

**ENGAJAMENTO NO ENSINO SUPERIOR: um estudo com estudantes de administração da UEL**

**FERNANDA MEILIZ ABE DA SILVA**  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL)

**THAIS ACCIOLY BACCARO**  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL)

# ENGAJAMENTO NO ENSINO SUPERIOR: um estudo com estudantes de administração da UEL

## 1 INTRODUÇÃO

O engajamento do estudante é uma temática central no debate sobre a educação moderna (Wenger; Russell; Kinzie, 2024). No ensino superior, sua importância se intensifica, sendo considerado um fator crucial para o sucesso acadêmico (Carneiro; Orsini; Costa, 2018) e um dos melhores preditores do aprendizado (Burch *et al.*, 2015).

Embora destacado como preditor do aprendizado, o conceito de engajamento do estudante não apresenta um consenso em sua definição (Burch *et al.* 2015). Essa falta de clareza decorre do fato de que, à medida que as investigações sobre o tema avançaram, o constructo passou a ser predominantemente compreendido como um conceito multidimensional (Brodie *et al.*, 2011), ou seja, ele pode ser empregado em diferentes contextos para explicar diversas situações (Oliveira; Caldini; Coutinho, 2023).

Essa multidimensionalidade motivou estudos sobre as diferentes composições do engajamento. Dentre eles, destaca-se os estudos de Burch *et al.* (2015), que, com base em Kahn (1990), propõem três dimensões do engajamento, sendo elas, emocional, física e cognitiva. Essas dimensões interagem e influenciam diretamente a experiência educacional.

Apesar da relevância do tema, a produção científica brasileira sobre o engajamento discente no ensino superior ainda é limitada (Vitória *et al.*, 2018). Além disso, no geral, estudos recentes focam predominantemente nas instituições, analisando como suas decisões impactam o engajamento dos alunos (Burch *et al.*, 2015), deixando em segundo plano a experiência individual dos estudantes, fundamental para compreender as implicações sobre os resultados dos níveis de engajamento.

Nesse contexto, o estudo realizado tem por objetivo contribuir para a compreensão do engajamento discente dentro do curso de graduação em Administração da Universidade Estadual de Londrina (UEL), ao oferecer uma análise detalhada que não apenas identifica o nível de engajamento dos estudantes, mas também explora suas dimensões emocionais, físicas e cognitivas, bem como as relações entre os diferentes perfis dos discentes. Além de trazer análises que possam servir como base de informações relevantes para o curso.

Diante disto, o estudo em questão buscou responder ao seguinte problema: qual é o nível de engajamento dos discentes da Universidade Estadual de Londrina com o curso de graduação de Administração? Sendo o objetivo geral analisar o nível de engajamento dos discentes da Universidade Estadual de Londrina com o curso de graduação de Administração; e os objetivos específicos: identificar o nível de engajamento nas dimensões emocional, física e cognitiva dos discentes entrevistados; relacionar as variáveis do perfil dos discentes com as dimensões de engajamento; comparar o nível de engajamento dos discentes em 2022 e 2024.

Para responder essa problemática e atingir os objetivos, o estudo apresenta inicialmente uma fundamentação teórica sobre o tema, abordando suas principais definições, constructos e contribuições. Em seguida, descreve os procedimentos metodológicos adotados e expõe a análise dos dados obtidos, culminando nas considerações finais.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica deste estudo aborda o construto do engajamento, seguido das concepções sobre o engajamento dos estudantes no ensino superior. Em seguida, analisa os modelos de avaliação do engajamento e, por fim, realiza uma revisão empírica dos estudos sobre o engajamento discente no ensino superior brasileiro.

O termo “engajamento”, derivado do francês “engager” (Cunha, 2019), sugere a ideia

de “filiar-se”, sendo associado, em português, ao conceito de “envolver-se”. No século XIX, principalmente na Europa, o conceito começou a ser discutido, com foco no envolvimento ativo do indivíduo na sociedade (Sousa; Oliveira, 2019). Com o tempo, passou a ser entendido como um conceito multidimensional (Brodie *et al.*, 2011), o que implica em uma análise que abrange diferentes aspectos e perspectivas.

Além de sua complexidade intrínseca, sua presença em diversas áreas do conhecimento reforça essa multidimensionalidade, refletindo nuances nos distintos contextos de estudo. Apesar disso, estudos sobre a conceituação do termo ainda carecem de uma análise mais aprofundada, o que resulta na falta de consenso sobre sua fundamentação conceitual (Burch *et al.*, 2015).

O engajamento se manifesta em várias áreas, tais como “pessoal, moral, social, profissional, identitário, acadêmico, relacional, etc” (Vitória *et al.*, 2018, p. 263), sendo estudado em diferentes campos do conhecimento científico. Sendo assim, o presente estudo foca no engajamento do estudante no ensino superior, partindo da premissa geral de que o estudante adquire conhecimento com base em suas vivências durante o curso e que as políticas e práticas da instituição afetam seu nível de engajamento.

## 2.1 ENGAJAMENTO DO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR

No âmbito do ensino, o engajamento do estudante é fundamental para o sucesso acadêmico (Wenger; Russell; Kinzie, 2024). Diversas pesquisas, como as de Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004), associam o engajamento a melhores resultados acadêmicos, com estudantes engajados tendo maior desempenho e permanência na escola. No ensino superior, Kuh *et al.* (2008) confirmam que o engajamento está relacionado positivamente com o desempenho e as taxas de retenção.

As atuais concepções acerca das contribuições do engajamento do estudante têm raízes na multidimensionalidade do constructo que remontam desde a década de 1930 (NSSE, 2021) onde o psicólogo educacional Ralph Tyler pioneiramente estudou o tempo dedicado pelos estudantes ao aprendizado e seus efeitos (Kuh, 2009). C. Robert Pace (1984), aprimorou esse conceito, destacando que a qualidade da ação dos estudantes é essencial para o sucesso acadêmico.

Astin (1984) expandiu a teoria, definindo engajamento como a energia física e psicológica que o estudante dedica à experiência acadêmica. Ele concluiu que maior envolvimento leva a mais aprendizado e desenvolvimento. Tinto (1975) também contribuiu, explicando que a evasão acadêmica não depende apenas do estudante, mas também das influências institucionais.

A partir dos anos 1990, o papel das instituições no engajamento estudantil passou a ser mais explorado (Kuh, 2009). As instituições passaram a ser vistas como responsáveis por alocar recursos, estruturar o currículo e oferecer oportunidades de aprendizado e apoio, o que complementa a compreensão do engajamento, que envolve mais do que participação, mas uma sensação de pertencimento à instituição (Wimpenny, 2016).

Assim, o engajamento estudantil torna-se uma responsabilidade compartilhada entre estudantes e instituições. Um currículo bem planejado, por instância, pode estimular o engajamento dos alunos, sendo essencial para o sucesso acadêmico e o desenvolvimento integral dos estudantes (Kift; Field, 2009). Neste contexto, torna-se essencial a existência e análise de modelos de avaliação do engajamento do estudante. A seguir, são apresentados modelos encontrados na literatura que buscam aprofundar a compreensão desse constructo sob perspectiva do ensino superior.

## 2.2 MODELOS DE AVALIAÇÃO DO ENGAJAMENTO DO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR

Durante a década de 1970, Pace criou o *College Student Experience Questionnaire* (CSEQ), um instrumento de 150 itens para avaliar o envolvimento de estudantes no ensino superior (Fior; Mercuri; Silva, 2013), aplicado pela primeira vez em 1979 (Gonyea *et al.*, 2003).

Na década de 1990, o engajamento estudantil se consolidou como estrutura para avaliar a qualidade e eficácia da educação no ensino superior (NSSE, 2021). Em 2000, derivado do CSEQ (Fior; Mercuri; Silva, 2013), foi lançado o *National Survey of Student Engagement* (NSSE) (Cara *et al.*, 2022), com o objetivo de investigar o engajamento dos estudantes com práticas educacionais que promovem altos níveis de aprendizagem (Martins; Ribeiro, 2017). A pesquisa possui 40 itens e é realizada anualmente nos EUA e no Canadá. Vinculados ao NSSE, em 2007, foram desenvolvidos o *Australian Survey of Student Engagement* (AUSSE) (ACER, 2024), e o *South African Survey of Student Engagement* (SASSE) (EDCM, 2024). Outros países, como China, Macedônia e Espanha, também adaptaram instrumentos, expandindo o conceito de engajamento estudantil globalmente (Kuh, 2009).

Além desses, em Portugal, o Questionário de Envolvimento Acadêmico (QEA) avalia o engajamento dos estudantes de ensino superior (Fior; Mercuri; Silva, 2013). O instrumento possui a versão A, que mensura as expectativas iniciais dos estudantes, e a versão B, avaliador das experiências durante o curso. Com 38 questões avaliadas em escala *Likert*, o QEA aborda as dimensões institucional, vocacional, social, curricular e de recursos (Soares; Almeida, 2011).

A *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES), de Schaufeli e Bakker (2003) para o contexto organizacional, foi adaptada para medir o engajamento dos estudantes. Com 17 itens, a versão para estudantes mensura vigor, dedicação e absorção, sendo adaptada para vários países, incluindo o Brasil (Silva *et al.*, 2018).

No Brasil, o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE), é um dos principais instrumentos de avaliação educacional. Embora avalie competências e habilidades dos estudantes, ainda não existem modelos nacionais específicos para medir o nível de engajamento estudantil (Vitória *et al.*, 2018). Existem apenas instrumentos adaptados e validados a partir de contextos internacionais.

Dentre eles, Silveira e Justi (2018) adaptaram e validaram a Escala Quadrimensional de Engajamento (EAE-A4D), originalmente de Veiga (2012), composta por 20 itens distribuídos entre aspectos comportamentais, cognitivos, afetivos e de agentes. Além da contribuição de Silveira e Justi (2018), destaca-se a Escala de Engajamento Discente de Burch *et al.* (2015), revalidada e adaptada por Carneiro, Orsini e Costa (2018) para o contexto brasileiro, para avaliar o nível de engajamento dos estudantes do ensino superior.

A escala de Burch *et al.* (2015), baseada nas abordagens de Kahn (1990) e Astin (1984), é composta por 24 itens distribuídos nas dimensões emocionais, físicas e cognitivas dentro e fora da sala de aula. No Brasil, Carneiro, Orsini e Costa (2018) realizaram a tradução, readequação e validação da escala, reduzindo para 12 itens, avaliados em escala *Likert* de 11 pontos, desta vez, redistribuídos em três dimensões, apresentadas como emocional, física e cognitiva. Além da inclusão de questões do perfil sociodemográfico dos estudantes.

Diante dos conceitos e modelos apresentados, e considerando o consenso crescente de que o engajamento é composto por diferentes dimensões, o presente estudo optou por utilizar a Escala de Engajamento Discente de Burch *et al.* (2015), revalidada e adaptada por Carneiro, Orsini e Costa (2018) para o contexto brasileiro.

### 2.2.1 Dimensões do Engajamento Estudantil: Emocional, Física e Cognitiva

Em seus estudos iniciais Kahn (1990) descreve o engajamento emocional como a conexão e disposição de um indivíduo em relação às atividades e pessoas ao seu redor. Ou seja,

pessoas emocionalmente engajadas expressam emoções genuínas ao se conectar com os outros e com seu trabalho. Partindo deste pressuposto, no contexto escolar, Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) definem a dimensão emocional como um conjunto de reações, positivas ou negativas, que influenciam a disposição do aluno em se engajar nas atividades e criar laços com a instituição de ensino.

Portanto, o engajamento emocional é uma rede de reações e sentimentos que interagem com as experiências acadêmicas, conforme Burch *et al.* (2015), que o entendem como estados mentais agradáveis, como entusiasmo e satisfação nas demandas.

Kahn (1990) define a dimensão física do engajamento como a disposição e energia que os indivíduos investem em uma atividade. Indivíduos fisicamente engajados demonstram envolvimento ativo, tanto em força física quanto em prontidão e disponibilidade. No contexto educacional, isso é frequentemente associado aos termos "engajamento físico" e "engajamento comportamental" (Maina; Mberia, 2023). Embora as terminologias sejam distintas, ambas refletem a ideia de participação ativa dos estudantes nas atividades acadêmicas e no fortalecimento dos vínculos com a instituição (Fredricks; Blumenfeld; Paris, 2004).

Sendo assim, o engajamento físico dos estudantes envolve disposição ativa para participar, alocação de energia e determinação acadêmica. Burch *et al.* (2015) reforçam essa definição, relacionando o engajamento físico à energia, esforço e tempo investido nas atividades acadêmicas.

De acordo com Kahn (1990), o engajamento cognitivo refere-se ao esforço intelectual que os indivíduos investem em suas atividades. Indivíduos cognitivamente engajados estão atentos, concentrados e dispostos a se desenvolver nas tarefas que realizam. Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) explicam que, no contexto educacional, a dimensão cognitiva envolve o investimento dos estudantes, com disposição para buscar os esforços necessários para compreender ideias e dominar habilidades.

Assim, o engajamento cognitivo é entendido como o esforço intelectual para o desenvolvimento da aprendizagem, sendo demonstrado durante as atividades por meio de concentração, participação em discussões e capacidade de foco (Burch *et al.*, 2015).

### 2.3 ENGAJAMENTO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: PESQUISAS APLICADAS

A presente sessão tem como objetivo identificar e analisar estudos que investigaram o engajamento dos estudantes no contexto do ensino superior, com foco na aplicação da Escala de Engajamento Discente de Burch *et al.* (2015). Para tal fim, a busca foi realizada em agosto de 2024 nas principais bases de dados acadêmicas, utilizando os descritores “engajamento dos estudantes” e “ensino superior”, com a exigência de que os estudos fossem empíricos. Embora não tenham sido encontrados estudos que utilizem diretamente a escala mencionada, foram selecionados três estudos relevantes nas bases de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Periódicos Capes, cujas metodologias e resultados contribuem para a análise dos dados coletados no presente estudo.

O primeiro estudo, realizado por Amaral e Frick (2022), investigou a relação entre saúde mental positiva e engajamento acadêmico em uma amostra de 3484 estudantes de uma universidade do sul do Brasil. O estudo utilizou três escalas validadas, sendo a Escala de Engajamento Acadêmico, a Escala de Saúde Mental Positiva e a Escala de Experiência Acadêmica. Os resultados mostraram que a maioria dos estudantes estava satisfeita com seu desempenho, e que a saúde mental positiva estava associada a um maior engajamento acadêmico.

O segundo estudo, de Nardin (2023), foi realizado em uma universidade pública no interior do estado de São Paulo, com duas coletas de dados, com 46 e 290 alunos. Utilizando o instrumento UWES-9S para o contexto universitário, o estudo analisou o impacto da pandemia

no engajamento dos estudantes, revelando que os estudantes do ensino remoto apresentaram níveis mais altos de engajamento. Além disso, observou-se que o engajamento varia conforme o estágio do curso, sendo maior entre os ingressantes.

O terceiro estudo, de Gomes (2020), foi realizado com 381 alunos do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e utilizou um questionário elaborado e validado pelo autor, validado por meio do coeficiente Alpha de Cronbach. Este estudo avaliou o nível de engajamento dos estudantes em 60% por meio das dimensões cognitiva, emocional e comportamental, demonstrando que a satisfação, confiança e comprometimento dos estudantes são fortes preditores de seu engajamento.

Embora nenhum desses estudos tenha utilizado diretamente a Escala de Engajamento Discente de Burch *et al.* (2015), os achados demonstrados apresentam subsídios relevantes para a compreensão do engajamento no ensino superior, destacando-se fatores como saúde mental, modalidade do ensino, tempo no curso, comprometimento, satisfação e a experiência acadêmica.

### 3 METODOLOGIA

Esta pesquisa, de abordagem quantitativa e caráter descritivo, analisa o nível de engajamento dos discentes com o curso de Administração da Universidade Estadual de Londrina por meio da aplicação de um questionário estruturado. Esse tipo de abordagem possibilita a análise objetiva das relações entre variáveis, permitindo a aplicação de métodos estatísticos tanto na coleta quanto no tratamento dos dados (Hair Junior *et al.*, 2005).

O estudo utiliza a Escala de Engajamento Discente de Burch *et al.* (2015), revalidada por Carneiro, Orsini e Costa (2018), composta por 12 itens distribuídos entre as dimensões de engajamento emocional, físico e cognitivo (Quadro 1), avaliadas em escala *Likert* de 11 pontos, sendo 0 discordo totalmente e 10 concordo totalmente. Além de 10 questões para determinar o perfil sociodemográfico do estudante, sendo elas: turno do curso, série no curso, gênero, idade, estado civil, estágio, trabalho, participação em projetos e/ou organizações estudantis, e escolaridade do pai e da mãe.

**Quadro 1 – Dimensões do engajamento discente**

Variáveis	Indicadores
Engajamento emocional	1. Sou entusiasmado (a) com meu curso de graduação. 2. Sou um (a) aluno(a) interessado(a) no que se estuda no curso. 3. Sinto-me animado por frequentar as atividades (aulas, eventos) do curso. 4. Gosto de fazer as demandas (trabalhos, exercícios...) do curso.
Engajamento físico	5. Dedico um grande esforço à realização de meu curso. 6. Eu tento o meu melhor para ter um bom desempenho no curso. 7. Empenho-me tanto quanto posso para concluir as tarefas demandadas no curso. 8. Eu dedico muita energia para o curso.
Engajamento cognitivo	9. Mantenho minha mente focada nas discussões e nas atividades de meus estudos. 10. Costumo ser concentrado (a) durante as atividades de estudo. 11. Participo bem de discussões e atividades relacionadas aos meus estudos. 12. Sou bastante atento (a) durante as atividades de estudo.

**Fonte:** adaptado de Carneiro, Orsini e Costa (2018)

A pesquisa foi conduzida em dois momentos distintos, no segundo semestre letivo de 2022 e no segundo semestre de 2024, permitindo análise comparativa de padrões numéricos e variações no engajamento discente. A população-alvo corresponde a todos os alunos matriculados no curso de Administração da UEL, e a amostragem probabilística aleatória

simples foi adotada para garantir representatividade estatística.

Em 2022, a população era de 519 alunos e a amostra final contou com 312 respondentes, representando uma taxa de cobertura de 60%. Em 2024, com 512 alunos matriculados, a amostra foi composta por 256 discentes, resultando em uma taxa de cobertura de 50%. Em ambas as coletas de dados, os questionários foram aplicados presencialmente, durante os períodos de aula, com tempo médio de resposta de cinco minutos.

É importante ressaltar que, em 2022, o curso de Administração da UEL estava estruturado com um currículo que foi posteriormente substituído, com um novo projeto pedagógico entrando em vigor a partir de 2023 (Universidade Estadual de Londrina, 2022). A implementação do novo currículo foi aplicada exclusivamente aos discentes ingressantes no curso a partir dessa data, enquanto os estudantes que já estavam matriculados anteriormente mantiveram a grade curricular anterior. Nesse contexto, no ano de 2024, coexistem dois currículos no curso. O novo currículo estava presente entre os discentes do primeiro e segundo anos, enquanto o currículo anterior ainda era seguido pelos discentes do terceiro e quarto ano. Essa situação reflete o período de transição, marcado pela implementação gradual das mudanças.

O estudo em questão, ao realizar coletas em dois momentos distintos com a mesma população de interesse e amostra representativa, pode ser classificado como uma pesquisa de “recorte transversal com perspectiva longitudinal” (Augusto *et al.*, 2013, p. 749). Ainda que cada coleta de dados represente um retrato momentâneo, a comparação entre os dois momentos permite a identificação de potenciais mudanças e tendências ao longo do tempo.

Os dados coletados foram organizados utilizando o *software* de planilhas eletrônicas *Excel*, por meio da estatística descritiva foi possível apresentar as características da amostra, e realizar análises cruzadas, que permitem analisar simultaneamente duas ou mais variáveis, gerando tabelas que refletem suas distribuições conjuntas (Malhotra, 2019). Essa técnica foi empregada para investigar a relação entre as médias de engajamento e as variáveis do perfil dos respondentes, além de comparar as médias de engajamento entre os anos de coleta de dados, oferecendo uma visão mais detalhada das dinâmicas que influenciam o engajamento dos alunos com o curso.

Complementarmente, com o uso do software estatístico SPSS, versão 22.0, foram realizados testes inferenciais para a verificação de diferenças nas médias dos grupos analisados, por meio do teste *t* e da Análise de Variância (ANOVA). Como procedimento de comparação múltipla, recorreu-se ao teste de *Scheffé*, de comparação *post hoc*, considerado um dos métodos mais conservadores para a avaliação de diferenças significativas entre médias (Hair Junior *et al.*, 2005).

#### 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Com base nos procedimentos metodológicos previamente apresentados, a análise dos resultados possibilitou a interpretação de duas amostras, de 2022 e 2024. A amostra de 2022 revelou um equilíbrio entre os gêneros, com predominância de discentes matriculados no turno matutino (62,2%), a maioria dos alunos estava empregada (59,9%), 26% realizavam estágio e 17,9% participavam de projetos acadêmicos. Quanto ao perfil dos discentes em 2024, notou-se uma distribuição equilibrada entre os turnos e os gêneros, a maioria estava empregada (58,6%), 29,3% estagiavam e 25,4% participavam de projetos acadêmicos.

Quanto ao engajamento dos discentes do curso de Administração da UEL, a análise foi estruturada considerando cada dimensão (emocional, física e cognitiva), o período da coleta de dados (2022 e 2024) e o ano que estudante cursava no momento da aplicação dos questionários, conforme detalhado na Tabela 1.

**Tabela 1** – Engajamento dos discentes de Administração/UEL por ano cursado em 2022 e 2024

Série	Engajamento Emocional		Engajamento Físico		Engajamento Cognitivo		Engajamento Total	
	2022	2024	2022	2024	2022	2024	2022	2024
Primeiro ano	6,7	7,4	7,5	7,9	6,5	7,6	6,9	7,6
Segundo ano	6,2	6,4	6,9	7,6	6,0	6,3	6,3	6,8
Terceiro ano	6,1	5,6	7,1	6,8	6,3	6,1	6,5	6,1
Quarto ano	4,4	5,4	5,8	6,3	5,0	5,1	5,1	5,6
<b>Total</b>	<b>5,9</b>	<b>6,0</b>	<b>6,8</b>	<b>7,0</b>	<b>5,9</b>	<b>6,0</b>	<b>6,2</b>	<b>6,3</b>

Fonte: Dados autorais (2025)

O **engajamento emocional** (Tabela 1) reflete o vínculo afetivo dos estudantes com o curso e a instituição (Fredricks; Blumenfeld; Paris, 2004), abrange sentimentos como entusiasmo, interesse e motivação (Elsayary; Mohebi; Meda, 2022), além de emoções relacionadas ao aprendizado, como satisfação (Burch *et al.*, 2015). O engajamento emocional dos estudantes do primeiro ano aumentou consideravelmente, passando de 6,7 em 2022 para 7,4 em 2024. Esse resultado, frequentemente observado em pesquisas que destacam os anos iniciais como os mais engajados no curso (Nardin, 2023), também pode estar relacionado à implementação do novo currículo em 2023, sugerindo que essa mudança contribuiu positivamente para fortalecer a conexão emocional dos ingressantes com as atividades acadêmicas. Para os estudantes do segundo ano, o aumento no engajamento emocional foi mais modesto, de 6,2 em 2022 para 6,4 em 2024. Esse crescimento discreto pode refletir uma adaptação progressiva dos discentes ao novo formato curricular, à medida que enfrentam uma transição natural entre as etapas iniciais e intermediárias do curso.

Por outro lado, os estudantes do terceiro ano de 2024, que ainda estavam sob a vigência da grade curricular anterior, apresentaram uma redução no engajamento emocional, passando de 6,1 em 2022 para 5,6 em 2024. A diminuição no engajamento emocional dos estudantes do terceiro ano pode ser interpretada como um processo de desengajamento, possivelmente relacionado ao contexto específico em que esses discentes estavam inseridos. O terceiro ano foi o último a seguir a grade curricular anterior, o que o caracterizou como um período de transição entre o modelo antigo e o novo currículo, implementado em 2023. Esse processo de transição pode ter gerado uma série de dificuldades e incertezas, exacerbadas por uma pressão adicional, já que, em caso de reprovação, os discentes precisariam retornar ao primeiro ano do curso, uma vez que o currículo atualmente oferecido é incompatível com a grade anterior. Esse cenário de insegurança acadêmica, aliado à possibilidade de retenção no primeiro ano, pode ter intensificado o desânimo e a frustração entre os alunos, impactando diretamente sua relação emocional com as atividades acadêmicas e, conseqüentemente, seu engajamento.

No quarto e último ano, tradicionalmente a série com o menor índice de engajamento (Teixeira; Gomes, 2004), foi observado um aumento significativo, passando de 4,4 em 2022 para 5,4 em 2024. Embora apresente um crescimento relevante, esse aumento não altera a posição do quarto ano como a série com os níveis de engajamento mais baixos no contexto geral do curso. Esse incremento, embora significativo, ainda coloca o quarto ano em uma posição inferior em comparação às demais séries, refletindo, talvez, um esforço crescente por parte dos discentes, mas ainda abaixo dos índices observados nos primeiros anos do curso.

O engajamento emocional, de maneira geral, pode ser compreendido como moderado, refletindo um vínculo afetivo que, embora presente, está longe de ser ideal. Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) destacam que o engajamento emocional é essencial para sustentar a motivação dos estudantes a longo prazo, funcionando como uma base para o desenvolvimento das demais dimensões do engajamento. Além disso, Amaral e Frick (2022) ressaltam a correlação entre engajamento emocional e saúde mental, reforçando a importância de fortalecer essa dimensão para promover o bem-estar e a continuidade no processo de aprendizagem.

Entretanto, apesar de não ideais, os resultados da presente pesquisa corroboram os resultados do estudo de Carneiro, Orsini e Costa (2018), que, ao validarem a escala de engajamento de Burch *et al.* (2015), também identificaram o engajamento emocional como a dimensão com a média mais baixa entre os discentes. Esse dado ressalta um padrão recorrente, indicando que o vínculo afetivo com o curso tende a ser um aspecto desafiador em diferentes contextos educacionais.

O **engajamento físico** (Tabela 1) apresentou a maior média entre todas as dimensões de engajamento, ele está associado a participação ativa dos estudantes nas atividades acadêmicas e à construção de vínculos com a instituição (Fredricks; Blumenfeld; Paris, 2004), envolvendo ações como esforço, persistência e determinação (Skinner; Pitzer, 2012). No primeiro ano, observou-se um aumento no engajamento físico, que passou de 7,5 em 2022 para 7,9 em 2024. Esse crescimento reforça a tendência verificada nas demais dimensões de engajamento, indicando que os discentes ingressantes estavam mais envolvidos nas atividades. É possível que essa elevação tenha sido potencializada pela implementação do novo currículo, que pode ter intensificado o engajamento físico nas atividades iniciais do curso. Para os discentes do segundo ano, o aumento no engajamento físico foi ainda mais expressivo, passando de 6,9 em 2022 para 7,6 em 2024. Esse resultado corrobora a ideia de que a adaptação ao novo currículo pode ter proporcionado uma maior percepção dos discentes sobre seu envolvimento físico com o curso, possivelmente impulsionado pelo maior contato com projetos acadêmicos mais práticos e interativos.

Entretanto, os estudantes do terceiro ano, que ainda estavam sob a vigência da grade curricular anterior, apresentaram uma leve redução no engajamento físico, passando de 7,1 em 2022 para 6,8 em 2024. Esse declínio pode estar relacionado à transição curricular, durante a qual os discentes do terceiro ano enfrentaram desafios na adaptação às novas demandas e pressões acadêmicas. Isso pode ter gerado uma diminuição no engajamento físico, refletindo na redução do esforço e da disposição física necessária para as atividades acadêmicas. No quarto ano, foi observado um crescimento no engajamento físico, passando de 5,8 em 2022 para 6,3 em 2024. Embora o aumento tenha sido moderado, ele pode indicar um esforço crescente dos discentes, possivelmente devido à intensificação das atividades acadêmicas no último ano do curso. No entanto, a posição do quarto ano continua sendo a mais baixa, refletindo a diminuição natural do engajamento à medida que os discentes se aproximam da conclusão do curso.

Além de ter a maior média entre as dimensões, a média da dimensão física supera a média do engajamento total. Esse dado sugere que os discentes percebem sua dedicação física e a energia investida nas atividades acadêmicas como mais proeminentes, o que pode refletir maior visibilidade e impacto nas práticas acadêmicas diárias. Os resultados da pesquisa de Carneiro, Orsini e Costa (2018) corroboram essa tendência, pois também indicaram que o engajamento físico foi a dimensão com a maior média entre os discentes de seu estudo. Esse alto índice na dimensão física sugere que os discentes reconhecem um esforço considerável dedicado às atividades acadêmicas, refletindo sua energia física, o tempo investido e a disposição para enfrentar desafios (Burch *et al.*, 2015).

Por sua vez, a **dimensão cognitiva** (Tabela 1) envolve o investimento intelectual dos estudantes, destacando a disposição para compreender conceitos e dominar habilidades (Fredricks; Blumenfeld; Paris, 2004). Ela se manifesta em atitudes como atenção, concentração e pensamento crítico (Elsayary; Mohebi; Meda, 2022), sendo observada no desempenho das atividades acadêmicas, como nas discussões e no foco (Burch *et al.*, 2015).

No primeiro ano, o engajamento cognitivo aumentou de 6,5 em 2022 para 7,6 em 2024, refletindo o maior envolvimento intelectual e esforço cognitivo dos ingressantes nas atividades acadêmicas, possivelmente por conta da implementação do novo currículo. Esse aumento substancial sugere que os primeiros anos do curso se beneficiaram de métodos de ensino utilizados no novo currículo do curso, que motivaram os discentes a se dedicarem mais

intelectualmente aos conteúdos abordados. Para o segundo ano, o engajamento cognitivo subiu de 6,0 para 6,3, o que representa um crescimento mais modesto, mas ainda assim relevante. Esse aumento pode ser atribuído à progressiva adaptação dos discentes ao novo formato curricular, que agora começa a incluir conteúdos mais desafiadores e complexos, aumentando o envolvimento cognitivo dos estudantes.

No terceiro ano, o engajamento cognitivo apresentou uma leve redução, de 6,3 para 6,1. Assume-se a suposição de que essa queda pode estar relacionada ao impacto da transição curricular, como o terceiro ano ainda estava vinculado ao currículo anterior, os discentes mantiveram o nível de engajamento semelhante ao que constava no currículo antigo. No quarto ano, o engajamento cognitivo permaneceu praticamente estável, com um aumento de 5,0 para 5,1. Apesar disso, o nível de engajamento cognitivo continua sendo o mais baixo, refletindo uma tendência comum no último ano.

Por fim, o **engajamento total** (Tabela 1) em 2022, foi classificado como moderado, com uma média geral de 6,2 em uma escala de 0 a 10. Dentre as três dimensões de engajamento, a física se destacou, alcançando a maior pontuação (6,8), seguida pelas dimensões emocional e cognitiva, ambas com média de 5,9. Em 2024, o nível de engajamento total permaneceu moderado, com uma média geral de 6,3, ligeiramente superior à de 2022. A dimensão física manteve-se em primeiro lugar (7,0), seguida pelas dimensões emocional (6,0) e cognitiva (6,0). Embora o aumento tenha sido modesto, os dados de 2024 mostraram um crescimento no engajamento geral, especialmente nas dimensões emocional e cognitiva, com a maior progressão observada na dimensão física, sugerindo uma percepção crescente dos estudantes quanto ao esforço e energia física dedicada ao curso.

A análise do engajamento total envolveu a aplicação de testes estatísticos inferenciais. Inicialmente, utilizou-se o teste *t* para amostras independentes, com nível de significância de 5% e confiabilidade de 95%, a fim de comparar o engajamento total entre os anos de 2022 e 2024. O resultado não indicou diferença estatisticamente significativa ( $p = 0,413$ ), o que confirma a tendência apontada na análise descritiva, sugerindo estabilidade no nível geral de engajamento ao longo do período analisado, conforme detalhado na Tabela 2.

**Tabela 2** - Teste *t* para igualdade de médias de engajamento total entre 2022 e 2024

Variável	t	Sig.	Diferença Média	Erro Padrão	IC 95% (Inferior)	IC 95% (Superior)
Engajamento Total	-0,819	0,413	-0,13088	0,15978	-0,44472	0,18296

Fonte: Dados autorais (2025)

Considerando que o teste (Tabela 2) não indicou diferenças estatisticamente significativas entre os dados coletados nos anos de 2022 e 2024, optou-se por realizar uma análise conjunta desses dois períodos, a fim de investigar possíveis variações no engajamento em função da série cursada. Assim, foi realizada uma Análise de Variância (ANOVA), apresentada na Tabela 3, com o intuito de verificar possíveis diferenças no engajamento total entre os diferentes anos cursados pelos estudantes.

**Tabela 3** – Teste ANOVA para diferenças do engajamento total por ano cursado

	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Entre Grupos	237,695	3	79,232	24,383	0,000
Nos Grupos	1826,179	562	3,249		
Total	2063,873	565			

Fonte: Dados autorais (2025)

Os resultados (Tabela 3) evidenciaram diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,000$ ), indicando que o nível de engajamento varia de acordo com o ano do curso. Diante disso, recorreu-se ao teste *post hoc* de *Scheffé*, com o objetivo de identificar entre quais grupos as diferenças se mostraram estatisticamente significativas, conforme apresentado na Tabela 4.

**Tabela 4** - Teste de *Scheffé* para comparações múltiplas do engajamento total por ano cursado

(I) Série	(J) Série	Diferença Média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	IC 95% (Inferior)	IC 95% (Superior)
Primeiro ano	Segundo ano	0,5723	0,21885	0,078	-0,041	1,1860
	Terceiro ano	0,7707*	0,22451	0,009	0,1412	1,4003
	Quarto ano	1,7647*	0,21441	0,000	1,1635	2,3659
Segundo ano	Primeiro ano	-0,5723	0,21885	0,078	-1,1860	0,0413
	Terceiro ano	0,1984	0,21615	0,839	-0,4077	0,8045
	Quarto ano	1,1924*	0,20564	0,000	0,6158	1,7690
Terceiro ano	Primeiro ano	-0,7707*	0,22451	0,009	-1,4003	-0,1412
	Segundo ano	-0,1984	0,21615	0,839	-0,8045	0,4077
	Quarto ano	0,9940*	0,21166	0,000	0,4005	1,5875
Quarto ano	Primeiro ano	-1,7647*	0,21441	0,000	-2,3659	-1,1635
	Segundo ano	-1,1924*	0,20564	0,000	-1,7690	-0,6158
	Terceiro ano	-0,9940*	0,21166	0,000	-1,5875	-0,4005

\*. A diferença média é significativa no nível 0,05

Fonte: Dados autorais (2025)

O teste de *Scheffé* (Tabela 4) revelou diferenças estatisticamente significativas no engajamento total entre os anos cursados pelos estudantes. O primeiro ano apresentou engajamento significativamente superior ao terceiro ( $p = 0,009$ ) e ao quarto ano ( $p = 0,000$ ), enquanto o segundo ano também superou o quarto ano ( $p = 0,000$ ), mas não diferiu estatisticamente do primeiro ( $p = 0,078$ ) nem do terceiro ano ( $p = 0,839$ ), posicionando-se, portanto, junto ao primeiro como um dos anos com maior engajamento. O terceiro ano ocupou uma posição intermediária, e o quarto, por sua vez, apresentou os níveis mais baixos de engajamento, com médias significativamente inferiores às dos demais anos ( $p = 0,000$  em todas as comparações).

Esses resultados, portanto, corroboram a tendência de declínio progressivo identificada na análise descritiva, indicando que os níveis mais elevados de engajamento concentram-se nos anos iniciais da graduação e se reduzem à medida que os estudantes avançam no curso.

Se agruparmos os estudantes do currículo antigo (todos da coleta de 2022 e o terceiro e quarto ano da coleta de 2024) a média geral de engajamento é 6,0, enquanto os estudantes do currículo novo (primeiro e segundo ano da coleta de 2024) a média é 7,2. Esse aumento, de quase 1 ponto, pode indicar uma consistência com tendência positiva no nível de engajamento dos discentes do curso de Administração após a implementação do novo currículo. Kift e Field (2009) exemplificam como o currículo do curso, se bem planejado, pode ser um meio de estimular o engajamento dos estudantes, encorajando-os a participarem ativamente de seu processo educacional. Nesse sentido, o novo currículo do curso de Administração da UEL, implementado a partir de 2023, pode trazer mudanças significativas que podem impactaram diretamente o engajamento dos estudantes, sugerindo a necessidade de estudos futuros para comparar com os resultados aqui apresentados.

Além dessas análises, ao se aprofundar o cruzamento de dados do engajamento com o perfil dos pesquisados, algumas tendências se destacaram. No cálculo do engajamento total, as

mulheres tendem a demonstrar um maior nível de engajamento com o curso de Administração em comparação aos homens. Estudos anteriores, como os de Nardin (2023), reforçam esses achados, indicando que as mulheres frequentemente apresentam índices mais elevados de engajamento no contexto acadêmico. Tais resultados são também consistentes com as conclusões de Webber, Krylow e Zhang (2013), que afirmam que as mulheres se dedicam mais, o que resulta na ampliação do rendimento acadêmico. Além disso, as considerações de Fior e Mercuri (2018) complementam essa perspectiva ao sugerir que a maior dedicação das mulheres ao ambiente acadêmico pode estar relacionada a fatores sociais e culturais, que influenciam o modo como o gênero feminino se engaja e se posiciona no contexto educacional, refletindo um maior comprometimento com o aprendizado e suas responsabilidades acadêmicas.

Com relação ao turno, os resultados indicam que os discentes do turno matutino apresentam maior engajamento com o curso de Administração em comparação aos do turno noturno, com uma diferença consistente de 0,7 entre os turnos em todas as dimensões de engajamento. Essa disparidade pode ser associada ao perfil característico dos estudantes do período noturno, geralmente vinculados ao trabalho, conforme apontado por Terribili Filho (2008). Segundo Nascimento, Menezes e Brito (2023), o cansaço acumulado após um dia de trabalho reduz a energia disponível para os estudos. Por outro lado, os estudantes do turno matutino, ao iniciarem o dia com as aulas, tendem a estar mais dispostos e engajados antes de enfrentarem as demandas profissionais.

Os discentes que realizam estágio demonstraram o maior nível de engajamento total (6,5), destacando-se o engajamento físico, que alcançou a maior pontuação entre todas as categorias (7,1). As dimensões emocional e cognitiva também mantiveram consistência, ambas com pontuações de 6,2. Esses achados corroboram a ideia de Coffferri *et al.* (2020), de que a participação em atividades práticas, como estágios, desempenha um papel determinante no aumento do engajamento acadêmico. Essas práticas permitem que o estudante assuma um papel ativo em sua formação, tornando-se protagonista do próprio aprendizado. Santos (2023) complementa ao destacar que a participação em estágios e projetos de extensão não só desenvolve habilidades práticas, mas também fortalece o vínculo com o processo formativo, ilustrando claramente a relação de causa e efeito entre a prática e o engajamento acadêmico.

Diferentemente da realização de estágio, a atividade laboral parece estar associada a uma diminuição no engajamento acadêmico. Nardin (2023) sugere que, enquanto os estudantes que trabalham precisam dedicar mais esforços para acompanhar a formação universitária, os que não exercem atividade remunerada dispõem de maior tempo para se imergir na vida acadêmica. Logan, Hughes e Logan (2016) reforçam essa perspectiva ao apontar que estudantes que trabalham mais de 20 horas semanais tendem a apresentar rendimento acadêmico mais baixo, resultado do menor tempo disponível para se dedicar às demandas universitárias.

De maneira geral, esses resultados demonstram padrões relevantes sobre o engajamento dos estudantes do curso de Administração da UEL, destacando as influências do novo currículo e do perfil dos discentes. A implementação do novo currículo em 2023 demonstrou impacto positivo no engajamento dos ingressantes, sugerindo que mudanças estruturais podem fortalecer a conexão dos estudantes com o curso. Embora os resultados apontem avanços, a manutenção de desafios, como o engajamento reduzido nos anos finais do curso, reforça a necessidade de estratégias institucionais que promovam maior envolvimento dos estudantes.

## **5 CONCLUSÃO / CONTRIBUIÇÃO**

O estudo em questão teve como objetivo analisar o nível de engajamento dos discentes com o curso de Administração da Universidade Estadual de Londrina (UEL), com base nas dimensões emocional, física e cognitiva que compõem o engajamento, conforme o modelo

avaliativo de Burch *et al.* (2015). De modo geral, os resultados deste estudo permitem concluir que o nível de engajamento dos discentes do curso de Administração da UEL é consistentemente moderado. Embora os índices observados não sejam considerados baixos, também não atingem níveis plenamente satisfatórios, o que suscita reflexões sobre possíveis estratégias para aprimorar esse engajamento.

O engajamento, sendo um constructo intrínseco aos estudantes, não deve excluir o papel das instituições de ensino na criação de condições que favoreçam sua manifestação. Nesse contexto, o estudo sugere que a implementação do novo currículo mostrou potencial para aumentar os níveis de engajamento, destacando a importância de um acompanhamento contínuo e de ajustes nas práticas pedagógicas. Sendo assim, o estudo em questão oferece contribuições relevantes para a compreensão do engajamento discente no contexto do curso de Administração da UEL, além de fornecer subsídios para a criação de estratégias que promovam a melhoria desse engajamento. A partir dos resultados, é possível identificar padrões no perfil dos discentes e analisar o impacto da estrutura curricular no engajamento dos estudantes. Essas reflexões abrem caminho para o desenvolvimento de ações específicas que atendam às necessidades dos alunos e fortaleçam sua conexão com o curso.

Ademais, a pesquisa contribui para o debate em torno do engajamento discente, um conceito ainda em evolução, principalmente no que diz respeito à definição clara de suas dimensões e à busca por formas eficazes de intensificá-lo nas instituições de ensino superior. Ao abordar essas questões, o estudo reafirma a necessidade de aprofundar as discussões sobre como tornar o engajamento mais presente no ambiente acadêmico.

Por fim, o estudo sublinha a importância de ações institucionais voltadas não apenas para a ampliação, mas também para a manutenção do engajamento ao longo da trajetória acadêmica. As instituições de ensino devem, assim, criar práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade de seus estudantes, atendendo às suas necessidades específicas e promovendo um engajamento contínuo durante todo o curso.

Apesar das contribuições deste estudo, algumas limitações importantes precisam ser destacadas. A primeira delas está relacionada à dificuldade de explorar de forma aprofundada os fatores específicos que impactam as variações no engajamento ao longo do curso, já que não foi possível identificar os fatores causais dos indicadores de engajamento acadêmico. Além disso, sugerem-se abordagens qualitativas em pesquisas futuras para aprofundar a compreensão das percepções e experiências dos discentes em relação ao seu engajamento.

Ademais, o impacto do novo currículo foi analisado dentro de um período relativamente curto, o que limitou a mensuração de seus efeitos a longo prazo. Para superar essa limitação, seria recomendável adotar um estudo longitudinal, que permita avaliar de forma mais precisa como as mudanças curriculares influenciam o engajamento dos estudantes ao longo dos anos. Outra sugestão importante seria ampliar o escopo da pesquisa, incluindo comparações entre diferentes cursos de graduação, para verificar se os padrões de engajamento observados são específicos do curso de Administração ou se refletem uma tendência mais ampla no ensino superior. Essa abordagem poderia contribuir para uma compreensão mais abrangente das particularidades do engajamento em diversos contextos acadêmicos.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, E. L.; FRICK, L. T. **Engajamento acadêmico e saúde mental positiva entre estudantes universitários**. Revista Internacional de Educação Superior, Campinas, SP, v.9, n.00, p.e023022, 2022. Disponível em: 10.20396/riesup.v9i00.8665450. Acesso em: 12 ago. 2024.

ASTIN, A. W. **Student involvement: A developmental theory for higher education**. 1984.

Disponível em: <https://www.middlesex.mass.edu/ace/downloads/astininiv.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.

AUGUSTO, C. A. *et al.* **Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011)**. Revista de Economia e Sociologia Rural, v. 51, n. 4, p. 745–764, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/read/a/x5wvyNKhswsV6LcG34wrQcd/>. Acesso em: 17 ago. 2024.

ACER. **Australian Council For Educational Research**. Australasian Survey of Student Engagement (AUSSE). 2024. Disponível em: <https://www.acer.org/au/ausse/background>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRODIE, R. J. *et al.* **Customer engagement: Conceptual domain, fundamental propositions, and implications for research**. Journal of service research, v. 14, n. 3, p. 252–271, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1094670511411703>. Acesso: 17 jul. 2024.

BURCH, G. F. *et al.* **Student engagement: Developing a conceptual framework and survey instrument**. Journal of education for business, v. 90, n. 4, p. 224–229, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/08832323.2015.1019821>. Acesso em: 17 jul. 2024.

CARA, G. R. B. de. *et al.* **ENGAJAMENTO DO ESTUDANTE: implicações para a avaliação no contexto universitário brasileiro**. InterSciencePlace, v.17, n.5, 2022. Disponível em: <https://www.interscienceplace.org/index.php/isp/article/view/424>. Acesso: 19 jul. 2024.

CARNEIRO, J. S.; ORSINI, A. C. R.; COSTA, F. J. da. **Escala de Engajamento de Discentes Universitários: adaptação e revalidação para o contexto brasileiro**. Revista Meta Avaliação, v. 10, n. 30, p. 600, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v10i30.1612>. Acesso em: 14 jul. 2024.

COFFERRI, F. F. *et al.* **Engajamento acadêmico: percepções de estudantes de uma universidade pública brasileira**. Revista Contemporânea de Educação, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20500/rce.v15i34.36459>. Acesso em: 17 jan. 2025.

CUNHA, A. G. da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2019. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 14 jul. 2024.

EDCM, U. **Origins of student engagement surveys**. 2024. Disponível em: <https://www.ufs.ac.za/sasse/surveys-of-student-engagement-home/origins-of-student-engagement-surveys>. Acesso em: 20 jul. 2024.

ELSAYARY, A.; MOHEBI, L.; MEDA, L. **The impact of the relationship of social/emotional, cognitive, and behavioral engagements on developing preservice teachers' digital competencies**. Journal of Information Technology Education Research, v. 21, p. 269–295, 2022. Disponível: <https://doi.org/10.28945/4982>. Acesso em: 19 ago. 2024.

FIOR, C. A.; MERCURI, E. **Envolvimento acadêmico no ensino superior e características do estudante**. Rev. bras. orientac. prof, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 85-95, jun. 2018. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902018000100010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902018000100010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 16 jan. 2025.

FIOR, C. A.; MERCURI, E.; SILVA, D. da. **Evidências de validade da Escala de Envolvimento Acadêmico para universitários**. Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment, v. 12, n. 1, p. 81-89, 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5115090.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2024.

FREDRICKS, J. A.; BLUMENFELD, P. C.; PARIS, A. H. **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://www.jstor.org/stable/3516061>. Acesso em: 19 jul. 2024.

GOMES, L. C. **Engajamento de estudantes e seus preditores: estudo em uma instituição federal de ensino**. 2020. Tese de Mestrado. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/290>. Acesso em: 12 ago. 2024.

GONYEA, R. M. *et al.* **College Student Experiences Questionnaire: Norms for the Fourth Edition**. Bloomington. 2003. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED512547>. Acesso em: 19 jul. 2024.

HAIR JUNIOR, J. F. *et al.* **Fundamentos de métodos de pesquisa em Administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

KAHN, W. A. **Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work**. Academy of Management journal, v. 33, n. 4, p. 692–724, 1990. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/256287>. Acesso em: 17 jul. 2024.

KIFT, S.; FIELD, R. **Intentional first year curriculum design as a means of facilitating student engagement: some exemplars**. Proceedings of the 12th Pacific Rim First Year in Higher Education Conference. 2009. Disponível em: <https://eprints.qut.edu.au/30044/>. Acesso em: 20 jul. 2024.

KUH, G. D. **What student affairs professionals need to know about student engagement**. Journal of college student development, v. 50, n. 6, p. 683–706, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1353/csd.0.0099>. Acesso em: 20 jul. 2024.

KUH, G. D. *et al.* **Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence**. The journal of higher education, v. 79, n. 5, p. 540–563, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1353/jhe.0.0019>. Acesso em: 19 jul. 2024.

LOGAN, J.; HUGHES, T.; LOGAN, B. **Overworked? An observation of the relationship between student employment and academic performance**. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, v. 18, n. 3, p. 250-262, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1521025115622777>. Acesso em: 17 jan. 2025.

MAINA, C.; MBERIA, H. **Effect of flow of information on student engagement in public universities in Nairobi City County, Kenya**. International Journal of Communication and Public Relation. 2023. Disponível: <https://doi.org/10.47604/ijcpr.2126>. Acesso: 19 ago. 2024.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2019. E-book. p.398. ISBN 9788582605103. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788582605103/>. Acesso em: 21 jan. 2025.

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. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772017000100012>. Acesso em: 20 jul. 2024.

NARDIN, T. H. **Engajamento do estudante:** um estudo exploratório no contexto do Ensino Superior. 2023. Tese de Doutorado. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/12360>. Acesso em: 12 ago. 2024.

NASCIMENTO, E.R. do; MENEZES, K. K. de O.; BRITO, I. P. L. de. **Are there significant differences in the level of engagement of students who study in the morning and evening shifts?.** Revista Cocar, [S. l.], v. 18, n. 36, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6241>. Acesso em: 16 jan. 2025.

NSSE. **National Survey For Student Engagement.** NSSE Conceptual Framework. About NSSE. 2021. Disponível em: <https://nsse.indiana.edu/nsse/about-nsse/conceptual-framework/index.html>. Acesso em: 19 jul. 2024.

OLIVEIRA, E. T. de.; CALDINI, C.; COUTINHO, C. C. **Definição de engajamento estudantil no ensino superior:** um estudo bibliométrico. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 28, p. e023009, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772023000100009>. Acesso em: 20 set. 2024.

PACE, C. R. **Measuring the quality of college student experiences.** An account of the development and use of the College Student Experiences Questionnaire. 1984. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED255099.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2024.

SANTOS, R. C. dos. **O Engajamento Universitário como Incentivo ao Planejamento de Carreira:** Um estudo a partir das percepções dos graduandos de Administração da Universidade Federal do Maranhão-UFMA. 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/123456789/8688>. Acesso em: 17 jan. 2025.

SCHAUFELI, W. B.; BAKKER, A. **UWES Utrecht work engagement scale preliminary manual.** Occupational Health Psychology Unit, Utrecht University, v1, p. 4-58, 2003. Disponível em: [https://www.isonderhouden.nl/doc/pdf/arnoldbakker/articles/articles\\_arnold\\_bakker\\_87.pdf](https://www.isonderhouden.nl/doc/pdf/arnoldbakker/articles/articles_arnold_bakker_87.pdf). Acesso em: 21 jul. 2024.

SILVA, J. O. M. da *et al.* **Engajamento entre Estudantes do Ensino Superior nas Ciências da Saúde (Validação do Questionário Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S) com Estudantes do Ensino Superior nas Ciências da Saúde).** Revista Brasileira de Educação Médica, v. 42, n. 2, p. 15–25, abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v42n2RB20170112>. Acesso em: 21 jul. 2024.

SILVEIRA, M. E. da; JUSTI, F. R. dos R. **Engajamento escolar: adaptação e evidências de validade da escala EAE-4DE.** Psicologia - Teoria e Prática, v. 20, n. 1, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v20n1/v20n1a07.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2024.

SKINNER, E.; PITZER, J. **Handbook of Research on Student Weick.** Reading, MA:

Addison-Wesley, 2012. Disponível em: [http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_2](http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_2). Acesso em: 19 ago. 2024.

SOARES, A. P.; ALMEIDA, L. S. **Questionário de Envolvimento Acadêmico (QEA)**. Instrumentos e Contextos de Avaliação Psicológica, p. 103-124, 2011. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/12111.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2024.

SOUSA, L. S. de; OLIVEIRA, T. **O fazer científico da pesquisa-ação: mapeando o conceito de engajamento em uma perspectiva multidimensional**. Revista latinoamericana de metodología de la investigación social, n. 17, p. 69–85, 2019. Disponível em: <http://remlis.com.ar/ojs/index.php/remlis/article/view/23>. Acesso em: 17 jul. 2024.

TEIXEIRA, M. A. P.; GOMES, W. B. **Estou me formando... e agora?: Reflexões e perspectivas de jovens formandos universitários**. Rev. bras. orientac. prof, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 47-62. 2004. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v5n1/v5n1a05.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2025.

TERRIBILI FILHO, A. **Ensino Superior Noturno no Brasil: Estudar para Trabalhar ou Trabalhar para Estudar?** Pensamento & Realidade, [S. l.], v. 22, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/pensamentorealidade/article/view/8299>. Acesso em: 16 jan. 2025.

TINTO, V. **Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research**. Review of educational research, v. 45, n. 1, p. 89, 1975. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1170024?seq=6>. Acesso em: 20 jul. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Resolução CEPE/CA nº 71/2022**. Aprova a nova matriz curricular do curso de Administração. 2022. Disponível em: <https://sites.uel.br/prograd/resolucoes-2022/>. Acesso em: 07 jan. 2025.

VEIGA, F. **Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação**. International Journal of Developmental and Educational Psychology, p. 441–449, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/10032>. Acesso em: 21 jul. 2024.

VITÓRIA, M. I. C. *et al.* **Engajamento acadêmico: desafios para a permanência do estudante na Educação Superior**. Educação, v. 41, n. 2, p. 262-269, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.27960>. Acesso: 14 jul. 2024.

WEBBER, K. L.; KRYLOW, R. B.; ZHANG, Q. **Does involvement really matter? Indicators of college student success and satisfaction**. Journal of college student development, v54, n6, p. 591–611, 2013. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/pub/1/article/528367/pdf>. Acesso em: 16 jan. 2025.

WENGER, K.; RUSSELL, A.; KINZIE, J. **A friendly guide to student engagement**. National Survey For Student Engagement, 2024. Disponível em: <https://nsse.indiana.edu/nsse/about-nsse/conceptual-framework/NI-Student-Engagement-Primer.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2024.

WIMPENNY, K. **Student engagement in higher education: theoretical perspectives and practical approaches for diverse populations: second edition**. Educational psychology. 2016. Disponível: <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2014.988405>. Acesso: 20 jul. 2024.