

O engajamento nos estudos e o ensino remoto de emergência: uma pesquisa com estudantes universitários

Ana Carolina Motta de Macedo Grangeiro¹

Sabrina Figueiredo Borba²

Carlos André Corrêa de Mattos³

Daniel Barbosa Cabral⁴

Cristiano Descovi Schimith⁵

RESUMO

Engajamento nos estudos é um tema emergente e central para aprimorar o processo ensino-aprendizagem. Fundamentado na perspectiva da psicologia positiva e originado no ambiente de trabalho, o engajamento se forma por três dimensões: vigor, dedicação e absorção. Ao considerar esses aspectos, estudantes engajados têm mais iniciativa e entusiasmo para enfrentar e superar os desafios acadêmicos. Nessa perspectiva, o objetivo deste estudo é comparar a intensidade do engajamento acadêmico entre estudantes satisfeitos e insatisfeitos com o Ensino Remoto de Emergência (ERE). A pesquisa, realizada no estado do Pará, empregou metodologia na forma de *survey* descritiva e transversal com a utilização do *Utrecht Work Engagement Scale*, na versão para estudantes (UWES-S-17). A amostra foi probabilística aleatória simples e contou com 252 questionários válidos. O tratamento dos dados se deu quantitativamente e utilizou técnicas descritivas, correlacionais e teste de hipóteses. Os resultados mostraram elevada consistência interna e o teste de hipóteses (Teste T) possibilitou identificar diferenças significativas no engajamento de estudantes satisfeitos (33,73%) e insatisfeitos (66,27%) com o Ensino Remoto de Emergência (ERE). As conclusões recomendam, além do aprofundamento dos estudos, a necessidade de estratégias que contribuam para equilibrar demandas acadêmicas e os recursos disponíveis aos estudantes para, assim, fortalecer o engajamento dos estudantes.

¹ anacarolgrangeiro@gmail.com - Universidade Federal do Pará

² sabrinafigueiredo20.8@gmail.com - Universidade Federal do Pará

³ cacmattos@gmail.com - Universidade Federal do Pará

⁴ danicabral@msn.com - Universidade Federal Rural da Amazônia

⁵ cristiano.schimith@gmail.com - Universidade Federal do Pará



Palavras-chave: Gestão acadêmica. Demandas e recursos. Ensino Remoto de Emergência. Engajamento nos estudos. UWES-S.

Engagement in studies and the with emergency remote education: a research with college students

ABSTRACT

Engagement in studies is an emerging and central theme to improve the teaching-learning process. Under the perspective of positive psychology and its origin in the work environment, engagement involves these three aspects, "strength, dedication, and absorption". When considering these aspects, engaged students have more initiative and enthusiasm to face and overcome academic challenges. Considering this perspective, this study aims to compare the intensity of academic engagement between satisfied and dissatisfied students with Emergency Remote Education (ERE). This research was carried out in Pará State and used a methodology under a descriptive and cross-sectional survey by the Utrecht Work Engagement Scale, version for students (UWES-S-17). The sample was simple random probabilistic and included 252 valid questionnaires. Data analysis was quantitative by descriptive, correlational, and hypothesis testing techniques. Results showed high internal consistency and intermediate engagement among students. The hypothesis test (T-test) made it possible to identify significant differences in the engagement of satisfied (33.73%) and dissatisfied (66.27%) students for the Emergency Remote Education (ERE). In addition to further study, the conclusions suggested that there is the needs for strategies that contribute to balance academic demands and the resources available to students and, thus, strengthening student engagement in studies.

Keywords: Academic management. Demands and resources. Emergency Remote Education. Engagement in studies. UWES-S.

Submetido em 29 de julho de 2022.

Aceito para publicação em 15 de dezembro de 2022.

1 INTRODUÇÃO

O processo ensino-aprendizagem deve refletir as mudanças que acontecem na sociedade, havendo, assim, criação de novas metodologias que busquem potencializar o envolvimento e o desempenho dos estudantes (MUNOZ; MORALES, 2019). Nesse sentido, as pesquisas têm se dedicado a compreender quais elementos e como são desenvolvidos para proporcionar bem-estar e incentivar os estudantes na realização das atividades acadêmicas (ÇAPRI *et al.*, 2017; PÉREZ *et al.*, 2017; CARMONA-HALTY; SCHAUFELI; SALANOVA, 2019). Entre esses estudos, o engajamento acadêmico se considera essencial para potencializar o rendimento dos estudantes, mostrando-se fortemente associado a aspectos positivos do comportamento humano como satisfação, entusiasmo, otimismo, entre outros (PÉREZ *et al.*, 2017).

O engajamento acadêmico pode ser conceituado como o envolvimento ou o compromisso com os estudos (CARMONA-HALTY; SCHAUFELI; SALANOVA, 2019) e revela-se como um construto trifatorial sistematizado por Schaufeli *et al.* (2002), formado por vigor, dedicação e absorção durante a realização das atividades de aprendizagem. Fundamentado na psicologia positiva (SUPERVÍA; BORDÁS, 2020), o engajamento nos estudos é um estado mental disposicional caracterizado pela elevada energia e envolvimento não condicionados a um estado momentâneo ou específico, nem focado em algum objeto ou situação, revelando, assim um estado afetivo-cognitivo persistente, que proporciona desempenho superior do estudante (MUNOZ; MORALES, 2019).

A relevância e a contemporaneidade do engajamento desencadearam estudos para identificar as condições que contribuem para seu surgimento e, mais que isso, identificar os métodos que podem fortalecer o engajamento durante a execução das tarefas estudantis (ARIAS-GUNDÍN; VIZOSO-GÓMEZ, 2018; CALDERÓN-GARRIDO *et al.*, 2019). Nessa perspectiva, a *Utrecht Work Engagement Scale – Students Version* (UWES-S), desenvolvida por Schaufeli *et al.* (2002), sistematiza o engajamento nos estudos e possibilita classificar sua intensidade entre os estudantes.

Por outro lado, a pandemia da COVID-19 impactou fortemente nas instituições de ensino e desencadeou mudanças nas estratégias educacionais, impulsionando o

abandono - mesmo que momentâneo - da metodologia tradicional para a adoção de abordagens totalmente digitais, na forma de Ensino Remoto de Emergência (ERE) (GARES; KARIUKI; REMPEL, 2020; MOORHOUSE, 2020; TRUST; WHALEN, 2020; DONITSA-SCHMIDT; RAMOT, 2020). Nesse contexto, tanto as instituições de ensino quanto os estudantes precisaram se adaptar rapidamente à realidade imposta pela pandemia, fazendo com que as tecnologias digitais aplicadas à educação assumissem ainda maior protagonismo nas discussões sobre a educação contemporânea (WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020).

Kalili (2020) destaca que ainda não há evidências quanto aos reais impactos da adaptação das instituições e dos estudantes à educação remota emergencial (XUE *et al.*, 2020). Desta forma, evidenciam-se estudos que se concentram nos efeitos da pandemia nos sistemas educacionais e, por conseguinte, na experiência de Ensino Remoto de Emergência (ERE), que, sob muitos aspectos, como reforça Kalili (2020), revelou-se enquanto uma prática indesejada, mal planejada e desconfortável para muitos professores e estudantes.

Nessa perspectiva, este estudo avança ao se concentrar no engajamento acadêmico na perspectiva do Ensino Remoto de Emergência (ERE), tendo, para tanto, assumido como objetivo comparar a intensidade do engajamento entre estudantes satisfeitos e insatisfeitos com essa abordagem metodológica e, com isso, busca responder ao questionamento: há diferença no engajamento nos estudos de estudantes satisfeitos e insatisfeitos com o Ensino Remoto de Emergência (ERE)? Para elucidar essa questão, realizou-se uma *survey* descritiva e transversal, com a utilização da UWES-S-17 em uma amostra probabilística aleatória simples de 252 estudantes de diferentes cursos superiores de diversas instituições de ensino do estado do Pará.

O tratamento de dados combinou um conjunto de técnicas estatísticas com os parâmetros normativos de Angs, Benevides-Pereira e Porto-Martins (2009), que trata da intensidade do engajamento, e possibilitou identificar níveis intermediários de engajamento entre os estudantes e observar diferenças significativas no engajamento de estudantes satisfeitos e insatisfeitos com o Ensino Remoto de Emergência (ERE). Os resultados mostraram que a maioria dos respondentes manifestou insatisfação com o

Ensino Remoto de Emergência (ERE) e que esse grupo é menos engajado nos estudos quando comprado com os satisfeitos.

Os achados reforçam a necessidade de continuidade das pesquisas, especialmente na perspectiva da relação entre demandas e recursos, aspectos necessários ao sucesso dos estudantes, especialmente face à descontinuidade representada pelo Ensino Remoto de Emergência (ERE) e a retomada das atividades presenciais. Com isso, as conclusões recomendam que as instituições de ensino estejam preparadas para situações de crises e reforcem estratégias de gestão multi-integrada capazes de fortalecer mecanismos de governança capazes de reforçar o engajamento dos estudantes e demais envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

2 O ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA E A PANDEMIA DA COVID-19

A pandemia da COVID-19, muito provavelmente, será a maior ruptura ocorrida na relação ensino-aprendizagem no mundo contemporâneo. Portanto, além de um grave incidente de saúde pública, a pandemia refletiu, essencialmente, uma emergência política, econômica e social de escala planetária com profundas mudanças nas relações entre ciência, tecnologia e sociedade, além de expor a capacidade de coordenação dos governos em todas suas esferas (WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020; XUE *et al.*, 2020).

Assim, a COVID-19 desmontou subitamente o sistema global de ensino e obrigou a uma rápida mudança para metodologias totalmente digitais, identificadas como Ensino Remoto de Emergência (ERE) (GARES; KARIUKI; REMPEL, 2020; MOORHOUSE, 2020; TRUST; WHALEN, 2020; DONITSA-SCHMIDT; RAMOT, 2020). Essa estratégia, de caráter essencialmente circunstancial e extraordinário, possibilitou dar conta do fechamento em massa das instituições de ensino e reforçou a compreensão de que a educação é uma urgência mundial. Nesse contexto, as tecnologias educacionais, especialmente, as digitais, que já tinham forte destaque, assumiram ainda maior evidência e se posicionaram na

fronteira das discussões acerca da educação contemporânea (WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020).

Dessa forma, a pandemia da COVID-19 revelou um ponto de inflexão (KALILI, 2020), uma força motriz de transformação do paradigma da educação contemporânea (XUE *et al.*, 2020), que, conforme Blankenberger e William (2020, p.3) ocorre “[...] *when catastrophe has opened the door for new ideas*”. Assim, as políticas educacionais direcionadas ao enfrentamento da COVID-19 exigiram ações rápidas e abrangentes e envolveram desde a gestão de professores, técnicos e estudantes, a ações pedagógicas e de governança das instituições de ensino (XUE *et al.*, 2020), sendo que ainda estão por ser medidos seus impactos, sejam eles positivos ou negativos (KALILI, 2020).

Contudo, é premente refletir sobre educação remota e a distância, mediadas por tecnologias digitais, uma vez que se mostrou uma falácia acreditar que todos os jovens são hiperconectados e reúnem grande conhecimento tecnológico. Na verdade, contrariamente ao senso comum, observara-se grande amplitude e complexidade no uso e no domínio de tecnologias por parte dos ditos nativos digitais, destacando-se uma parcela totalmente excluída, que demandou fortemente de políticas de inclusão para o uso de tecnologias e integração ao ambiente virtual. Esse aspecto colocou muitos estudantes à margem da educação na pandemia (WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020) e exigiu esforços para identificação e atendimento de suas necessidades específicas, nem sempre alcançadas como necessários.

Por consequência, o Ensino Remoto de Emergência (ERE), única solução para os momentos de crises e descontinuidade, revelou-se, sob muitos aspectos, excessivamente simplista (WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020), especialmente ao considerar a complexidade e as profundas interconexões do sistema educacional com os demais sistemas sociais (BLANKENBERGER; WILLIAM, 2020), sendo que, para muitos professores, educadores, tutores, diretores de escolas, pais, estudantes, técnicos, entre outros, a experiência com o Ensino Remoto de Emergência (ERE) mostrou-se uma atividade fracamente planejada, indesejada e, em certa medida, profundamente desconfortável (KALILI, 2020).

Destarte, é necessário um esforço adicional, ainda por ser empreendido, para avaliar os efeitos da pandemia e as consequências da expansão da utilização de tecnologias e das mídias digitais nos sistemas educacionais do mundo e seus reflexos nas práticas pedagógicas, gestão das instituições de ensino e políticas da educação, considerando desde as séries iniciais, até o ensino superior (WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020; WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020), incluindo segmentos fortemente impactados com o ensino remoto de emergência como imigrantes e seus filhos, estudantes de áreas rurais, em orfanatos, entre outros (XUE *et al.*, 2020).

Assim, o ensino a distância e on-line, mesmo não sendo uma questão recente, assumiu na pandemia da COVID-19 novas dimensões e contornos, originando uma nova perspectiva pedagógica no início do ano de 2020 (WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020; XUE *et al.*, 2020). Nesse sentido, Trust e Whalen (2020) destacam que o uso da tecnologia da informação para ensinar presencialmente ou a distância tem se intensificado desde a década de 1980 e se mostrado especialmente necessária nos momentos de grande impacto social, como desastres naturais e eventos de extrema violência.

Nessa perspectiva, a COVID-19 evidenciou muito rapidamente as graves fragilidades institucionais e na qualificação docente para os momentos de crise, além da forte necessidade de desenvolver competências para um ensino eficaz fisicamente distante (KALLOO; MITCHELL; KAMALODEEN, 2020; DONITSA-SCHMIDT; RAMOT, 2020). Esse aspecto exigiu resiliência, flexibilidade e capacidade de resposta de professores e de instituições de ensino para contribuir eficazmente para a formação de estudantes e, com isso, capacitá-los para identificar, adaptar-se ou até mesmo aproveitar as oportunidades do desafiador mundo do século XXI (KALLOO; MITCHELL; KAMALODEEN, 2020). Nessa perspectiva, a COVID-19 mostrou que o sistema de ensino demanda agilidade, flexibilidade e capacidade adaptativa (KALLOO; MITCHELL; KAMALODEEN, 2020) para enfrentar um futuro cada vez mais incerto, imprevisível e repleto de descontinuidades e rupturas (WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020) e como complementa Ferreira (2021, p. 18) “é preciso diálogo e reflexão”.

3 ENGAJAMENTO NOS ESTUDOS: ORIGEM E CONCEITUAÇÃO

O conceito de engajamento foi desenvolvido originalmente para o contexto empresarial com foco no comportamento dos trabalhadores ao realizarem suas tarefas de trabalho (PÉREZ *et al.*, 2017) e foi rapidamente aplicado ao ambiente educacional, originando o engajamento acadêmico (CHAVARRIA; HINESTROZA; OLIVA, 2017). Essa transposição foi facilitada pelo fato de as tarefas educacionais se assemelharem fortemente às atividades profissionais, principalmente no que se refere (1) à obrigatoriedade na realização, (2) processo avaliativo, (3) elevada carga de atividades, (4) realização de tarefas em paralelo e (5) permanente supervisão, no caso, dos professores. Esses aspectos são potencializados no ensino superior, quando os estudantes assumem novos papéis na perspectiva pessoal e profissional (TOMASCHEWSKI-BARLEM *et al.*, 2013; MATTOS *et al.*, 2020). Nesse sentido, o engajamento acadêmico mostra a intensidade do envolvimento, desempenho e bem-estar dos estudantes ao realizarem as atividades educativas da mesma forma como evidencia esses mesmos aspectos em trabalhadores no âmbito laboral (ÇAPRI *et al.*, 2017; PÉREZ *et al.*, 2017; CARMONA-HALTY; SCHAUFELI; SALANOVA, 2019).

O conceito de engajamento é, na maioria dos estudos (CHAVARRÍA *et al.*, 2017; ÇAPRI *et al.*, 2017; WICKRAMASINGHE; DISSANAYAKE; ABEYWARDENA, 2018; MUNOZ; MORALES, 2019; CALDERÓN-GARRIDO *et al.*, 2019), trifatorial, que, por sua vez, define-se como a composição de vigor, dedicação e absorção (SCHAUFELI *et al.*, 2002). Juntos, esses elementos exprimem um estado afetivo-cognitivo persistente não condicionado necessariamente a uma situação ou condição específica (CALDERÓN-GARRIDO *et al.*, 2019). Assim, o engajamento acadêmico pode ser entendido como a intensidade do compromisso ou do envolvimento dos estudantes com as tarefas de aprendizagem (ÇAPRI *et al.*, 2017; ARIAS-GUNDÍN; VIZOSO-GÓMEZ, 2018; CARMONA-HALTY; SCHAUFELI; SALANOVA, 2019; MUNOZ; MORALES, 2019; CALDERÓN-GARRIDO *et al.*, 2019; SUPERVÍA; BORDÁS, 2020).

Destarte, na perspectiva do engajamento, o vigor expressa a energia e a resistência nos estudos e a persistência diante das dificuldades; a dedicação reflete o envolvimento, orgulho e entusiasmo ao estudar; e a absorção mostra a concentração e a imersão durante a realização das atividades acadêmicas (ZHANG; GAN; CHAM, 2007; ROBINS; ROBERTS; SARRIS, 2015; CHAVARRÍA *et al.*, 2017; MUNOZ; MORALES, 2019; CARMONA-HALTY; SCHAUFELI; SALANOVA, 2019). Contudo, para que o engajamento ocorra, mostra-se necessária uma relação de envolvimento multi-integrada entre alunos, professores e instituição a fim de formar uma rede capaz de equilibrar as demandas das tarefas e os recursos disponíveis aos estudantes, incluindo aspectos financeiros, familiares, emocionais, entre outros (MARTI, 2008; KUH, 2009).

Muñoz e Morales (2019) destacam ainda que a contemporaneidade dos estudos sobre engajamento reforça o interesse nessas investigações como fonte de aprimoramento de talentos cognitivos dos estudantes. Como afirmam esses autores, o engajamento acadêmico evidencia aspectos fundamentais no processo ensino-aprendizagem, que contribuem para o desenvolvimento de novos métodos de ensino, mais eficazes, permitindo potencializar o desempenho dos estudantes.

O engajamento acadêmico sustenta-se na perspectiva da psicologia positiva, definida como um estado mental que expressa forças e virtudes humanas, e materializa uma experiência desafiadora, gratificante e prazerosa (ZHANG; GAN; CHAM, 2007; PÉREZ *et al.*, 2017; WICKRAMASINGHE; DISSANAYAKE; ABEYWARDENA, 2018; CARMONA-HALTY; SCHAUFELI; SALANOVA, 2019). Arias-Gundín e Vizoso-Gomez (2018) e Supervía e Bordás (2020) destacam, de modo semelhante, que o engajamento acadêmico é considerado o oposto positivo da síndrome de burnout, que se caracteriza pela exaustão emocional, desumanização e redução da eficácia acadêmica (MATTOS *et al.*, 2020).

Assim, a conexão entre engajamento nos estudos e psicologia positiva expressa traços de personalidade, recursos pessoais e emoções positivas, que se materializam em maior intensidade e em envolvimento dos estudantes ao realizarem as atividades de aprendizado, que se revelam associadas a aspectos virtuosos da vida humana como motivação, otimismo, autoeficácia, inteligência emocional, entre outros. Dessa forma, o

engajamento acadêmico reflete ações de bons aprendizes para os quais o ensino é uma fonte de experiências que enriquece e desafia. Sob esse viés, transcende a realização das tarefas em si e a participação nas aulas e envolve a avaliação pessoal por parte dos estudantes do sentido e pertencimento ao espaço de aprendizagem (HARPER; QUAYE, 2008).

Neste sentido, engajar-se representa uma forma de compromisso e expressa experiências e potencialidades dos estudantes, corpo docente e demais envolvidos da instituição, compreendendo também a amplitude da rede de apoio aos estudantes (MARTI, 2008; KUH, 2009), evidenciando uma promoção de ensino de qualidade e mecanismos que contribuam para um processo de aprendizagem superior (PASCARELLA; TERENCEZINI, 2005; EVANS; HARTMAN; ANDERSON, 2012; MARTINS; RIBEIRO, 2017; SILVA *et al.*, 2018).

4 METODOLOGIA

O engajamento nos estudos entre estudantes em Ensino Remoto de Emergência (ERE) investigou-se por meio de uma *survey* descritiva e transversal, com a utilização de questionário eletrônico distribuído pela plataforma *Survey Monkey*[®]. A pesquisa ocorreu no segundo semestre de 2021 e adotou amostragem probabilística aleatória simples e tratamento quantitativo de dados. O estudo foi alicerçado na *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES), versão para estudantes (UWES-S) com 17 indicadores (Quadro 1) na forma como foi apresentada e traduzida por Angs, Benevides-Pereira e Porto-Martins (2009).

A UWES-S é uma escala validada com evidências de validade estatística em diversos países e diferentes idiomas (CHAVARRIA; HINESTROZA; OLIVA, 2017; MENG; JIN, 2017; CARMONA-HALTY; SCHAUFELI; SALANOVA, 2019; DOMINGUES-LARA; SÁNCHEZ-VILLENA; FERNANDEZ-ARATA, 2020, entre outros). No Brasil, esta escala foi validada por Silva *et al.* (2018) em estudo com uma amostra de estudantes da área da saúde.

Quadro 1 – Utrecht Work Engagement Scale Student Version (UWES-S-17)

| Dimensão | Indicadores |
|-----------|--|
| Vigor | Quando eu faço minhas atividades como aluno, sinto-me cheio de energia. Sinto-me forte e com vigor (vitalidade) quando estudo ou vou para as aulas. Quando acordo pela manhã, tenho vontade de ir para a aula. Eu consigo continuar estudando por longos períodos de tempo. Eu sou mentalmente resiliente (versátil) com relação aos meus estudos. Em relação aos meus estudos, sempre persevero (persisto) mesmo quando as coisas não dão certo. |
| Dedicação | Eu considero meus estudos repletos de significado e propósito. Estou entusiasmado com meus estudos. Meu estudo me inspira. Tenho orgulho dos meus estudos. Para mim, meus estudos são desafiadores |
| Absorção | O “tempo voa” quando estou estudando. Quando estou estudando, esqueço tudo que se passa a meu redor. Sinto-me feliz quando estudo intensamente. Estou imerso (compenetrado) em meus estudos. Eu me entrego (envolvo) quando estou estudando. É difícil desligar-me dos meus estudos. |

Fonte: Adaptado de Angst, Benevides-Pereira, Porto Martins (2009).

Neste estudo, o universo de pesquisa formou-se por estudantes de diversas instituições de ensino superior e nos mais variados cursos oferecidos no estado do Pará. A técnica de amostragem foi probabilística aleatória simples, calculada pela fórmula das proporções na versão para universo desconhecido. Obtiveram-se, ao final da pesquisa de campo, 252 questionários válidos, calculados com 95% de margem de segurança e 6,17% de erro após a exclusão dos questionários preenchidos incorretamente e com *missing values*. Para o cálculo da amostra, foi utilizada a Fórmula 1, apresentada em Gil (2014, p. 97).

$$(1) n = \frac{\sigma^2 p q}{e^2}$$

Em que σ^2 é o nível de confiança; p , a percentagem com a qual o fenômeno se verifica; q , a percentagem complementar; e e^2 , o erro amostral ao quadrado.

O questionário baseou-se na versão completa da UWES-S com 17 (Quadro 1)

afirmativas distribuídas nas dimensões vigor, dedicação e absorção, com, respectivamente, seis, cinco e seis indicadores cada. As respostas foram em escala de Likert, com sete opções, iniciando em zero para “nunca ocorre”, um “quase nunca”, dois “às vezes”, três “regularmente”, quatro “frequentemente”, cinco “quase sempre” e seis “sempre” (ANGS; BENEVIDES-PEREIRA; PORTO-MARTINS, 2009).

Complementarmente, incluiu-se, no questionário, uma seção que versou sobre aspectos socioeconômicos dos respondentes, compreendendo questões como idade, sexo, curso, instituição, turno das aulas, filhos, renda, período do curso, atividade profissional, renda e avaliação com o ensino remoto de emergência. Essa subseção foi elaborada com respostas dicotômicas e de múltipla escolha.

O questionário foi tratado de forma anônima e acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a participação foi voluntária e alcançou os respondentes pela distribuição do link pelas instituições de ensino via plataformas institucionais, compartilhadas pelos estudantes em suas redes sociais. O tratamento de dados foi quantitativo, com a utilização de técnicas de estatística descritiva, correlacional e teste de hipóteses.

Quanto às técnicas descritivas, destacaram-se as medidas de dispersão e de tendência central, distribuição de frequências e cálculos de percentuais. A análise de correlações de Pearson foi a técnica selecionada para observar as relações entre as dimensões do engajamento nos estudos e, na análise inferencial, foi utilizado o teste T para amostras independentes, conforme mostra a Fórmula 2 (PESTANA; GAGEIRO, 2008, p. 235). O nível de significância estatística adotado no estudo foi de 5%.

$$(2) t = \frac{\bar{x} - \bar{y}}{\sqrt{\frac{s^2x}{n_x} + \frac{s^2y}{n_y}}}$$

Em que \bar{x} é a média de x; \bar{y} , a média de y; s^2x , a variância de x; s^2y , a variância de y; n_x , o tamanho da amostra de x; e n_y , o tamanho da amostra de y.

A interpretação dos resultados ocorreu pela combinação das técnicas estatísticas

tomando por base os parâmetros normativos de Angs, Benevides-Pereira e Porto-Martins (2009), mostrados na Tabela 1. Esses parâmetros propõem que o engajamento pode ser classificado em cinco intensidades, muito baixo, baixo, médio, alto e muito alto, e indicam os intervalos de fidedignidade esperados para as dimensões.

Tabela 1 – Parâmetros normativos da UWES-17

| Intensidade | Vigor | Dedicação | Absorção |
|--------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Muito baixo | ≤ 2,17 | ≤ 1,60 | ≤ 1,60 |
| Baixo | Entre 2,18 e 3,20 | Entre 1,61 e 3,00 | Entre 1,61 e 2,75 |
| Médio | Entre 3,21 e 4,80 | Entre 3,01 e 4,90 | Entre 2,76 e 4,40 |
| Alto | Entre 4,81 e 5,65 | Entre 4,91 e 5,79 | Entre 4,41 e 5,35 |
| Muito alto | ≥ 5,61 | ≥ 5,80 | ≥ 5,36 |
| Alpha de Cronbach | 0,660-0,870 | 0,830-0,920 | 0,790-0,880 |

Fonte: Adaptado de Angst, Benevides-Pereira e Porto-Martins (2009, p. 29).

Dessa forma, as dimensões da amostra foram analisadas quanto à intensidade e à fidedignidade e, para tanto, em conformidade com os parâmetros normativos, utilizou-se o coeficiente alpha de Cronbach com o intuito de mensurar a consistência interna de um conjunto de indicadores e de verificar se esses indicadores medem sem vieses o que se propõe medir. Nesse sentido, apesar de não existir um consenso para esse índice, quando os resultados do coeficiente se posicionam acima de 0,600 e 0,700, normalmente são aceitos como indicativos de fidedignidade, conforme Hair *et al.* (2009) Fávero *et al.* (2009) e Costa (2011).

5 APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Os respondentes foram predominantemente solteiros (79,4%), do sexo masculino, (59,5%) e sem filhos (78,6%). Concentrados principalmente nos turnos vespertino (42,1%) e noturno (42,9%), os estudantes eram originalmente de cursos presenciais (96,4%). Uma pequena parcela declarou experiência em cursos a distância (21%), e outra, que se encontrava com a matrícula trancada (14,3%), não estava frequentando as aulas. Quanto à avaliação do ensino remoto de emergência, a maioria dos estudantes que participou do estudo manifestou insatisfação com essa modalidade de ensino (66,3%).

Os estudantes eram, como esperado, jovens, com até 25 anos de idade (61,2%), cursavam estágio (23,4%) ou estavam empregados no regime da Consolidação das Leis Trabalhistas (13,1%). Contudo, observou-se um elevado número de estudantes que não trabalhava, nem estagiava (37,3%). A renda concentrou-se em até três salários mínimos (54,4%), e a amostra foi bem distribuída quanto ao período do curso, com leve concentração no quinto semestre, que concentrou 17,9% (45) dos respondentes.

Quanto aos cursos, houve participação de estudantes de diversos cursos de graduação e pós-graduação, incluindo Administração, Agronomia, Ciências Contábeis, Ciências Naturais, Direito, Enfermagem, Farmácia, Licenciaturas em História, Geografia, Língua Portuguesa, entre outros. Quanto às instituições de ensino, destacaram-se a Universidade Federal do Pará (63,9%), Universidade Federal Rural da Amazônia (18,7%), Universidade da Amazônia (10,3%) e outras (7,1%) instituições de ensino superior. Quanto ao município de localização dos cursos, eles ocorreram tanto na capital do estado, Belém do Pará, quanto no interior.

Tabela 2 – Características dos respondentes

| Categoria | Item | Fre q. | % | Categoria | Item | Freq. | % |
|------------------|---------------------|---------------|----------|------------------|-------------|--------------|----------|
| Sexo | Masculino | 150 | 59,5 | Estado Civil | Solteiro | 200 | 79,4 |
| | Feminino | 102 | 40,5 | | Casado | 49 | 19,4 |
| EAD | Tem experiência | 53 | 21,0 | | Outros | 3 | 1,2 |
| | Não tem experiência | 199 | 79,0 | Filhos | Sim | 54 | 21,4 |
| Atualmente | Matriculado | 216 | 85,7 | | Não | 198 | 78,6 |
| | Trancado | 36 | 14,3 | Curso | Presencial | 243 | 96,4 |
| ERE | Insatisfeito | 167 | 66,3 | | EAD | 9 | 3,6 |
| | Satisfeito | 85 | 33,7 | Período | Primeiro | 25 | 9,9 |
| Turno | Vespertino | 106 | 42,1 | | Segundo | 25 | 9,9 |
| | Matutino | 38 | 15,1 | | Terceiro | 39 | 15,5 |
| | Noturno | 108 | 42,9 | | Quarto | 20 | 7,9 |
| Atividades | Estágio | 59 | 23,4 | | Quinto | 45 | 17,9 |
| | CLT | 33 | 13,1 | | Sexto | 13 | 5,2 |
| | RJU | 13 | 5,2 | | Sétimo | 27 | 10,7 |
| | Outros | 53 | 21,0 | | Oitavo | 26 | 10,3 |
| | Não | 94 | 37,3 | | Nono | 16 | 6,3 |

| | | trabalha/estágio | | | | | |
|-------|----------------------|------------------|------|--------|-------------|-----|------|
| Renda | Até 1 salário mínimo | 75 | 29,8 | Idade | Até 20 | 45 | 17,9 |
| | Entre 1 e 3 | 62 | 24,6 | | 21 e 25 | 109 | 43,3 |
| | Entre 4 e 6 | 12 | 4,8 | | 26 e 30 | 44 | 17,5 |
| | Acima de 7 | 12 | 4,8 | | 31 a 35 | 25 | 9,9 |
| | Não respondeu | 91 | 36,0 | | Acima de 36 | 29 | 11,4 |
| | | | | Décimo | 16 | 6,3 | |

Fonte: Pesquisa de campo.

Na perspectiva das características do engajamento nos estudos, os resultados mostraram elevada consistência interna com alphas de Cronbach superiores a 0,600 e 0,700, valores de referência para Hair *et al.* (2009) e Costa (2011). Assim, observa-se que as dimensões do engajamento foram fidedignas e capazes de representar sem vieses o fenômeno, uma vez que os coeficientes foram superiores a 0,805 para todas as dimensões em estudo. Esse resultado já era esperado *a priori* considerando a qualidade psicométrica da UWES (LIU *et al.*, 2018).

Quanto à intensidade do engajamento, tomando como base os parâmetros normativos de Angs, Benevides-Pereira e Porto-Martins (2009), observou-se que os estudantes manifestaram intensidade intermediária para vigor (3,30±1,16), dedicação (3,88±1,26), absorção (2,97±1,17) e engajamento total (3,26±1,09), como mostra a Tabela 3.

Essa condição recomenda ações para melhorar o engajamento e, com isso, melhorar a aprendizagem dos estudantes.

Tabela 3 – Intensidade do engajamento nos estudos

| Dimensões | Vigor | Dedicação | Absorção | Engajamento |
|------------------------------|--------------|------------------|-----------------|--------------------|
| Vigor | (0,864) | | | |
| Dedicação | 0,75* | (0,830) | | |
| Absorção | 0,77* | 0,73* | (0,805) | |
| Engajamento | 0,92* | 0,90* | 0,92* | (0,929) |
| Média | 3,30 | 3,88 | 2,97 | 3,26 |
| Desvio padrão | 1,16 | 1,26 | 1,17 | 1,09 |
| Coefficiente de variação (%) | 38,3% | 32,6% | 39,8% | 33,6% |
| Mediana | 2,90 | 3,80 | 2,83 | 3,17 |
| Máximo | 6,00 | 6,00 | 5,83 | 5,87 |
| Mínimo | 0,20 | 0,60 | 0,17 | 0,60 |
| Número de variáveis | 6 | 5 | 6 | 17 |

| Intensidade | Médio | Médio | Médio | Médio |
|-------------|-------|-------|-------|-------|
|-------------|-------|-------|-------|-------|

Nota: alpha de Cronbach na diagonal (entre parênteses); correlações no triângulo inferior; *=significativas a 1%. Fonte: Pesquisa de campo.

As correlações de Pearson foram todas positivas, significativas a 1% e superiores a 0,730. Assim, conforme critérios de Marôco (2014), que classifica as correlações de Pearson em baixas ($|r| < 0,25$), moderadas ($0,25 \leq |r| < 0,50$), fortes ($0,50 \leq |r| < 0,75$) e muito fortes ($|r| \geq 0,75$), é possível observar que as dimensões do engajamento são muito fortes entre si, revelando que as estratégias educacionais com foco no engajamento nos estudos, mesmo quando direcionadas a apenas uma única dimensão do engajamento, refletir-se-ão nas demais e trarão benefícios sistêmicos para o envolvimento dos estudantes na realização das atividades de aprendizagem.

Na sequência, a comparação do engajamento nos estudos entre estudantes satisfeitos e insatisfeitos (variáveis qualitativas) com o ensino remoto de emergência foi deu-se com a utilização do teste T para amostras independentes. A opção por esse teste paramétrico ocorreu pelo tamanho dos grupos (167 vs. 85) para atender ao Teorema do Limite Central (TLC) e, com isso, indicar que eventuais desvios de normalidade não prejudicam os resultados dos testes (MARÔCO, 2014). Dessa forma, como mostra a Tabela 4, os respondentes foram avaliados pelas médias dos escores (variáveis quantitativas) e segundo a manifestação de insatisfação ($n_1=167$) ou satisfação ($n_2=85$) com o ensino remoto de emergência.

Preliminarmente, fez-se o teste de Levene para (1) verificar se o teste T deveria ser empregado na forma homocedástica ou heterocedástica e (2) se a estratégia de ensino remoto de emergência influenciava na variância das respostas dos estudantes. Os resultados confirmaram a influência do ensino remoto de emergência na variância do vigor ($F=1,06$; $p\text{-valor}>0,05$), dedicação ($F=0,189$; $p\text{-valor}>0,05$), absorção ($F=1,503$; $p\text{-valor}>0,05$) e no engajamento total ($F=0,361$; $p\text{-valor}>0,05$) e indicou que o Teste T deveria ser empregado na forma heterocedástica.

Tabela 4 – Engajamento entre satisfeitos e insatisfeitos com o ensino remoto de emergência

| Dimensões | Insatisfeitos (n ₁ =167) | | | Satisfeitos (n ₂ =85) | | | Teste T | P-valor |
|-------------|-------------------------------------|---------------|-------------|----------------------------------|---------------|-------------|---------|---------|
| | Média | Desvio padrão | Intensidade | Média | Desvio padrão | Intensidade | | |
| Vigor | 2,67 | 1,02 | Baixo | 3,75 | 1,10 | Médio | -7,73 | <0,001 |
| Dedicação | 3,53 | 1,19 | Médio | 4,56 | 1,11 | Médio | -6,60 | <0,001 |
| Absorção | 2,60 | 1,04 | Baixo | 3,70 | 1,10 | Médio | -7,79 | <0,001 |
| Engajamento | 2,89 | 0,96 | Baixo | 3,97 | 1,00 | Médio | -8,27 | <0,001 |

Fonte: Pesquisa de campo.

Assim, os resultados do Teste T mostraram diferenças significativas a 1% e revelaram que os estudantes insatisfeitos com o ensino remoto (66,27%) são menos engajados nos estudos (2,89±0,96 vs. 3,97±1,00; p-valor<0,01), evidenciaram menor vigor (2,67±1,02 vs. 3,75±1,10; p-valor<0,01), dedicação (3,53±1,19 vs. 4,56±1,11; p-valor<0,01) e absorção (2,60±1,04 vs. 3,70±1,10; p-valor<0,01) quando comparados com os estudantes satisfeitos (33,73%) com essa modalidade de ensino.

6 DISCUSSÃO

Os resultados mostram que os estudantes satisfeitos com o ensino remoto de emergência são mais engajados nos estudos e, como tal, muito provavelmente alcançarão melhores resultados de aprendizagem (CARMONA-HALTY; SCHAUFELI; SALANOVA, 2019; SCHAUFELI; SALANOVA, 2019) e no desempenho acadêmico (TAYAMA *et al.*, 2019). Isso se deve ao fato de o engajamento se associa a melhores notas, comportamento mais adequado com colegas, professores e demais integrantes da instituição, maior adaptação a uma rotina de estudos, cuidado e zelo na realização das tarefas, fortalecimento da autoeficácia, bem-estar e otimismo, aprendizagem reflexiva, entre outros (MENG; JIN, 2017; CARMONA-HALTY; SCHAUFELI; SALANOVA, 2019). Esses aspectos fazem do engajamento nos estudos um fenômeno dinâmico e multidimensional (CHAVARRIA; HINESTROZA; OLIVA, 2017) de característica afetivo-motivacional positiva e persistente (TAYAMA *et al.*, 2019).

Nesse sentido, merece destaque que os procedimentos metodológicos utilizados

neste estudo não possibilitam identificar se a satisfação com o Ensino Remoto de Emergência (ERE) é consequência do engajamento nos estudos ou, ao contrário, se o engajamento decorre da satisfação com as metodologias assistidas por computadores. Assim, constata-se que não há como estabelecer relações de dependência, avaliando aspectos de causa e efeito. Sob tal premissa, o contexto de aprendizagem do século XXI revela-se essencialmente complexo e se vincula a uma gama de características pessoais dos estudantes, tipos de personalidades e estilos de aprendizagem e assim exprimem grandes desafios para os educadores modernos (MENG; JIN, 2017). Essa complexidade se mostrou potencializada pela pandemia da COVID-19 e seus efeitos para os sistemas de ensino (GARES; KARIUKI; REMPEL, 2020).

Por outro lado, independentemente das condições da pandemia, diversos estudos (MOTA *et al.*, 2017; FAY-DUMANGET *et al.*, 2017; PORTUGHESE *et al.*, 2018; MATTOS *et al.*, 2020) reforçam que o caráter estruturado das atividades acadêmicas, a obrigatoriedade da realização das tarefas, a supervisão rígida dos professores, além da orientação claramente direcionada para objetivos claros e definidos, aproxima, na perspectiva psicológica, as tarefas acadêmicas das atividades laborais (TAYAMA *et al.*, 2019) evidenciando, um caráter impositivo-coercitivo que pode promover estresse crônico e desencadear a síndrome de burnout (LIU *et al.*, 2018). Nessas circunstâncias, a ocorrência de engajamento nos estudos associa-se a processos motivacionais que exprimem um estado mental positivo, energizado e gratificante (ZHANG; GAN; CHAM, 2007; LIU *et al.*, 2018). Por outro lado, a síndrome de burnout revela esgotamento, desistência, indiferença e sensação de incompetência pessoal (ZHANG; GAN; CHAM, 2007).

Portanto, a ocorrência de engajamento ou da síndrome de burnout se subordina à relação entre as exigências ou as demandas das atividades acadêmicas e os recursos disponíveis para concluí-las. Destarte, sempre que as demandas superam fortemente os recursos disponíveis, instala-se um processo de desgaste emocional que eleva o estresse que, ao permanecer por longos períodos de tempo, leva à exaustão física e emocional, culminando com o surgimento da síndrome de burnout. Nessa perspectiva, uma hipótese para a insatisfação com o Ensino Remoto de Emergência (ERE) pode estar associada às

elevadas demandas decorrentes da descontinuidade do modelo de ensino presencial e da necessidade de recursos adicionais para adaptação às mudanças exigidas pelo Ensino Remoto de Emergência (ERE).

Assim, a falta de contrapartidas de recursos pessoais e institucionais eleva o esforço e, portanto, o estresse que, ao ser agravado pelos efeitos da pandemia no cotidiano dos estudantes, suas famílias e amigos, combinado com a demora das ações institucionais, pode ter contribuído negativamente para o engajamento nos estudos. Na mesma perspectiva, o Ensino Remoto de Emergência (ERE) tem se mostrado, na maioria dos casos, uma estratégia que demanda aprimoramento, aspecto que pode justificar, em parte, a insatisfação dos estudantes com o modelo.

Notoriamente, qualquer atividade humana constitui-se pela contraposição entre recursos disponíveis (pessoais e organizacionais) e demandas (exigências das tarefas). Observa-se, assim, que as demandas podem ser compreendidas como todas as exigências necessárias para a realização das tarefas (DEMEROUTI *et al.*, 2001; SCHAUFELI; BAKKER, 2004; SCHAUFELI; TARIS, 2014; BAILEY *et al.*, 2017; ALVES *et al.*, 2020) e reúnem aspectos como complexidade das tarefas, desgastes emocionais e físicos para a conclusão do trabalho, quantidade de atividades a serem realizadas, prazos e pressão temporal para realização, local ou condições desfavoráveis, entre outras (SHAUFELI; TARIS, 2014; CAO; SHANG; MENG, 2020). Em contrapartida, os recursos pessoais reúnem competências, extroversão, otimismo, motivação intrínseca, autoestima, esperança, reforço de resultados positivos, satisfação com a vida etc. Complementarmente, os recursos organizacionais materializam-se na forma de recompensas, autonomia, clareza nas tarefas, feedback, suporte organizacional, confiança, entre outros (SHAUFELI; TARIS, 2014; CAO; SHANG; MENG, 2020).

Desse modo, os recursos, além de atenuarem os impactos das demandas, expressam condições funcionais que viabilizam alcançar metas e objetivos e assim são estímulos ao crescimento e desenvolvimento pessoal, que ocorrem pela aprendizagem e capacitação (CAO; SHANG; MENG, 2020). Portanto, sempre que ocorrem altas demandas, a

ponto de superar os recursos pessoais e organizacionais, ocorre exaustão física e mental, culminando com o surgimento de estresse crônico que leva a problemas de saúde, já a disponibilidade de recursos possibilita atenuar essas demandas, promover envolvimento, favorecer a realização pessoal e levar ao engajamento (DEMEROUTI; BAKKER, 2011; XU; PAYNE, 2020).

Os recursos no contexto das tarefas expressam uma dimensão positiva que pode ser identificada por aspectos físicos, psicológicos, sociais e organizacionais, em contraposição às demandas, que mostram o lado negativo e exprimem desgaste e consumo de energias. As demandas drenam as energias individuais enquanto os recursos reduzem o impacto negativo desse esforço. Schaufeli e Taris (2014) destacam que a presença de demandas por si só não é um problema, uma vez que elas podem representar desafios a serem superados, mostrando-se benéficas aos indivíduos. O problema surge da relação excessivamente desequilibrada ou da carência de recursos que potencializam o esforço e consomem as energias pessoais, levando à exaustão.

Sendo assim, as instituições de ensino precisam reforçar estratégias para capacitar os professores, estudantes e pessoal de apoio técnico e administrativo, tanto na perspectiva do uso das plataformas tecnológicas quanto no emprego de técnicas de ensino e atendimento aos estudantes, precisam intensificar programas de inclusão tecnológica,

promover parcerias com outras instituições de ensino para compartilhar práticas de sucesso, fortalecer ações conjuntas entre instituições de ensino e organizações públicas e privadas, especialmente com foco em programas de estágio e treinamento profissional em teletrabalho, além de antecipar ações para retorno e readaptação de estudante, professores e técnicos com foco nas mudanças e na superação das lacunas que serão deixadas pela pandemia. Com isso, podem estimular o engajamento e promover uma postura positiva dos estudantes, materializada pelo vigor na forma de energia e resiliência, expresso na forma de orgulho e desafio e absorção que se associa à concentração na realização das atividades (CAO; SHANG; MENG, 2020), proporcionando, dessa maneira, melhor formação pessoal e profissional.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi comparar a intensidade do engajamento nos estudos entre estudantes satisfeitos e insatisfeitos com o Ensino Remoto de Emergência (ERE). As características do ERE, especialmente quanto à relação entre recursos e demandas, merecem atenção dos estudos científicos, visto que a rápida adaptação das instituições de ensino e dos estudantes acerca dessa estratégia eminentemente excepcional ainda demanda atenção. Nesse aspecto, esse estudo avança e busca contribuir para a compreensão do engajamento nos estudos durante o período de crises e discontinuidades, quando as instituições são colocadas em xeque.

Os resultados mostraram dados com elevada consistência interna que recomendam ações para melhorar o engajamento nos estudos e, com isso, melhorar a aprendizagem dos estudantes. Quanto à intensidade do engajamento, de maneira geral, identificou-se intensidade intermediária. Contudo a comparação dos estudantes satisfeitos e insatisfeitos com o Ensino Remoto de Emergência (ERE) evidenciou que a maioria manifestou insatisfação com essa forma de ensino e que esse segmento revela menor intensidade de engajamento nos estudos.

Esses resultados comprometem o desempenho dos estudantes e recomendam esforços institucionais e, em especial, pedagógicos para desenvolver estratégias que favoreçam o engajamento nos estudos. Porém os resultados necessitam de aprofundamento especialmente para identificar quais recursos devem ser prioritariamente reforçados e quais demandas influenciam mais fortemente no engajamento nos estudos na perspectiva do Ensino Remoto de Emergência (ERE). Tais resultados recomendam ações multi-integradas que constituam uma rede de apoio capaz de equilibrar demandas e recursos e envolvam desde aspectos financeiros a tecnológicos, familiares e pedagógicos.

Considerando esses aspectos, recomenda-se para estudos futuros identificar aspectos que contribuam para satisfação e adaptação ao Ensino Remoto de Emergência (ERE) e se há relação de dependência entre satisfação com o Ensino Remoto de Emergência (ERE) e o engajamento nos estudos. Destacaram-se como limitações do estudo o questionário autopreenchido, aspecto que restringe a capacidade dos pesquisadores em

esclarecer eventuais dúvidas dos entrevistados, e o baixo controle do processo amostral como consequência da pesquisa pela internet e dos bancos de e-mails das instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

AGNST, R. BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T.; PORTO-MARTINS, P. C. **Utrecht Work Engagement Scale**. Curitiba: GEPEB, 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/325652192> Tradução do Manual do UWES U TRECHT WORK ENGAGEMENT SCALE Escala de Engajamento no Trabalho de Utrecht para português PT-BR. Acesso em: 15 jan. 2022.

ALVES, I. P.; MATTOS, C. A. C.; SANTIAGO, A. M.; MANCEBO, C. H. A. Engajamento no trabalho na administração pública: uma pesquisa no poder judiciário no estado do Pará, Brasil. **Revista de Administração, Contabilidade e Economia da FUNDACE**, v. 11, n. 1, p. 95-113, mar. 2020. Disponível em: <https://www.fundace.org.br/revistaracef/index.php/racef/article/view/675>. Acesso em: 08 dez. 2021.

ARIAS-GUNDÍN, O.; VIZOSO-GÓMEZ, C. Relación entre estrategias activas de afrontamiento, burnout y engagement en futuros educadores. **Estudios sobre Educación**, v. 35, p. 409 - 427, oct. 2018. Disponível em: <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/19845>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BAILEY, C.; MADDEN, A.; ALFES, K.; FLETCHER, L. The meaning, antecedents and outcomes of employee engagement: A narrative synthesis. **International Journal of Management Reviews**, v. 19, n.1, p. 31-53, jan. 2017. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/ijmr.12077>. Acesso em: 18 jan. 2022.

BLANKENBERGUER, B.; WILLIAMS, A. M. COVID and the impact on higher education: the essential role of integrity and accountability. **Administrative Theory & Praxis**, n. 43, v. 3, p. 404-423, jun. 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10841806.2020.1771907>. Acesso em: 18 jan. 2022.

CALDERÓN-GARRIDO, D. *et al.* Proyecto Engagement: elementos para una reformulación del Plan de Acción Tutorial de los grados de maestro en la Universidad de Barcelona. **Culture and Educación**, v. 31, n. 1, p. 193-197, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6937498>. Acesso em: 18 jan. 2022.

CAO, C.; SHANG, L.; MENG, Q. Applying the Job Demand-Resources Model to exploring

predictors of innovative teaching among university teacher. **Teaching and Teacher education**, v. 89, p. 1-10, mar. 2020. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X19310364>. Acesso em: 20 jan. 2022.

ÇAPRI, B.; BULET, G.; AKBAY, S. E. Utrecht Work Engagement Scale-Student Forms' (UWES-SF) Adaptation to Turkish, validity and reliability studies, and the mediator role of work engagement between academic procrastination and academic responsibility. **Educational Sciences: Theory & Practice**, v. 17, n. 2, p. 411-435, apr. 2017. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2017-17820-004>. Acesso em: 20 jan. 2022.

CARMONA-HALTY, M.A.; SCHAUFELI, W.B.; SALANOVA, M. The Utrecht Work Engagement Scale for students (UWES-9): factorial validity, reliability, and measurement invariance in a Chilean sample of ungraduated university students. **Frontiers in Psychology**, v. 10, art. 1017, p. 1-5, apr. 2019. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.01017/full>. Acesso em: 20 jan. 2022.

CHAVARRIA, C. A. P.; HINESTROZA, M. P. G.; OLIVA, E. J. D. Propiedades de la Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S 9): análisis exploratorio con estudiantes en Ecuador. **Innovar**, v. 27, n. 64, p. 145-156, apr./jun., 2017. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/innovar/article/view/62374>. Acesso em: 18 jan. 2022.

COSTA, F. J. **Mensuração e desenvolvimento de escalas**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2011.

DEMEROUTI, E.; BAKKER, A. B. The Job Demand-Resources Model: challenges for future research. **SA Journal of Industrial Psychology**, n. 37, v. 2, p. 1-9, mai. 2011. Disponível em: <https://pure.tue.nl/ws/portalfiles/portal/3548151/404647680762377.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2022.

DEMEROUTI, E.; BAKKER, A. B.; NACHEREINER, F.; SCHAUFELI, W. B. The job demands-resources model of burnout. **Journal of Applied Psychology**, v. 86, n. 3, p. 499-512, jun. 2001. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0021-9010.86.3.499>. Acesso em: 20 jan. 2022.

DOMINGUES-LARA, S.; SANCHEZ-VILENA, A. R.; FERNÁNDEZ-ARATA, M. Propiedades psicométricas de la UWES9S em estudantes universitários peruanos. **Acta Colombiana de Psicología**, v; 23, n. 2, p. 24-39, jul. 2020. Disponível em: <https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/2924>. Acesso em: 20 jan. 2022.

DONITSA-SCHIMIDT, S.; RAMOT, R. Opportunities and challenges: teacher education in Israel in the Covid-19 pandemic. **Journal of Education for Teaching**, v. 46, n. 4, p. 586-595, jul. 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02607476.2020.1799708>. Acesso em: 18 jan. 2022.

EVANS, K.; HARTMAN, C.; ANDERSON, D. M. "It's More Than a Class": Leisure Education's Influence on College Student Engagement. **Innovative Higher Education**, v. 38, n. 1, p. 45-58, jun. 2012. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10755-012-9223-2>. Acesso em: 08 dez. 2021.

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

FAYE-DUMANGET, C.; CARRÉ, J.; LE BORGNE, M.; BOUDOUKHA, A.H. French validation of Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS). **J Eval Clin Prat**, v. 23, n. 6, p. 1247-1251, jun. 2017. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28653800/>. Acesso em: 08 dez. 2021.

FERREIRA, G. M. S. Mais um relato de experiência na educação superior durante a pandemia da COVID-19. **EmRede**, v. 8, n. 1, p. 1-29, jul. 2021. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/758/638>. Acesso em: 10 fev. 2022.

GARES, S.L.; KARIUKI, J.K.; REMPEL, B. P. Community matters: student-instructor relationships foster student motivation and engagement in an Emergency Remote Teaching environment. **Journal of Chemical Education**, n. 97, v. 9, p. 3332-3335, jul. 2020. Disponível em: <https://pubs.acs.org/doi/10.1021/acs.jchemed.0c00635>. Acesso em: 10 fev. 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2014.

HAIR JUNIOR, J. F.; BLACK, W. C.; BABIN, J.; ANDRESON, R. E.; TATHAM, R. L. **Análise multivariada de dados**. São Paulo: Bookman, 2009.

HARPER, R. H.; QUAYE, S. J. (Eds.). **Student engagement in higher education**: theoretical perspectives and practical approaches for diverse populations. New York and London: Routledge, 2008.

KALILI, H. Online interprofessional education during and post the COVID-19 pandemic: a commentary. **Journal of Interprofessional Care**, n. 34, v. 5, p. 687-690, jul. 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13561820.2020.1792424>. Acesso em: 18 jan. 2022.

KALLOO, R.C.; MITCHELL, B.; KAMALODEEN, V. J. Responding to the COVID-19 pandemic in Trinidad and Tobago: challenges and opportunities for teacher education. **Journal of Education for Teaching**, n.469, v. 4, p. 452-462. jul. 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02607476.2020.1800407> . Acesso em: 18 jan. 2022.

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, nov. /dec. 2009. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/364960> . Acesso em: 18 jan. 2022.

LIU, H.; YANSANE, A.I.; ZHANG, Y.; FU, H.; HONG, N.; KALENDERIAN, E. Burnout and study engagement among medical students at Sun Yat-sen University, China. **Medicine**, n. 97, v. 15, p. 1-6, apr. 2018. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29642167/>. Acesso em: 20 jan. 2022.

MARÔCO, J. **Análise Estatística com SPSS Statistic**. Pero Pinheiro: Reportnumber, 2014.

MARTI, N. Dimension of Student Engagement in American Community Colleges: Using the Community Colleges Student Report in Research and Practice. **Community College Journal of Research and Practice**, n. 33, p. 1-24, dec. 2008. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10668920701366867>. Acesso em: 20 jan. 2022.

MARTINS, L. M.; RIBEIRO, J. L. D. Engajamento do estudante no ensino superior como indicador de avaliação. **Avaliação**, v. 22, n. 1, p. 223-247, mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/VD7hTdfYbHCZNKxzTNfHSYk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2022.

MATTOS, C. A. C.; ABUD, G. M. B.; BARBOSA, K. S. B.; MOREIRA, M. L. R.; MANCEBO, C. H. A. A síndrome de burnout entre estudantes universitários: uma investigação multivariada no bacharelado em administração de uma instituição federal de ensino superior na Região Norte do Brasil. **Gual**, v. 13, n. 3, p. 141-163, set. / dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/70694>. Acesso em: 08 dez. 2021.

MENG, L.; JIN, Y. A confirmatory factor analysis of the Utrecht Work engagement Scale for students in a Chinese sample. **Nurse Education Today**, v. 49, n. p. 129-134, feb. 2017. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27918903/> . Acesso em: 08 dez. 2021.

MOORHOUSE, B. L. Adaptations to a face-to-face initial teacher education course 'forced' online due to the COVID-19 pandemic. **Journal of Education for Teaching**, v. 46, n. 4, p. 609-611, apr. 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02607476.2020.1755205>. Acesso em: 18 jan. 2022.

MOTA, I. D.; FARIAS, G. O.; SILVA, G. O.; FOLE, A. Síndrome de burnout em estudantes universitários: um olhar sobre as investigações. **Revista Motrivivência**, v. 29, n. esp., p. 243-285, dez. 2017. Disponível em:
<https://pesquisa.bvsalud.org/porta1/resource/pt/biblio-880959> . Acesso em: 20 jan. 2022.

MUÑOZ, M. A. C.; MORALES, C. M. Nivel de engagement y su implicancia en el rendimiento académico en estudiantes universitarios de ciencias de la salud de la Unheval-Huánuco, 2015. **Revista Boletín Redipe**, v. 8, n. 2, p. 131-139, feb. 2019. Disponível em:
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/692>. Acesso em: 20 jan. 2022.

PASCARELLA, E. T.; TERENCEZINI, P. T. **How College Affects Students: A Third Decade of Research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

PERÉZ, M. C; MOLERO, M. M; BARRAGAN, A. B; MARTOS, A; SIMON, M. M; GAZQUEZ, J. J. Autoeficacia y engagement en estudiantes de ciencias de la salud y su relación con la autoestima. **Publicaciones**, n. 48, v. 1, p. 161-172, may, 2018. Disponível em:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6424818>. Acesso em: 10 fev. 2022.

PESTANA, M. H.; GAGEIRO, J. N. **Análise de dados para Ciências Sociais**. Lisboa: Sílabo, 2008.

PORTOGHESE, I. LEITER, M. P.; MASLACH, C.; GALLETA, M. PORRU, F, ; D´ALOJA, E.; FINCO, G.; CAMPAGNA, M. Measuring burnout among university students: factorial validity, invariance, and latent profiles of the italian version of the Maslach Burnout Inventory Student Survey (MBA-SS). **Font. Psychology**, v. 12, p. 1-9, nov. 2018. Disponível em:
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30483171/> . Acesso em: 10 fev. 2022.

ROBINS, R. G.; ROBERTS R. M.; SARRIS. A. Burnout and engagement in health profession students: the relationships between study demands, study resources and personal resources. **Australasian Journal of Organizational Psychology**, v. 8, p. 1-13, jan. 2015. Disponível em:
<https://www.proquest.com/openview/f21166036deb2a34b611cdd97fbb3190/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1586362>. Acesso em: 10 fev. 2022.

SCHAUFELI, W. B.; BAKKER, A. B. Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. **Journal of Organizational Behavior**, n. 25, v.3, p. 293-315, may 2004. Disponível em:
<https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/209.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2021.

SCHAUFELI, W. B.; SALANOVA, M.; GONZÁLEZ-ROMÁ, V.; BAKKER, A. The measurement of engagement and burnout and: a confirmative analytic approach. **Journal of Happiness Studies**, v. 3, p. 71-92, mar. 2002. Disponível em:
<https://link.springer.com/article/10.1023/A:1015630930326> . Acesso em: 18 jan. 2022.

SCHAUFELI, W. B.; TARIS, T.W. **A critical review of the job demands-resources model: implications for improving work and health.** In: BAUER G; HÄMMING, O. (Eds) **Bridging occupational, organizational and public health: a transdisciplinary approach.** New York: Springer Science, 2014.

SILVA, J. O. M.; PEREIRA JUNIOR, G. A.; COELHO, I. C. M. M.; PICHARSKI, G. L.; ZANONEL, I. P. S. Engajamento entre estudantes do ensino superior nas Ciências da Saúde (validação do questionário *Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S)* com estudantes do Ensino Superior nas Ciências da Saúde). **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 42, n. 2, p. 15-25, abr./jun., 2018. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-958592> . Acesso em: 20 jan. 2022.

SUPERVÍA, P. U.; BORDÁS, C. S. ¿Cómo se interrelacionan las variables de burnout, engagement y autoeficacia académica? Un estudio con adolescentes escolares. **Alternativas Psicología**, n. 44, p. 8-24, jul. 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6492491>. Acesso em : 20 jan. 2022.

TAYAMA, J.; SCHAUFELI, W.; SHIMANZU, M.; TANAKA, A.; TAKAHAMA. Validation of Japanese version of the Work Engagement Scale for students. **Japanese Psychological Research**, v. 61, n. 4, p. 262-272, oct. 2019. Disponível em: <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/501.pdf> . Acesso em: 18 jan. 2022.

TOMASCHEWSKI-BARLEN, J.G.; LUNARDI, V.L.; RAMOS, A. M.; SILVEIRA, R.S.; DEVOSBARLEM, E.; FERNANDES, C. M. Manifestações da síndrome de burnout entre estudantes de graduação em enfermagem. **Texto e Contexto em Enfermagem**, v. 22, n.3, p. 754-762, set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/Jcnp6zqjSLJ5TZRv6X6j5Rt/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 18 jna. 2022.

TRUST, T.; WHALEN, J. Should teachers be trained in Emergency Remote Teaching? Lessons learning from the COVID-19 pandemic. **Journal of Technology and Teacher Education**, n. 28, v. 2, p. 189-199, jun. 2020. Disponível em: <https://www.learntechlib.org/primary/p/215995/>. Acesso em: 20 k=jan. 2022.

WICKRAMASINGHE, N.D.; DISSANAYAKE, D.S.; ABEYWARDENA, G.S. Validity and reliability of the Maslach Burnout Inventory-Student Survey in Sri Lanka. **BMC Research Notes**, v. 11, n. 1, p. 277, nov. 2018. Disponível em: <https://bmcpyschology.biomedcentral.com/articles/10.1186/s40359-018-0267-7>. Acesso em: 20 jan. 2022.

WILLIAMSON, B; EYNON, R.; POTTER, J. Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. **Learning, Media and Technology**, v. 45, n. 2, p. 107-114, may, 2020. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17439884.2020.1761641>. Acesso em:

XU, X.; PAYNE, S. C. When do job resources buffer the effect of job demands? **International Journal of Stress Management**, n. 27, v. 3, p. 226-240, ago. 2020. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2019-66227-001>. Acesso em: 10 fev. 2022.

XUE, E.; LI, J.; LI, T.; SHANG, W. China's education response to COVID-19: a perspective of policy analysis, educational philosophy and theory. **Educational Philosophy and Theory**, n. 52, p. 1-13, jul. 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131857.2020.1793653>. Acesso em: 10 fev. 2022.

ZHANG, Y.; GAN, Y.; CHAM, H. Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: a structural equation modeling analysis. **Personality and**

Individual Differences, v. 43, n. 6, p. 1529-1540, oct. 2007. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886907001602>. Acesso em: 08 dez. 2021.