

ENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR EM REGIME PRESENCIAL E A DISTÂNCIA

Anelice Maria Banhara Figueiredo⁷

Feliciano H. Veiga⁸

Óscar Garcia⁹

Resumo

O estudo objetiva pesquisar como se caracterizam as oscilações do envolvimento de estudantes universitários e como se diferenciam os resultados no envolvimento em função do regime de frequência, presencial e a distância. A amostra foi de 1547 estudantes do ensino superior. O instrumento utilizado foi a escala “Envolvimento dos Alunos na Escola – uma Escala Quadridimensional (EAE-E4D). Na análise dos resultados, observou-se que na modalidade presencial a quantidade de estudantes com pontuações inferiores à média é maior, mostrando-se, assim, menos envolvidos que os alunos a distância; foi verificado que existem diferenças estatisticamente significativas no envolvimento em todas as dimensões e no envolvimento total, favoráveis aos sujeitos que estudam a distância. Os resultados foram interpretados a luz da literatura revista.

Palavras-chave: Envolvimento do estudante no ensino superior; Ensino superior presencial; Ensino superior à distância no Brasil.

⁷ Doutoranda do curso de Psicologia da Educação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Professora da Uceff Faculdades

⁸ Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

⁹ Faculdade de Psicologia - Universidade de Valência

Introdução

O setor do ensino superior segue a tendência apontada nos últimos anos, com queda do número de estudantes nos cursos presenciais e aumento de estudantes na modalidade Educação a Distância (EaD) (Brasil, 2019; Instituto Semesp, 2020). Os dados do Censo da Educação Superior (2019) apontam que, na última década (2009 a 2019) o número de matrículas em cursos EaD aumentou substancialmente. Em 2009, os ingressantes no ensino a distância correspondiam a 16,1% do total de calouros. Em 2019, esse público foi de 43,8%. Nos últimos 5 anos, o número de estudantes que ingressaram nos cursos de graduação presenciais diminuiu 14,3% (Brasil, 2019). Embora tenha ocorrido um aumento significativo de matrículas, as Instituições de Ensino Superior ainda convivem com alguns problemas de acesso, permanência e sucesso acadêmico. Estudantes que ingressam menos preparados para enfrentar as exigências desse novo contexto apresentam maiores dificuldades na sua adaptação (Faria & Almeida, 2021). O baixo desempenho acadêmico e a evasão escolar são fatores que interferem no andamento esperado para o sucesso do estudante (Fernandes, Caldeira, Silva, & Veiga, 2016; Sadoyama, Rezende, Santos, & Sadoyama, 2020), além das circunstâncias inesperadas enfrentadas na educação (Batista, Sadoyama, & Sadoyama, 2020).

Alguns autores (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004) apresentam o envolvimento dos estudantes como um possível antídoto para a falta de motivação e para o sucesso acadêmico. Nos estudos sobre envolvimento dos estudantes, algumas vezes ele é considerado como um preditor do sucesso acadêmico, e outras vezes como uma variável dependente decorrente de outros fatores condicionantes (Conboy, Carvalho, Veiga, & Galvão, 2014; Reschly & Christenson, 2012). O envolvimento é um constructo multidimensional que tem sido estudado sob várias perspectivas de acordo com as dimensões que lhe são atribuídas e que podem variar de uma a quatro dimensões. Veiga (2013) fala do envolvimento como um constructo quadridimensional que fundamentou a elaboração da escala “Envolvimento dos Alunos na Escola: Uma Escala Quadridimensional (EAE-E4D)”, com alunos portugueses dos 6º, 7º, 9º e 10º anos de escolaridade. A escala é constituída por 20 itens que avaliam o envolvimento em 4 dimensões: cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa. Os itens da dimensão cognitiva baseiam-se no nível de esforço psicológico dos estudantes para sua aprendizagem, através de estratégias metacognitivas e autorreguladoras que constrói e utiliza para compreender questões mais difíceis e para o domínio de competências mais complexas, relacionando aos assuntos abordados nas aulas. Os itens da dimensão afetiva estão relacionados com as reações emocionais experimentadas pelos alunos no ambiente escolar. Envolve a ligação do estudante a escola, a forma como se sente integrado e é avaliada através do interesse, da preferência, da pertença e de atitudes para com a escola, a aprendizagem, os professores e os pares. Os itens da dimensão comportamental definem-se pelas ações e práticas

direcionadas para a escola e para a aprendizagem e estão relacionados com as regras formais e informais da escola, referentes à dimensão cívica de participação responsável que pode interferir com a aprendizagem. Estão baseadas na efetivação do envolvimento, através da participação ativa dos estudantes em atividades escolares (em sala de aula e extraclasse), a sua operacionalização consiste na observação das condutas e atitudes demonstradas pelos estudantes e compreende a participação destes no processo de ensino e aprendizagem (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Fredricks et al., 2004; Veiga et al., 2012). Os itens da dimensão agenciativa relacionam-se com um processo em que os estudantes, de forma intencional e proativa, personalizam e aprimoram o que aprendem e as condições sob as quais aprendem. Os estudantes são agentes da ação, contribuindo para a construção do seu conhecimento, tendo iniciativas, participando nas aulas, levantando questões e fazendo sugestões aos professores (Reeve & Tseng, 2011; Veiga 2013; 2016).

A escala EAE-E4D, desenvolvida por Veiga (2013; 2016) para alunos entre o 6.º e 12.º ano, também foi utilizada no ensino superior (Fernandes et al., 2016) num estudo com 161 estudantes que frequentavam o 1º ciclo de estudos na Universidade dos Açores e num estudo com uma amostra constituída por 715 estudantes do ensino superior politécnico português (Covas & Veiga, 2017; Covas & Veiga, 2020). No Brasil a escala EAE-E4D foi usada para estudar o envolvimento dos alunos de Administração (D'Arrigo, Prantz, Migliavacca, Giacomello, & Olea, 2015), sem, no entanto, se ter procedido ao estudo das qualidades psicométricas da versão utilizada.

Assim, e atendendo à falta de estudos do envolvimento dos estudantes no ensino superior brasileiro, a presente investigação objetiva pesquisar as seguintes questões de estudo: (Q1) Como se caracterizam as oscilações do envolvimento de estudantes universitários, quer em regime presencial, quer a distância? e (Q2) Como se diferenciam os resultados no envolvimento em função do regime de frequência?

Enquadramento conceitual

Nos estudos sobre o envolvimento de estudantes do ensino superior em função do regime de frequência, a literatura revista apresenta: a) alguns não encontraram diferenças no envolvimento em função do regime de frequência, b) alguns encontraram diferenças favoráveis aos estudantes da modalidade presencial e, c) alguns encontraram diferenças favoráveis aos estudantes da modalidade a distância.

Em estudos comparativos entre as aulas on-line e as aulas presenciais, os resultados indicam que as aulas de forma presencial ou a distância não fizeram diferença no desempenho

dos estudantes, que os fatores que provaram ser eficazes em ambientes tradicionais também se aplicam a ambientes de aprendizagem on-line, e que há evidências empíricas de que os ambientes de aprendizagem on-line são capazes de produzir resultados de aprendizagem iguais aos dos ambientes presenciais (Ary & Brune, 2011; Bowen, Chingos, Lack, & Nygren, 2014; Driscoll, Jicha, Hunt, Tichavsky, & Thompson, 2012; Wisneski, Ozogul, & Bichelmeyer, 2017; Yang, Lavonen, & Niemi, 2018).

Nos estudos que apresentaram diferenças no envolvimento favoráveis aos estudantes universitários que cursam de forma presencial, os resultados apontam pontuação média geral do curso para os estudantes on-line ligeiramente, mas significativamente inferior à pontuação dos estudantes de sala de aula (Roberts, 2015), e que fazer um curso online, ao invés de presencial, reduz o sucesso e o progresso na faculdade (Arias, Swinton, & Anderson, 2018; Bettinger, Fox, Loeb, & Taylor, 2017; Hart, Friedmann, & Hill, 2015; Hurlbut, 2018).

Nos estudos com diferenças no envolvimento favoráveis aos estudantes universitários que cursam a distância, os resultados sugerem que os estudantes matriculados em cursos on-line tiveram um maior desempenho acadêmico em comparação com os alunos matriculados em cursos presenciais (Atchley, Wingenbach, & Akers, 2013; Means, Toyama, Murphy, & Baki, 2013; Soffer & Cohen, 2019). Farrell e Brunton (2020) observaram que o envolvimento bem sucedido dos estudantes on-line foi influenciado por fatores psicossociais, como a comunidade de colegas, um professor on-line envolvido e a confiança, e por fatores estruturais, como a carga horária e a concepção do curso. Estudos que indicaram que ter uma ou mais aulas on-line durante o programa de estudo aumenta a probabilidade de os estudantes terem um desempenho significativamente melhor e de serem bem sucedidos na conclusão de seus estudos (James, Swan, & Daston, 2016; Lack, 2013; Wavle & Ozogul, 2019).

Uma observação a registar foi apontada por Robinson e Hullinger (2008) que utilizaram as principais dimensões do envolvimento dos estudantes que a Pesquisa Nacional de Engajamento Estudantil (NSSE) definiu para medir o envolvimento em cursos on-line e observaram que os estudantes que obtiveram melhores médias e os estudantes que estavam satisfeitos com sua experiência universitária relataram níveis mais altos de envolvimento nos esforços acadêmicos e maiores ganhos em resultados acadêmicos. Os estudantes que eram mais bem sucedidos esforçavam-se mais para atender aos padrões do que os restantes. Os estudantes que estavam mais realizados e satisfeitos com sua experiência acadêmica estavam mais envolvidos. Dixon (2015) observou que as atividades e/ou canais de interação poderiam levar a um maior envolvimento dos estudantes online. Os resultados indicam que nenhuma atividade em particular ajudará automaticamente os estudantes a estarem mais envolvidos nas aulas online, porém

sugerem que múltiplos canais de comunicação podem estar relacionados com um maior envolvimento e que a comunicação entre estudantes e entre estudantes e professores está correlacionada com um maior envolvimento do estudante com o curso. Passa-se à apresentação da metodologia utilizada.

Metodologia

A amostra foi de 1547 estudantes do ensino superior do Brasil, onde 742 (48%) são estudantes da modalidade a distância e 805 (52%) estudantes presenciais. Quanto ao sexo, 917 (59,3%) pertencem ao sexo feminino e 630 (40,7%) ao sexo masculino. As idades variaram entre os 16 e os 57 anos, tendo como média 25,6 anos e o DP 7,408, mais de metade dos estudantes (52,3%) tem menos de 24 anos. Quanto a distribuição pelos anos dos cursos, encontram-se 29,9% dos estudantes no 1º ano, 16,9% no 2º ano, 21,6% no 3º ano, 17,9% no 4º ano, 13% no 5º ano e 0,6% no 6º ano.

A partir da Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE-E4D) – que foi construída por Veiga (2013) com uma amostra de 685 alunos de 6º, 7º, 9º e 10º ano de escolaridade de escolas de Portugal –, considerou-se a sua versão de 2016 com os itens intercalados (Veiga, 2016), bem como o estudo de Covas e Veiga (2017) com a EAE-E4D num contexto de ensino superior com uma amostra de 715 estudantes do Instituto Politécnico de Lisboa (IPL). Assim, foi utilizada no presente estudo a escala *Envolvimento dos Alunos na Escola – uma Escala Quadridimensional*, de Veiga (2016), agora na sua Adaptação ao Ensino Superior do Brasil - EAE-E4D-AESB (uma publicação no prelo), que avalia as quatro dimensões do envolvimento (cognitivo, afetivo, comportamental e agenciativo) e é composta por 20 itens formulados em termos positivos e negativos, onde cada dimensão é avaliada com 5 itens; as respostas foram através de uma escala de 1 (total desacordo) a 6 (total acordo), tudo isto como na versão de 2016, havendo naturalmente adequação linguística dos itens ao português do Brasil e aos alunos do ensino superior.

Para a análise estatística dos dados, realizou-se primeiramente a inversão dos valores numéricos dos itens inversos (2, 3, 7, 11, 15, 18 e 19). A análise da estrutura relacional dos itens da EAE-E4D foi efetuada através da análise fatorial exploratória, com extração dos fatores pelo método de componentes principais, seguida de rotação varimax. A análise fatorial confirmatória veio destacar as elevadas qualidades psicométricas da EAE-E4D-AESB, mantendo a mesma estrutura fatorial da versão de Veiga (2013 e 2016). Para realização da pesquisa foram atendidos os princípios éticos indicados pelos comitês do Brasil e de Portugal. Destacam-se, neste aspecto, a garantia de

confidencialidade e de liberdade, bem como o anonimato dos participantes e, ainda, a proteção dos dados.

Inicialmente foi realizado um estudo piloto numa amostra de 50 estudantes do ensino superior para a validação semântica dos itens, através de um inquérito em versão impressa. A versão final foi aplicada no primeiro semestre letivo de 2019, para 1900 estudantes de 20 instituições do ensino superior nas modalidades a distância e presencial. Após ter sido encerrado o inquérito, começou-se o processo de purificação dos dados no Excel, retirando os questionários com respostas inválidas, restando como número final 1547 para serem trabalhados. Os dados recolhidos foram exportados para uma base de dados do software de análise estatística SPSS, versão 25. Passa-se a apresentação dos resultados obtidos.

Resultados

Em relação a questão de estudo Q1 (*Como se caracterizam as oscilações do envolvimento de estudantes universitários, quer em regime presencial, quer a distância?*), os resultados foram organizados em dois níveis (inferior a média e igual e/ou superior a média) em cada uma das dimensões. A sistematização dos dados foi realizada com base na estatística descritiva. Os resultados na EAE-E4D-AESB – modalidade a distância e presencial, teve as seguintes médias, por dimensão: cognitiva = 22,27; afetiva = 24,10; comportamental = 26,48; agenciativa = 20,15 e; EaeTot = 93,01. Uma vez que o valor mínimo teórico da pontuação em cada dimensão é 5 e o valor máximo é 30, sobressai o elevado valor das médias, sobretudo na dimensão comportamental e afetiva. Na Tabela 1, apresenta-se a distribuição dos estudantes nas dimensões da escala do envolvimento na modalidade a distância, em termos de percentagem de sujeitos com pontuações inferiores à média e igual ou superiores a média.

Tabela 1: Distribuição dos estudantes do ensino a distância (N=742) nas dimensões EAE-E4D-AESB, em termos de percentagem de sujeitos com pontuações inferiores à média (<M) e igual ou superior à média (>=M)

Dimensões EAE	<M (%)	>=M (%)
Cognitiva	41,0%	59,0%
Afetiva	37,3%	62,7%
Comportamental	33,8%	66,2%
Agenciativa	42,2%	57,8%
EaeTot	37,6%	62,4%

Fonte: Elaborado pelos autores

Destaca-se que a percentagem de sujeitos do grupo com pontuações superiores a média ocorreu em todas as dimensões e no envolvimento total, sendo na dimensão cognitiva 59%, na afetiva 62,7%, na comportamental 66,2%, na agenciativa 57,8% e no envolvimento total 62,4%. Na Tabela 2, se apresenta a distribuição dos estudantes nas dimensões da escala do envolvimento na modalidade presencial, em termos de percentagem de sujeitos com pontuações inferiores a média e igual ou superiores a média.

Tabela 2: Distribuição dos estudantes do ensino presencial (N=805) nas dimensões EAE-E4D-AESB, em termos de percentagem de sujeitos com pontuações inferiores à média (<M) e igual ou superior à média (>=M)

Dimensões EAE	<M (%)	>=M (%)
Cognitiva	61%	39%
Afetiva	52,3%	47,7%
Comportamental	47,1%	52,9%
Agenciativa	57,1%	42,9%
EaeTot	60,5%	39,5%

Fonte: Elaborado pelos autores

Salienta-se que a percentagem de sujeitos do grupo com pontuações inferiores à média ocorreu na maioria das dimensões e no envolvimento total, sendo na dimensão cognitiva 61%, na afetiva 52,3%, na agenciativa 57,1% e no envolvimento total 60,5%. Na dimensão comportamental

a percentagem de sujeitos do grupo com pontuações inferiores à média foi de 47,1%. No comparativo entre os dois tipos de distribuição, na modalidade a distância e presencial, observa-se que na presencial a quantidade de alunos com pontuações inferiores à média é muito maior, mostrando-se, portanto, menos envolvidos do que os da modalidade a distância.

Em resposta a questão de estudo Q2 (*Como se diferenciam os resultados no envolvimento em função do regime de frequência?*), apresentam-se os resultados no envolvimento dos estudantes universitários nos dois grupos de estudo, bem como o resultado do teste *t* e o nível de significância estatística resultantes da comparação entre as médias em cada uma das dimensões e no total da escala (Tabela 3).

Tabela 3: Média, desvio-padrão, número de sujeitos e valor do *t*, nas dimensões do envolvimento em função do regime de frequência

Dimensões	Modalidade	Nº	Média	DP	<i>t</i>
Cognitiva	Educação a distância	742	23,32	3,89	10,17 ***
	Educação presencial	805	21,30	3,93	
Afetiva	Educação a distância	742	25,00	4,42	7,24 ***
	Educação presencial	805	23,26	5,01	
Comportamental	Educação a distância	742	26,99	3,60	5,14 ***
	Educação presencial	805	26,02	3,85	
Agenciativa	Educação a distância	742	21,12	5,02	7,17 ***
	Educação presencial	805	19,26	5,15	
Envolvimento total	Educação a distância	742	96,44	11,94	10,59 ***
	Educação presencial	805	89,84	12,53	

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; ns – não significativa - Fonte: elaborado pelos autores

Na análise dos dados no EAE após a aplicação do teste *t*, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas no envolvimento dos estudantes em função da modalidade de estudo, a distância e presencial, em todas as dimensões e no envolvimento total, tais como: dimensão cognitiva ($t = 10,17$; *g.l.* 1545; $p < .001$), afetiva ($t = 7,24$; *g.l.* 1545; $p < .001$), comportamental ($t = 5,14$; *g.l.* 1545; $p < .001$), agenciativa ($t = 7,17$; *g.l.* 1545; $p < .001$) e total ($t = 10,59$; *g.l.* 1545; $p < .001$). Ressalta-se que no resultado total e em todas as dimensões os sujeitos que estudam a distância apresentaram um envolvimento significativamente maior.

Discussão e considerações finais

Considerando a questão de estudo Q1 (*Como se caracterizam as oscilações do envolvimento de estudantes universitários, quer em regime presencial, quer a distância?*), os resultados foram organizados em dois níveis (inferior à média e igual e/ou superior à média) em cada uma das dimensões. Os resultados encontrados permitiram observar que nos estudantes da modalidade a distância a percentagem de sujeitos do grupo com pontuações superiores à média ocorreu em todas as dimensões e no envolvimento total, o que poderá ter a ver com o perfil dos estudantes que buscam esta modalidade. Ou seja, a EaD tem uma identidade própria e foi pensada de forma diferenciada desde a sua concepção até sua implantação. Com a EaD houve uma mudança na relação entre professores e estudantes, na forma de aprender, e o uso de computadores e tecnologias móveis tem possibilitado novas alternativas de acesso ao conhecimento. Os cursos são mais adaptados à realidade do estudante, sendo atribuída a eles próprios a responsabilidade de sua aprendizagem (Instituto Semesp, 2020). Assim, é admissível que está relação possa fazer com que os estudantes se mantenham mais envolvidos (Martins & Ribeiro, 2018). Isso vai ao encontro do Conceito Preliminar de Curso (CPC), que é um indicador de qualidade que avalia os cursos de graduação, onde o percentual de cursos de ensino a distância com nota máxima superou o de presenciais na avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que no Brasil mede a qualidade do ensino superior (Brasil, 2018; Brasil, 2019).

Considerando a questão de estudo Q2 (*Como se diferenciam os resultados no envolvimento de estudantes universitários em função do regime de frequência?*), verificaram-se diferenças estatisticamente significativas em todas as dimensões e no envolvimento total, com superiores resultados nos alunos a distância. Estes resultados encontram respaldo na literatura (Atchley et al., 2013; Farrell & Brunton, 2020; Means et al., 2013; Soffer & Cohen, 2019). Destacam-se estudos que indicaram que ter aulas no formato híbrido aumenta a probabilidade de os estudantes terem um desempenho melhor e de maior sucesso na conclusão de seus estudos (James et al., 2016; Lack, 2013; Wavle & Ozogul, 2019).

Numa ampliação da interpretação dos resultados encontrados nesta pesquisa – onde em todas as dimensões do envolvimento os sujeitos que estudam a distância apresentaram maior envolvimento –, aparecem fatores que podem ter a ver com esta superioridade: 1) a idade dos estudantes da modalidade a distância é maior que a dos estudantes presenciais; 2) a situação laboral dos estudantes a distância (a maioria são trabalhadores); e 3) o financiamento, ou seja, o estudante online é quem paga suas mensalidades (Instituto Semesp, 2020). Isso pode representar maior maturidade e decisão pessoal para realizar um curso on line. A modalidade de ensino a distância, pela sua flexibilidade espaço-temporal, é uma alternativa relevante para estudantes

adultos que precisam responder as exigências do estudo com as necessidades de uma vida profissional e familiar, onde estes estudantes são, na sua grande maioria, trabalhadores (Farrell & Brunton, 2020; Wavle & Ozogul, 2019), sendo que estudantes que estão satisfeitos com sua experiência universitária têm níveis mais altos de envolvimento e maiores ganhos em resultados acadêmicos (Robinson & Hullinger, 2008). A maioria dos cursos à distância pesquisados utilizam uma metodologia que combina a aprendizagem presencial e on-line; ora alguns estudos observaram que o modelo híbrido teve melhores resultados e os estudantes maiores chances de serem retidos do que quando o ensino é oferecido somente em uma dimensão (James et al., 2016; Lack, 2013; Wavle & Ozogul, 2019). A modalidade à distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos, o que faz com que se modifique a relação convencional entre professores e alunos (Farrell & Brunton, 2020; Wavle & Ozogul, 2019). Ora, o estudante precisa ser muito mais proativo e dinâmico. Se os estudantes são responsáveis pela sua própria aprendizagem, os resultados dependerão em grande parte do envolvimento do estudante ao longo de seu curso de graduação.

Em suma, os resultados aqui apresentados trazem contributos importantes para a compreensão da importância de conhecer como ocorre o envolvimento dos estudantes no ensino superior, nas modalidades presenciais e a distância, para melhorar a mediação no processo de ensino aprendizagem e para atenuar a escassez de estudos, principalmente no Brasil. Salienta-se que esta pesquisa é parte da tese de doutoramento em curso (do primeiro autor com orientação do segundo) e sugere-se a continuidade dos estudos, utilizando a escala EAE-E4D de Veiga na sua versão adaptada para o Brasil, com outras amostras e variáveis no ensino superior brasileiro.

Referências Bibliográficas

- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*(5), 369–386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Arias, J. J., Swinton, J., & Anderson, K. (2018). Online vs. face-to-face: A comparison of student outcomes with random assignment. *Journal of Business Education & Scholarship of Teaching, 12*(2), 1–23.
- Ary, E., & Brune, C. (2011). A comparison of student learning outcomes in traditional and online personal finance courses. *Journal of Online Learning and Teaching, 7*(4), 465–474. http://jolt.merlot.org/vol7no4/brune_1211.htm
- Atchley, W., Wingenbach, G., & Akers, C. (2013). Comparison of course completion and student performance through online and traditional courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning, 14*(4), 104–116. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i4.1461>

- Batista, A., Sadoyama, A. S. P., & Sadoyama, G. (2020). Desafios na transição para o ensino remoto emergencial: uma revisão integrativa. *Psicologia, Educação e Cultura*, XXIV(3), 2020.
- Bettinger, E. P., Fox, L., Loeb, S., & Taylor, E. S. (2017). Virtual classrooms: How online college courses affect student success. *The American Economic Review*, 107(9), 2855–2875. <https://doi.org/10.1257/aer.20151193>
- Bowen, W. G., Chingos, M. M., Lack, K. A., & Nygren, T. I. (2014). Interactive Learning Online at Public Universities: Evidence from a Six-Campus Randomized Trial. *Journal of Policy Analysis and Management*, 33(1), 94–111. <https://doi.org/10.1002/pam>
- Brasil. (2018). *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. MEC. http://portal.inep.gov.br/pt_BR/web/guest/avaliacao-dos-cursos-de-graduacao
- Brasil. (2019). *Censo da Educação superior 2019. Sinopse Estatística*. INEP. <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>
- Conboy, J., Carvalho, C., Veiga, F. H., & Galvão, D. (2014). Some social-relational correlates of student engagement in Portugal. In Veiga; Feliciano H. (Ed.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação* (pp. 248–265). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. www.ie.ulisboa.pt
- Covas, F., & Veiga, F. H. (2017). Envolvimento dos estudantes no ensino superior um estudo com a escala EAE-E4D. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, Extra(1), 121–126. <https://doi.org/https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2416>
- Covas, F., & Veiga, F. H. (2020). Envolvimento dos estudantes no ensino superior: análise em função da residência e do ano académico. *Psicologia, Educação e Cultura*, XXIV(3), 7–20.
- D'Arrigo, F. P., Prantz, C., Migliavacca, M. J., Giacomello, C. P., & Olea, P. M. (2015). Envolvimento dos alunos do curso de Graduação em Administração: aplicação de escala multidimensional. *Revista Gestão Universitária Na América Latina - GUAL*, 8(3), 204–218. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2015v8n3p204>
- Dixon, M. D. (2015). Measuring student engagement in the online course: the Online Student Engagement scale (OSE). *Online Learning Journal (OLJ)*, 19(4), 143. <https://doi.org/10.24059/olj.v19i4.561>
- Driscoll, A., Jicha, K., Hunt, A. N., Tichavsky, L., & Thompson, G. (2012). Can Online Courses Deliver In-class Results?: A Comparison of Student Performance and Satisfaction in an Online versus a Face-to-face Introductory Sociology Course. *Teaching Sociology*, 40(4), 312–331. <https://doi.org/10.1177/0092055X12446624>
- Faria, A. A. G. B. T., & Almeida, L. S. (2021). Adaptação Acadêmica de Estudantes do 1º Ano: Promovendo o Sucesso e a Permanência na Universidade. *Revista Internacional de Educação Superior*, 7, 1–17.
- Farrell, O., & Brunton, J. (2020). A balancing act: a window into online student engagement experiences. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00199-x>
- Fernandes, H. R., Caldeira, S. N., Silva, O. D. L., & Veiga, F. (2016). Envolvimento dos Alunos no Ensino Superior: Um estudo com a Escala Quadridimensional de Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE-E4D). In F. H. (Coord. . Veiga (Ed.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia da Educação - Motivação para o Desempenho Académico* (pp. 47–76). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.

<https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

- Hart, C. M. D., Friedmann, E., & Hill, M. (2015). Online Course-taking and Student Outcomes in California Community Colleges. *Education Finance and Policy*, 1–44.
- Hurlbut, A. R. (2018). Online vs. traditional learning in teacher education: a comparison of student progress. *American Journal of Distance Education*, 32(4), 248–266. <https://doi.org/10.1080/08923647.2018.1509265>
- Instituto Semesp. (2020). *Mapa do ensino superior no Brasil 2020* (Instituto Semesp (Ed.); 10ª Edição). Capelato, Rodrigo (Prod.).
- James, S., Swan, K., & Daston, C. (2016). Retention, progression and the taking of online courses. *Online Learning*, 20(2). <https://doi.org/10.24059/olj.v20i2.780>
- Lack, K. A. (2013). Current status of research on online learning in postsecondary education. *Ithaka S+R*, Retrieved from <http://www.sr.ithaka.org/research-p>. <http://www.sr.ithaka.org/research-publications/current-status-research-online-learning-postsecondary-education>
- Martins, L. M. de, & Ribeiro, J. L. D. (2018). Os fatores de engajamento do estudante na modalidade de ensino a distância. *Revista Gestão Universitária Na América Latina - GUAL*, 11(2), 249–273. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2018v11n2p249>
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Baki, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 115(3).
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257–267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 3–20). Springer.
- Roberts, J. C. (2015). Evaluating the Effectiveness of Lecture Capture: Lessons Learned from an Undergraduate Political Research Class. *Journal of Political Science Education*, 11(1), 45–60. <https://doi.org/10.1080/15512169.2014.985104>
- Robinson, C. C., & Hullinger, H. (2008). New Benchmarks in Higher Education: Student Engagement in Online Learning. *Journal of Education for Business*, 84(2), 101–109. <https://doi.org/10.3200/JOEB.84.2.101-109>
- Sadoyama, A. S. P., Rezende, K. P. M., Santos, M. P., & Sadoyama, G. (2020). Evasão escolar no ensino superior: um estudo de revisão sistemática. *Psicologia, Educação e Cultura*, XXIV(3), 92–103. <http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/rt/printerFriendly/519/661>
- Soffer, T., & Cohen, A. (2019). Students' engagement characteristics predict success and completion of online courses. *Journal of Computer Assisted Learning*, 35(3), 378–389. <https://doi.org/10.1111/jcal.12340>
- Veiga, Feliciano H. (2016). Assessing Student Engagement in School: Development and Validation of a Four-dimensional Scale. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217(351), 813–819. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.153>
- Veiga, Feliciano H. (2013). Envolvimento dos Alunos na Escola: Elaboração de uma nova Escala de Avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 441–450. <https://doi.org/ISSN:0214-9877>

- Veiga, Feliciano Henriques, Festas, I., Taveira, C., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy, J., Carvalho, C., Caldeira, S., Melo, M., Pereira, T., Almeida, A., Bahia, S., & Nogueira, J. (2012). Envolvimento dos Alunos na Escola: Conceito e Relação com o Desempenho Académico — Sua Importância na Formação de Professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46–2, 31–47.
- Wavle, S., & Ozogul, G. (2019). Investigating the impact of online classes on undergraduate degree completion. *Online Learning Journal*, 23(4), 281–295. <https://doi.org/10.24059/olj.v23i4.1558>
- Wisneski, J. E., Ozogul, G., & Bichelmeyer, B. A. (2017). Investigating the impact of learning environments on undergraduate students' academic performance in a prerequisite and post-requisite course sequence. *Internet and Higher Education*, 32, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.08.003>
- Yang, D., Lavonen, J. M., & Niemi, H. (2018). Online learning engagement : Critical factors and research evidence from literature. *Themes in ELearning*, 11(1), 1–18.

STUDENT ENGAGEMENT IN FACE-TO-FACE AND DISTANCE HIGHER EDUCATION

Abstract

The study aims to research how oscillations in college students' engagement are characterized and how outcomes in students' engagement differ by attendance regime, face-to-face and distance. The sample was composed by 1547 higher education students. The instrument used was the scale "Student Engagement in School - a Quadridimensional Scale (EAE-E4D). The analysis of the results allowed us to observe that in the face-to-face modality the amount of students with lower than average scores is greater, showing that these students are less engaged than those at distance; it was verified that there are statistically significant differences in student engagement in all dimensions and in total engagement, favourable to the subjects studying at distance. The results were interpreted considering the literature reviewed and implications are considered.

Keywords: Student engagement in higher education; Distance higher education; Face-to-face higher education