i>online</i> , não consigo fazer relações e ver sentido nos conteúdos apresentados nas disciplinas.	1	2	3	4	5
BLOCO DESSOS - Para cada afirmativa, marque a resposta que mais sentido faça para você:						
1	Durante as aulas <i>online</i> , não costumo interagir com meus professores, nem mesmo por chat.	1	2	3	4	5
2	Eu não me sinto à vontade ao fazer tarefas em grupo nas aulas <i>online</i> .	1	2	3	4	5
3	Mesmo que eu tenha dúvidas em relação às tarefas <i>online</i> , não costumo pedir ajuda a professores e/ou colegas.	1	2	3	4	5

4	Prefiro estudar sozinho do que estudar com meus colegas em reuniões <i>online</i> , WhatsApp, Facebook, Google Meet, Discord, etc.	1	2	3	4	5
5	Eu não costumo interagir com meus colegas fora das aulas <i>online</i> .	1	2	3	4	5

Informações sociodemográficas	
1	Escreva CORRETAMENTE o número de sua matrícula:
2	Gênero: () Feminino () Masculino () Não binário
3	Idade (escreva apenas o número):
4	Qual seu Estado civil? () Solteiro(a) () União estável ou Casado(a) () Divorciado(a) () Viúvo(a)
5	Filhos? () Não tenho () Tenho 1 filho () Tenho 2 filhos () Tenho 3 filhos ou mais
6	Como você avalia a conexão de <i>internet</i> que tem a disposição para a realização das atividades acadêmicas? () Excelente - bastante rápida e nunca apresenta problemas () Muito boa - rápida e dificilmente apresenta problemas () Boa - a velocidade é boa, porém algumas vezes apresenta problemas () Não é boa - a velocidade é lenta e por vezes apresenta instabilidade de conexão () Péssima - a velocidade é muito lenta e constantemente apresenta problemas de conexão
7	Quantas horas ao dia você costuma utilizar a <i>internet</i> para atividades NÃO-acadêmicas? () Uma hora ou menos () Mais de uma hora e menos de duas horas () Entre duas a quatro horas () Mais de quatro horas e menos de seis horas () Entre seis horas e menos de dez horas () Dez horas ou mais
8	Quantas horas ao dia você costuma utilizar a <i>internet</i> para atividades de natureza acadêmica? () Uma hora ou menos () Mais de uma hora e menos de duas horas () Entre duas a quatro horas () Mais de quatro horas e menos de seis horas () Entre seis horas e menos de dez horas () Dez horas ou mais
9	Escreva qual seu curso:
10	Este é um espaço livre para comentar o que achar pertinente sobre as questões do questionário proposto, complementando, justificando suas escolhas ou simplesmente explanando sua percepção sobre este instrumento de pesquisa: