

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

Experiências e produção de sentidos do engajamento estudantil na educação profissional e tecnológica

Rute Nogueira de Moraes Bicalho, Conceição de Maria Cardoso Costa, Sueli Matos Moreira da
Rocha

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.17380>

Submetido em: 2026-08-10

Postado em: 2026-08-20 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

EXPERIÊNCIAS E PRODUÇÃO DE SENTIDOS DO ENGAJAMENTO ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

RUTE NOGUEIRA DE MORAIS BICALHO¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2166-7245>

<arutebicalho@gmail.com>

CONCEIÇÃO DE MARIA CARDOSO COSTA²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5150-1935>

<conceicao.costa@ifb.edu.br>

SUELI MATOS MOREIRA DA ROCHA³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1200-993X>

<suelimoreiraa@gmail.com>

^{1,2,3} Instituto Federal de Brasília. Brasília, Distrito Federal (DF), Brasil.

RESUMO: Os estudos sobre engajamento estudantil frequentemente privilegiam aspectos observáveis de participação discente, o que limita a compreensão de sua constituição no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ofertada na modalidade a distância (EaD). Assim, este artigo busca compreender o engajamento estudantil na EPT|EaD, com ênfase nas experiências e sentidos produzidos pelos estudantes, à luz da Teoria Histórico-Cultural, em diálogo com a abordagem sociocultural ampliada do engajamento. A pesquisa, de abordagem mista, foi desenvolvida com estudantes de cursos técnicos subsequentes, sendo 77 participantes na etapa quantitativa e 10 na qualitativa. Os resultados indicaram que o engajamento constitui um fenômeno multidimensional, relacional e socialmente situado, no qual as dimensões comportamental, cognitiva, afetiva e agêntica se articulam de forma interdependente, embora esta última tenha apresentado menor expressão. Também evidenciaram tensões entre as condições de vida dos estudantes e as exigências acadêmicas, cujos efeitos repercutem nas experiências de aprendizagem e nas decisões tomadas ao longo da trajetória formativa. Os achados reforçam a necessidade de políticas institucionais e práticas pedagógicas que reconheçam a pluralidade das formas de engajamento e as condições reais de permanência dos estudantes.

Palavras-chave: engajamento estudantil, educação a distância, educação profissional e tecnológica, sociocultural.

EXPERIENCES AND THE CONSTRUCTION OF MEANINGS OF STUDENT ENGAGEMENT IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

ABSTRACT: Studies on student engagement have frequently privileged observable aspects of student participation, limiting the understanding of how engagement is constituted in the context of Professional and Technological Education offered through Distance Education (EPT|EaD). Thus, this article seeks to understand student engagement in EPT|EaD, with an emphasis on students'

experiences and the meanings they construct, in light of Cultural-Historical Theory and in dialogue with the expanded sociocultural approach to engagement. The study adopted a mixed-methods design involving students enrolled in technical education program, with 77 participants in the quantitative phase and 10 in the qualitative phase. The findings indicate that student engagement is a multidimensional, relational, and socially situated phenomenon in which behavioral, cognitive, affective, and agentic dimensions are articulated interdependently, although the latter showed lower levels of expression. The results also revealed tensions between students' living conditions and academic demands, whose effects reverberate throughout learning experiences and the decisions made along students' educational trajectories. The findings highlight the need for institutional policies and pedagogical practices that recognize the plurality of forms of student engagement and the actual conditions that support students' persistence.

KeyWords: student engagement, distance learning, professional and technological education, sociocultural.

EXPERIENCIAS Y CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS DEL COMPROMISO ESTUDIANTIL EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA

RESUMEN: Los estudios sobre el compromiso estudiantil han privilegiado con frecuencia los aspectos observables de la participación del alumnado, lo que limita la comprensión de cómo este se constituye en el contexto de la Educación Profesional y Tecnológica a Distancia (EPT|EaD). Así, este artículo busca comprender el compromiso estudiantil en la EPT|EaD, con énfasis en las experiencias y los sentidos construidos por los estudiantes, a la luz de la Teoría Histórico-Cultural, en diálogo con el enfoque sociocultural ampliado del compromiso. La investigación, de enfoque mixto, se desarrolló con estudiantes de cursos técnicos, con 77 participantes en la etapa cuantitativa y 10 en la cualitativa. Los resultados indicaron que el compromiso estudiantil constituye un fenómeno multidimensional, relacional y socialmente situado, en el que las dimensiones conductual, cognitiva, afectiva y agéntica se articulan de manera interdependiente, aunque esta última presentó una menor expresión. Asimismo, evidenciaron tensiones entre las condiciones de vida de los estudiantes y las exigencias académicas, cuyos efectos repercuten en las experiencias de aprendizaje y en las decisiones adoptadas a lo largo de la trayectoria formativa. Los hallazgos refuerzan la necesidad de políticas institucionales y prácticas pedagógicas que reconozcan la pluralidad de las formas de compromiso y las condiciones reales que favorecen la permanencia de los estudiantes.

Palabras clave: compromiso estudiantil, educación a distancia, formación profesional y técnica, sociocultural.

INTRODUÇÃO

O termo engajamento tem sido amplamente utilizado no cotidiano, especialmente, no contexto das redes sociais. Expressões como "*esse post gerou engajamento*" remetem, em geral, à capacidade de um conteúdo mobilizar pessoas, atraindo visualizações, comentários e compartilhamentos. Nessa acepção, engajar significa despertar interesse e promover interações observáveis. No campo educacional, contudo, o termo assume profundidade, constituindo um conceito polissêmico, em permanente debate com os processos de permanência, evasão e investimentos na aprendizagem. Não raro, o conceito é erroneamente restrito à motivação e à realização de atividades observáveis, frequentemente considerado sinônimo de sucesso acadêmico.

O termo engajamento deriva do verbo inglês *engage*, associado a significados como compromisso, envolvimento e participação. Níveis mais elevados de engajamento tendem a estar associados ao melhor desempenho acadêmico, à persistência nos estudos e ao desenvolvimento pessoal e profissional, enquanto baixos níveis de engajamento são frequentemente relacionados à evasão, ao desinteresse e à passividade acadêmica (Gourlay, 2015). Historicamente, o conceito teve origem no contexto organizacional e empresarial, onde era utilizado para analisar o comprometimento dos trabalhadores com suas atividades e os efeitos sobre a produtividade e o desempenho. Essa influência marcou as primeiras pesquisas educacionais, que privilegiavam indicadores como tempo dedicado às tarefas, à participação e ao foco nos estudos e no desempenho acadêmico (Reyes de Cózar, 2016).

Progressivamente, contudo, o conceito ampliou seu escopo ao reconhecer a influência dos contextos escolares, do clima institucional e das relações pedagógicas na produção e sustentação do engajamento, deslocando o foco no estudante, nos conteúdos e nos produtos, para os processos e as condições em que a aprendizagem se desenvolve, inclusive para além da sala de aula, em atividades extracurriculares (Gourlay, 2015). Essa ampliação consolidou a compreensão do engajamento como um fenômeno multidimensional e relacional, associado ao envolvimento sustentado dos estudantes com suas experiências formativas, à construção de vínculos de pertencimento e à produção de aprendizagens que se projetam ao longo da vida (Reyes de Cózar, 2016).

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especialmente nos cursos técnicos ofertados na Educação a Distância (EaD), esse debate ganha destaque diante das transformações decorrentes da crescente incorporação das tecnologias digitais aos processos educativos. Além de ampliarem o acesso à educação, esses recursos possibilitam novas formas de interação, comunicação e mediação pedagógica, favorecendo maior flexibilidade nos processos de ensino e aprendizagem e permitindo aos estudantes conciliar diferentes tempos, espaços e trajetórias formativas.

A centralidade das tecnologias tornou-se evidente durante o período do Ensino Remoto Emergencial (ERE), desencadeado pela pandemia de COVID-19. Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), plataformas de videoconferência e outros recursos digitais passaram a constituir elementos essenciais para a continuidade das atividades educacionais em meio à crise sanitária mundial. Esse cenário evidenciou que o engajamento estudantil não dependia exclusivamente da participação observável dos estudantes, mas também das condições pedagógicas, institucionais e tecnológicas oferecidas pelas instituições de ensino e do senso de comunidade construído nos ambientes educativos. Aspectos como acolhimento, interação, acompanhamento pedagógico, apoio às dificuldades, acessibilidade digital e sentimento de pertencimento passaram a ocupar posição central nas discussões sobre o tema.

Compreender o engajamento implica, portanto, reconhecê-lo como um fenômeno produzido nas relações estabelecidas entre sujeitos, práticas pedagógicas, artefatos culturais e contextos sociais mais amplos. Com base nesse entendimento, este artigo tem por objetivo analisar o engajamento estudantil na Educação Profissional e Tecnológica ofertada na modalidade a distância (EPT|EaD), com vistas a compreender o fenômeno nesse contexto, com ênfase nos sentidos produzidos pelos estudantes, bem como na identificação de práticas, recursos e estratégias que favorecem o engajamento.

Para tanto, fundamentamos o estudo na Perspectiva Histórico-Cultural (Vygotsky, 1998), que compreende a aprendizagem e o desenvolvimento como processos socialmente constituídos e mediados pelas relações entre os sujeitos e a cultura. Em diálogo com a teoria, recorreremos à proposta sociocultural ampliada de Kahu (2013), que compreende o engajamento como um fenômeno produzido nas relações entre estudantes, instituições e contextos sociais. Do ponto de vista metodológico, articulamos abordagens quantitativa e qualitativa, buscando compreender as manifestações do engajamento e os sentidos produzidos pelos estudantes acerca de suas experiências de aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

Engajamento estudantil: terminologias e campo de estudo

Na produção acadêmica, o fenômeno do engajamento é designado por diferentes terminologias, cuja utilização varia em função dos referenciais teóricos adotados, dos contextos e níveis educacionais investigados, das dimensões privilegiadas pelas pesquisas e, ainda, das diferentes traduções do conceito. Entre as expressões mais recorrentes, destacam-se o engajamento escolar (*school engagement*), associado aos estudos de evasão de Finn (1989) e, posteriormente, sistematizado por Fredricks *et al.* (2004); o engajamento acadêmico (*academic engagement*), relacionado aos trabalhos de Schaufeli *et al.* (2002); e o engajamento estudantil (*student engagement*), difundido por Gurlay (2015) e Kuh (2001). Embora essas terminologias apresentem especificidades quanto às suas ênfases teóricas, é possível identificar uma sobreposição conceitual entre elas. Neste estudo, optamos pela expressão engajamento estudantil por entendermos que essa terminologia permite analisar o fenômeno em sua natureza multidimensional e relacional, por contemplar, de forma articulada, tanto a atuação dos estudantes em seus processos de aprendizagem, quanto às condições pedagógicas, institucionais e sociais que favorecem ou limitam esse envolvimento (Bicalho *et al.*, 2025).

As revisões recentes da literatura evidenciam a consolidação do engajamento estudantil como um campo de investigação amplo e multifacetado. Nesse contexto, Bicalho *et al.* (2025) destacam o percurso histórico da emergência do conceito e as diferentes formas de exploração do conceito nas pesquisas científicas. Na mesma direção, Carniel *et al.* (2024), ao analisarem a produção internacional sobre a temática, apontam a expressiva influência dos trabalhos de Jennifer Fredricks e colaboradores, cuja proposição das dimensões comportamental, cognitiva e afetiva tornou-se uma das referências mais difundidas na área (Fredricks *et al.*, 2004). Posteriormente, essa abordagem foi ampliada pela incorporação da dimensão agêntica, proposta por Reeve e Tseng (2011) e aprofundada por Reeve *et al.* (2020), reforçando a compreensão do estudante como sujeito ativo na construção dos processos formativos.

O conceito também tem sido explorado a partir de seu contraponto, isto é, das diferentes formas de desengajamento. Trowler (2010) destaca o fato de que o engajamento pode se manifestar não apenas de forma positiva, mas também por meio do não engajamento (*non-engagement*) e do engajamento negativo (*negative engagement*). Enquanto o engajamento positivo se expressa em comportamentos de participação, interesse e dedicação às atividades acadêmicas, o não engajamento pode ser percebido pela ausência de participação, pelo desinteresse e pelo cumprimento insuficiente das tarefas. Já o engajamento negativo envolve formas de participação que se contrapõem às finalidades educativas, manifestando-se em atitudes de resistência, rejeição ou mesmo interrupção das atividades propostas (Vitória *et al.*, 2018).

A diversidade de abordagens também se expressa nas tentativas de classificação dos estudos sobre o engajamento. Kahu (2013), por exemplo, identifica quatro abordagens predominantes: comportamental, psicológica, sociocultural e integrativa (ou holística), cada uma com diferentes ênfases na compreensão do fenômeno. Essa pluralidade se reflete igualmente nas estratégias metodológicas adotadas pelas pesquisas, nas quais predominam instrumentos de coleta de dados, como questionários, escalas e observações sistemáticas (Carniel *et al.*, 2024).

Em decorrência dessa diversidade, é comum encontrar aproximações entre o engajamento e outros construtos, como motivação, envolvimento e satisfação, bem como confusões entre as perspectivas teóricas mais amplas e as dimensões do engajamento propostas por Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004). Isso pode ser explicado pelo fato de que os principais modelos de engajamento foram construídos a partir da articulação de diferentes construtos identificados na literatura e amplamente mobilizados em pesquisas empíricas, sem necessariamente estarem ancorados em uma discussão teórica (Wong & Liem, 2022), a exemplo do modelo de Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004), que resultou de

uma ampla revisão e sistematização de diferentes contribuições teóricas, mais do que de uma formulação teórica propriamente dita (Carniel *et al.*, 2024).

Além disso, diferentes estudos enfatizam aspectos distintos do fenômeno. Influenciado pela Psicologia Positiva, o engajamento tem sido associado ao bem-estar subjetivo, à satisfação e ao florescimento humano (Martins *et al.*, 2021; Reyes de Cózar, 2016). Outra corrente, representada por Schaufeli *et al.* (2002), que estuda o burnout, o define como um estado psicológico positivo, persistente e relacionado ao trabalho, caracterizado pelo vigor, pela dedicação e pela absorção. Em contraste, outras abordagens concentram-se menos na experiência subjetiva e mais nos fatores que a condicionam (Astin, 1984; Fredricks *et al.*, 2004).

Essa diversidade mostra que o engajamento estudantil constitui um fenômeno complexo, relacional e multidimensional, cuja compreensão demanda maior articulação entre suas diferentes dimensões e os contextos sociais e culturais nos quais se produz. Nesse sentido, é necessário avançar além das classificações conceituais e discutir fundamentos teóricos que sustentam as diferentes compreensões do fenômeno, aspecto relevante para a investigação desenvolvida neste artigo.

Engajamento estudantil: aproximações teóricas e o contexto da EPT

Conforme discutido anteriormente, o modelo proposto por Fredricks *et al.* (2004) constitui uma das principais referências nos estudos sobre engajamento estudantil. Os autores compreendem o fenômeno a partir de três dimensões inter-relacionadas: a comportamental, associada às manifestações observáveis de participação, esforço e persistência; a emocional (ou afetiva), relacionada às reações dos estudantes diante dos conteúdos, colegas, docentes e instituição, envolvendo interesse, satisfação e pertencimento; e a cognitiva, que se refere ao investimento psicológico na aprendizagem, expresso pela autorregulação e pelo uso de estratégias para compreender e atribuir significado aos conhecimentos. Posteriormente, Reeve e Tseng (2011) incorporaram a dimensão agêntica, que enfatiza a contribuição dos estudantes para construir condições de aprendizagem, por meio da influência sobre as práticas pedagógicas, da expressão de preferências, da proposição de alternativas e da participação na construção dos percursos formativos.

Entre as quatro dimensões, a comportamental tem sido a mais explorada, especialmente no contexto da EaD, em razão da possibilidade de registro das interações nos ambientes virtuais de aprendizagem. Participação em fóruns, acesso aos conteúdos, frequência de acesso e cumprimento das atividades constituem indicadores frequentemente utilizados para avaliar o engajamento. Entretanto, a predominância desses elementos observáveis tem sido objeto de críticas, visto que grande parte das práticas constitutivas do engajamento estudantil permanece invisível às formas tradicionais de mensuração. Ler, escrever, organizar anotações, refletir sobre os conteúdos, pesquisar materiais, estabelecer conexões entre diferentes conhecimentos e reorganizar o próprio estudo constituem práticas fundamentais da aprendizagem que raramente aparecem como indicadores de participação, embora sustentem o envolvimento dos estudantes com sua formação (Gourlay, 2015).

Com o propósito de compreender o aspecto não observável do engajamento, recorreremos à noção de experiência proposta por Larrosa Bondía (2002). Para o autor, a experiência corresponde àquilo que acontece ao sujeito e o transforma, implicando abertura e disponibilidade para ser afetado pelo mundo. Assim, é na experiência que os sujeitos produzem sentidos para aquilo que vivem. É nessa produção de sentidos que situamos o engajamento estudantil, compreendido menos como um conjunto de comportamentos e mais como um processo de atribuição de sentidos às experiências de aprendizagem. Portanto, o engajamento não se restringe à participação observável; ele se produz nas experiências constituídas pelas relações que os estudantes estabelecem com os outros, com os conhecimentos, com os artefatos culturais e com as práticas pedagógicas.

Os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural permitem aprofundar essa discussão. Ao reconhecer que a aprendizagem e o desenvolvimento são mediados pelas relações humanas e pelos artefatos culturais, Vygotsky (1998) concebe o ser humano como ontologicamente social. Desde o

nascimento, os sujeitos ingressam em um processo histórico que lhes oferece conhecimentos, valores e visões de mundo socialmente produzidos, ao mesmo tempo em que lhes possibilita produzir sentidos singulares sobre essa realidade nas experiências e relações que estabelecem com os outros. Mais do que responder às demandas institucionais, os estudantes engajam-se à medida que atribuem sentido aos conhecimentos, às relações estabelecidas com docentes e colegas e às possibilidades futuras abertas pela formação.

Kahu (2013) propõe uma estrutura contextual que permite compreender como o engajamento é produzido nas relações entre estudantes, instituições e contextos sociais, aproximando-se da compreensão aqui adotada de que as experiências de aprendizagem constituem processos de produção de sentidos socialmente mediados. Para a autora, é importante considerar os antecedentes e os consequentes envolvidos no engajamento, que emerge de um processo relacional, situado e continuamente produzido nas interações entre estudantes e seus diferentes contextos de formação. Nesse processo, as *influências estruturais*, como políticas educacionais, currículo, cultura institucional e apoio familiar, condicionam as experiências acadêmicas e incidem sobre *fatores psicossociais*, entre os quais se destacam as relações estabelecidas com docentes e colegas, o apoio recebido, a motivação, a identidade estudantil e a autoeficácia, fatores que constituem os antecedentes do engajamento. É nesse conjunto de relações que o *engajamento estudantil* se manifesta em suas dimensões afetiva, cognitiva e comportamental, produzindo *consequências proximais*, como aprendizagem, desempenho acadêmico e bem-estar, e *consequências distais*, relacionadas à permanência nos estudos, ao sucesso profissional e ao desenvolvimento pessoal e social.

Essa leitura mostra-se coerente com os pressupostos e o público atendido na EPT, especialmente nos cursos técnicos subsequentes ofertados a distância. Em geral, trata-se de estudantes adultos que conciliam diferentes papéis sociais, responsabilidades familiares e atividades profissionais, buscando na formação oportunidades de inserção, permanência ou progressão no mundo do trabalho. Contudo, a EPT não se reduz a uma formação voltada ao atendimento de demandas imediatas do mercado; ela busca uma formação humana integral, inserida em um projeto social (Ciavatta, 2005; Moura, *et al.*, 2015), que supere as dualidades produzidas historicamente pela divisão social e técnica do trabalho, responsável por separar as atividades de concepção, planejamento e direção daquelas voltadas à execução.

No campo educacional, essa lógica manifesta-se na dissociação entre formação geral e formação profissional, produzindo trajetórias formativas fragmentadas e destinadas a diferentes grupos sociais. Em contraposição, a politécnica propõe uma formação que possibilite aos estudantes compreender os fundamentos científicos, tecnológicos e sociais dos processos de trabalho, articulando teoria e prática e superando a separação entre trabalho manual e intelectual. Nessa lógica, o trabalho é compreendido como princípio educativo e como mediação para a compreensão crítica da realidade (Saviani, 2003). Tal formação, portanto, amplia o horizonte para compreender os sujeitos em sua totalidade, a favor do desenvolvimento da autonomia, da capacidade crítica e da participação consciente na vida social (Ciavatta, 2005; Ramos, 2014). Frigotto (2012) associa a formação humana integral ao conceito de formação omnilateral, compreendida como uma formação comprometida com a consideração de todas as “*dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico*” (p. 267), buscando assegurar o acesso aos conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e artísticos necessários à compreensão crítica da realidade e à atuação socialmente referenciada dos sujeitos.

Nesse contexto, o engajamento volta-se à construção da autonomia, ao desenvolvimento do pensamento crítico, à articulação entre teoria e prática e à capacidade de projetar possibilidades futuras a partir das experiências vividas no presente. Tal compreensão implica reconhecer o engajamento como fenômeno socialmente situado, conectado aos projetos de vida que orientam as escolhas dos estudantes. Essa compreensão exige abordagens teórico-metodológicas capazes de ultrapassar os comportamentos observáveis e valorizar os sentidos diante das experiências discentes vividas.

METODOLOGIA

Para compreender o fenômeno em sua complexidade, a pesquisa¹ adotou uma abordagem mista, de natureza quantitativa e qualitativa, com caráter descritivo (Creswell, 2010; Gil, 2017). Participaram do estudo estudantes regularmente matriculados no primeiro módulo de três cursos técnicos subsequentes a distância, ofertados pelo Instituto Federal de Brasília, no segundo semestre de 2025. Os cursos selecionados foram: Técnico em Eventos (TEV), Técnico em Desenvolvimento de Sistemas (TDS) e Técnico em Segurança do Trabalho (TST). Na etapa quantitativa, participaram 77 estudantes, dos quais dez foram selecionados para a fase qualitativa, considerando os maiores escores em cada curso e considerando sua disponibilidade para participar da pesquisa. Apresentamos as informações mais detalhadas sobre o perfil dos participantes na seção de resultados e discussão.

A etapa quantitativa consistiu na aplicação de um questionário estruturado, disponibilizado durante o período de 07 de novembro a 17 de dezembro de 2025, por meio do *Google Forms*, encaminhado a todos os estudantes regularmente matriculados nos cursos investigados. O instrumento foi composto por itens organizados em escala *Likert* de cinco pontos, elaborados com base no modelo multidimensional de Fredricks *et al.* (2004). A etapa quantitativa permitiu caracterizar as diferentes dimensões do engajamento, enquanto sua articulação com a etapa qualitativa possibilitou problematizá-las à luz das experiências de aprendizagem e dos contextos em que o engajamento é produzido. Antes da coleta de dados, o instrumento foi submetido à validação por dois estudantes de cursos técnicos. Os dados quantitativos foram analisados por meio de estatística descritiva.

A etapa qualitativa foi desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas remotamente no período de 9 a 13 de março de 2026. Buscamos compreender os sentidos produzidos pelos estudantes em suas experiências de aprendizagem na EPT|EaD e como esses sentidos se relacionam à constituição do engajamento. Para isso, exploramos temas como mediações pedagógicas, relações sociais, condições institucionais, pertencimento, autonomia, reconhecimento e as estratégias mobilizadas para conciliar as demandas acadêmicas, profissionais e pessoais. O roteiro da entrevista foi previamente validado por um estudante para adequar a linguagem e a formulação das questões às características do público participante. Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando a natureza mista da pesquisa, optamos por apresentar os resultados de forma articulada, com ênfase nas narrativas produzidas pelos estudantes. Compreendemos que tais narrativas permitem acessar os sentidos construídos em suas experiências, evidenciando como diferentes relações, condições e escolhas atravessam e reorganizam suas trajetórias de aprendizagem. Inicialmente, apresentamos a caracterização dos participantes da pesquisa e, em seguida, desenvolvemos a análise dos dados à luz das categorias construídas neste estudo.

Com objetivo de preservar o anonimato dos participantes, ao mesmo tempo, possibilitar a identificação de suas falas ao longo das análises, adotamos um sistema de codificação composto pelas iniciais do curso ao qual o estudante estava vinculado, seguidas de um hífen e da inicial de seu nome (por exemplo: TST-M).

Perfil dos participantes (estudantes)

¹ Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa Tecnologias Digitais e Educação a Distância (GPTD|EaD) com registro no CNPq [<https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/246863>], e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, processo CAAE nº 91406625.9.0000.0029.

A caracterização dos participantes constitui uma etapa importante para a interpretação dos resultados, pois permite compreender as especificidades do público, cujas características são particularmente relevantes para ambas as modalidades: EPT e EaD. Dos 77 estudantes respondentes, 35,1% tinham entre 29 e 39 anos. Em relação ao sexo, 53,2% se identificaram com o sexo feminino e 46,8% com o sexo masculino. Mais de 80% declararam ter escolhido o curso por iniciativa própria. Quanto às condições de vida, 50,6% afirmaram ter filhos, 40,3% possuem vínculo empregatício formal e 55,6% indicaram conciliar o curso com outras atividades de estudo. No que se refere à familiaridade com a modalidade, 72,7% relataram experiência prévia com educação a distância e 74% afirmaram possuir facilidade no uso de tecnologias digitais.

Em síntese, o perfil dos estudantes participantes desta pesquisa é majoritariamente composto por adultos, inseridos em múltiplos contextos de responsabilidade, especialmente familiares e laborais. Ao mesmo tempo, observamos um público com elevada adesão voluntária ao curso e familiaridade com tecnologias digitais e com a modalidade a distância, o que sugere condições favoráveis de entrada nos cursos (1º módulo), ainda que em um cenário de significativa sobreposição de demandas profissionais e pessoais.

Dimensões do engajamento nos cursos técnicos investigados

De acordo com Fredricks *et al.* (2004), a dimensão comportamental do engajamento envolve conduta positiva, esforço, persistência, concentração, atenção e envolvimento em atividades curriculares e extracurriculares. Nesse sentido, constatamos que mais de 80% dos estudantes declararam participar das atividades propostas, tanto na plataforma virtual quanto nos encontros presenciais, além de entregarem as atividades dentro dos prazos estabelecidos, e 61% relataram buscar esclarecimento de dúvidas e manter uma rotina regular de estudos. Em contraste, espaços tradicionalmente voltados para a interação acadêmica apresentaram menor utilização: aproximadamente metade dos estudantes relatou não participar dos fóruns e 40% afirmaram não recorrer ao atendimento docente. A questão dos fóruns será retomada adiante, uma vez que, nas entrevistas, os estudantes indicaram que grupos de *WhatsApp* passaram a cumprir parte dessas funções colaborativas.

Quanto ao aspecto cognitivo, os resultados sugerem um envolvimento significativo dos estudantes com os conteúdos dos cursos. Cerca de 80% declararam buscar compreender os temas em profundidade e empenhar-se na resolução autônoma de problemas, mobilizando estratégias para superar dificuldades de aprendizagem. Entretanto, a articulação entre teoria e prática e a adoção sistemática de estratégias de estudo apresentaram maior variação entre os estudantes, indicando que, embora haja esforço para enfrentar os desafios acadêmicos, há limitações relacionadas à apropriação de conteúdos mais específicos. Os dados convergem com a compreensão de que o engajamento cognitivo pressupõe investimento em processos de autorregulação e na utilização de estratégias voltadas à aprendizagem significativa (Fredricks, *et al.*, 2004).

Os aspectos afetivos também se mostraram expressivos. Mais de 80% dos estudantes relataram sentir-se motivados e satisfeitos com o curso, além de perceberem reconhecimento e valorização por parte dos docentes e um ambiente construído por relações respeitadas entre colegas e professores. Esses resultados sugerem a existência de vínculos positivos dos estudantes com a instituição e com sua trajetória formativa, indicando que a permanência nos cursos transcende a busca pela certificação e encontra sustentação em experiências de reconhecimento, identificação e construção de sentidos em relação ao processo educativo. Conforme destacam Fredricks, *et al.* (2004), a dimensão emocional está associada a sentimentos de interesse, valorização e pertencimento, elementos que fortalecem o envolvimento dos estudantes e favorecem sua permanência na instituição.

Embora os estudantes tenham demonstrado engajamento nas dimensões comportamental, cognitiva e afetiva, sua atuação como sujeitos capazes de influenciar as condições de aprendizagem e os processos pedagógicos mostrou-se mais limitada, aspecto evidenciado pela dimensão agêntica. Os

resultados apontaram menor frequência em condutas relacionadas à proposição de sugestões, à influência sobre o andamento das aulas, ao questionamento da aplicabilidade dos conteúdos e à apresentação de abordagens alternativas. Esse resultado aproxima-se da discussão de Reeve e Tseng (2011), para quem a dimensão agêntica envolve formas mais proativas de participação, por meio das quais os estudantes contribuem para moldar as condições do próprio processo de aprendizagem.

Uma possível interpretação para esse resultado relaciona-se ao perfil dos participantes, majoritariamente composto por estudantes ingressantes no primeiro módulo dos cursos. Nessa etapa inicial da trajetória formativa, os resultados sugerem que os vínculos com colegas, docentes e com a própria dinâmica da EaD ainda estejam em processo de constituição, favorecendo uma postura mais reservada em relação às formas de participação mais propositivas. Por outro lado, os estudantes demonstraram elevada disposição para utilizar materiais complementares sugeridos pelos docentes e para compartilhar conhecimentos ou auxiliar colegas. Esses resultados sugerem que o investimento agêntico foi mais evidente no âmbito da autorregulação da aprendizagem e da colaboração entre pares do que na intervenção direta sobre a organização das atividades e das práticas pedagógicas.

Em complemento, as entrevistas semiestruturadas buscaram aprofundar a compreensão desses aspectos, em especial daqueles relacionados à dimensão agêntica, entendida como um processo construído nas relações sociais e pedagógicas, conforme discutido nas categorias emergentes do estudo.

Engajamento como projeto formativo e de transformação profissional

Nesta categoria, reunimos elementos relacionados aos motivos que levaram os estudantes à escolha dos cursos, às expectativas de inserção e recolocação profissional, à afinidade com a área de formação, à busca por ascensão profissional e à relação estabelecida entre o curso e os respectivos projetos de vida. No modelo proposto por Kahu (2013), esses aspectos correspondem aos antecedentes do engajamento. Desse modo, dos dez estudantes entrevistados, todos afirmaram que a escolha pelo curso esteve relacionada a expectativas de mudança de vida, ascensão profissional, requalificação ou realização pessoal. Eles associaram o curso a perspectivas concretas, o que contribuiu para atribuir sentido à permanência e ao investimento formativo. Por exemplo, o estudante TST-R afirmou que *“já estava há algum tempo desempregado”* e viu *“uma oportunidade para entrar em outra área”*. O estudante TDS-A destacou o desejo de *“ter outra profissão para exercer após a aposentadoria”*, enquanto TST-M afirmou identificar-se de tal forma com o curso que cursaria futuramente Engenharia de Segurança do Trabalho. Assim, a produção de sentidos em torno do percurso formativo e a percepção de que o curso possui potencial para impactar positivamente a trajetória pessoal e profissional dos estudantes constituíram elementos importantes para o engajamento, ou seja, os estudantes demonstraram investir subjetivamente em um projeto formativo percebido como capaz de promover transformações em suas trajetórias de vida.

Os estudantes do curso Técnico em Segurança do Trabalho, em particular, evidenciaram que a escolha pelo curso ocorreu de forma consciente e alinhada às expectativas profissionais e pessoais. As narrativas indicaram que o engajamento tende a se fortalecer à medida que os estudantes conseguem estabelecer relações entre os conteúdos estudados e seus projetos de vida. Assim, os conhecimentos desenvolvidos no curso passam a ressignificar a maneira como os estudantes observam situações comuns do cotidiano, ampliando o interesse, a curiosidade e a identificação com a área profissional. Tal percepção é ilustrada pelo seguinte relato: *“Existem vários tipos de extintores. Eu achava que só existia um, era um igual para tudo, e não é [...]”. Então, assim, você começa a aplicar o que você está aprendendo na sua vida aqui fora [...]”* (TST-BB).

O engajamento, nesse contexto, ultrapassa a realização das atividades acadêmicas e passa a envolver a incorporação dos conhecimentos às experiências cotidianas e às formas, bem como as formas pelas quais os estudantes interpretam e atuam sobre a realidade. Em diálogo com a proposta de Kahu (2013), compreendemos que esse movimento se produz nas relações entre sujeitos, instituições e

contextos sociais, nas quais os estudantes negociam experiências, identidades e projetos de vida, produzindo sentidos e tomadas de decisões para a sua trajetória formativa.

Concepções de engajamento: compromissos e autogestão

Nesta categoria, buscamos compreender como os estudantes concebem o engajamento e os sentidos construídos sobre o fenômeno. As narrativas dos estudantes evidenciaram associações entre engajamento e aspectos como responsabilidade, dedicação, constância, cumprimento das atividades, aprofundamento dos estudos, organização da rotina e autorregulação da aprendizagem. De modo recorrente, os estudantes relataram compromisso com o percurso formativo e com a manutenção de uma rotina regular de estudos. TST-M, por exemplo, relacionou o engajamento a “*manter os estudos certinhos*”, “*não perder nenhuma aula*” e “*entregar o melhor projeto*”. Na mesma direção, TST-BB destacou a importância da disciplina cotidiana, afirmando que procura realizar as atividades “*no dia seguinte*” para evitar o acúmulo de tarefas. TEV-L enfatizou a ideia de compromisso ao afirmar que engajamento “*é você começar e terminar uma coisa que você se propôs a fazer*”, enquanto TDS-L ressaltou a importância da “*constância nos estudos*”, destacando que essa continuidade evita que o estudante “*se sinta perdido no curso*”.

Ao mesmo tempo, as falas sugerem que o engajamento é compreendido como uma responsabilidade assumida pelo próprio estudante, fortemente associada à gestão de sua trajetória acadêmica diante das demandas do curso. TST-A compreendeu que um estudante engajado é aquele que “*faz as tarefas*”, “*presta atenção na aula*” e, diante das dúvidas, “*questiona*”. TDS-H, por sua vez, definiu o engajamento como “*ser um estudante proativo, participar das aulas [...], principalmente não se limitar só à atividade*”. De modo semelhante, TST-B afirmou buscar “*participar do todo [...], mas também das coisas que tem por fora do curso*”, indicando uma compreensão ampliada do envolvimento com a formação.

As narrativas também demonstraram que o engajamento estaria associado à busca de aprofundamento e à construção de sentidos mais amplos para a experiência formativa. TST-R afirmou procurar “*aprofundar mais no assunto*”, evidenciando um movimento que ultrapassa o cumprimento mínimo das atividades. Já TEV-T destacou a importância de conhecer e vivenciar as oportunidades institucionais, afirmando ser importante “*saber o que está acontecendo no campus [...], manter contato com professores [...], viver aquele ambiente*”. Na mesma perspectiva, TDS-A compreendeu o engajamento como “*participar do curso, viver o curso, se dedicar*”, ressaltando que apenas “*entrar na sala de aula*” não caracteriza uma participação efetiva. A partir dessas narrativas, observa-se o destaque para a capacidade de organização, gestão dos estudos e autorregulação, associando o conceito à disciplina, ao planejamento e à capacidade de manter uma rotina de aprendizagem que favoreça uma vivência efetiva do ambiente escolar.

Todavia, na compreensão dos estudantes, o engajamento não é percebido como uma condição permanente, homogênea ou linear, ao contrário, é atravessado pelas condições concretas da vida adulta e pelas possibilidades reais de participação no curso. TST-R afirmou que seu engajamento depende “*do período*” e da disponibilidade de tempo, reconhecendo que “*às vezes a vida cobra*” e o estudante consegue realizar apenas “*o básico*”. TDS-L também relativizou a ideia de constância absoluta ao afirmar que muitos estudantes “*fazem quando dá*”. Na mesma direção, TEV-L ressaltou a flexibilidade da EaD como uma vantagem diante das múltiplas demandas do cotidiano: “*Se eu tenho pouco tempo, eu uso aquele pouco tempo que eu tenho para estudar. Se eu não tenho tempo nenhum, não faço*”.

Esses relatos permitem problematizar concepções normativas de engajamento frequentemente associadas à intensidade contínua da participação ou à disponibilidade irrestrita para as atividades acadêmicas. As oscilações observadas não expressam necessariamente desinteresse ou ruptura com o projeto formativo, mas evidenciam que o engajamento se constitui de maneira dinâmica, contextual e situada, assumindo diferentes formas e intensidades ao longo da trajetória acadêmica. Essa interpretação converge com o modelo proposto por Kahu (2013), segundo o qual o engajamento

resulta da interação entre fatores estruturais, psicossociais e educacionais, produzindo respostas que se transformam continuamente em função das circunstâncias vivenciadas pelos estudantes.

Essa característica torna-se ainda mais evidente quando se consideram as condições concretas de existência dos estudantes trabalhadores. TST-R e TST-B, por exemplo, relataram levar aproximadamente duas horas para chegar à instituição, além de conciliarem os estudos com o trabalho e as responsabilidades familiares. Observam-se, assim, tensões e negociações permanentes entre as exigências do percurso formativo e as possibilidades reais de participação. Trabalho, responsabilidades familiares, deslocamentos e disponibilidade de tempo não constituem fatores externos ao engajamento, mas condições que o atravessam e participam ativamente de sua produção.

À luz da Teoria Histórico-Cultural, as situações vividas no aqui e agora não se restringem ao momento presente; elas são atravessadas por uma temporalidade mais ampla, constituída pelas experiências acumuladas e pelas projeções de futuro. A orientação para o futuro integra expectativas, metas, desejos e motivações que impulsionam ou delimitam as interações dos estudantes com os conteúdos, com seus pares, com os docentes e com a instituição. Desse modo, o engajamento assume caráter processual, sendo continuamente produzido e reorganizado à medida que novos sentidos são construídos nas experiências formativas.

No contexto da EPT|EaD, consideramos que as manifestações de engajamento se expressam por meio de estratégias mobilizadas pelos estudantes para reorganizar o tempo disponível, compatibilizar diferentes responsabilidades e sustentar seus projetos formativos, sendo, portanto, elementos centrais para compreender como o engajamento é produzido, mantido e transformado ao longo da trajetória formativa. Em muitos casos, permanecer no curso em meio às demandas do cotidiano não representa apenas persistência ou resiliência, mas uma forma de engajamento situado, construído nas relações entre projetos de vida e condições concretas de existência. Trata-se de um processo atravessado pelo tempo, em que o engajamento representa movimento contínuo de negociação, reorganização e atribuição de sentidos às experiências vividas.

Mediação docente, recursos e estratégias para o engajamento

Nesta terceira categoria, analisamos como a mediação docente, as práticas pedagógicas, os recursos tecnológicos e as estratégias metodológicas influenciam as experiências e as formas de engajamento. Os estudantes ressaltaram que a clareza didática, a organização das atividades, a mediação docente, a utilização de recursos multimídia e a articulação entre teoria e prática influenciavam diretamente o interesse, a participação e a continuidade no curso. TST-BB afirmou que alguns professores “*sabem muito o assunto*”, mas “*não conseguem passar de uma forma simples, clara e objetiva*”, produzindo dificuldades na compreensão dos conteúdos. TST-R, TST-B e TST-M também relataram que, quando não compreendem claramente o que deve ser realizado, sentem-se “*perdidos*” nas atividades, com efeitos diretos sobre o envolvimento com a atividade proposta.

Esses resultados dialogam com o conceito de distância transacional proposto por Moore e Kearsley (2013). Para os autores, a principal característica da EaD não reside na separação física entre professores e estudantes, mas na qualidade do diálogo estabelecido, na estrutura das atividades e nas possibilidades de autonomia oferecidas aos estudantes. Nessa lógica, orientações pouco claras e limitações nas interações pedagógicas tendem a ampliar a sensação de distanciamento em relação ao processo educativo, produzindo efeitos sobre o engajamento.

Metodologias mais interativas e contextualizadas foram associadas ao aumento do interesse e da participação. TST-M relatou entusiasmo com aulas práticas de reanimação, afirmando que “*duas horas passaram em questão de segundos*”. TST-A destacou que se sente mais engajado quando consegue perceber a “*aplicação prática*” dos conteúdos estudados. TEV-T também ressaltou a importância de atividades integradoras entre disciplinas e metodologias diversificadas, afirmando que “*sair da bolha do só responder questionário*” ajuda os estudantes a “*acordar mais para estudar*”.

As narrativas sugerem que o interesse e a participação se intensificam quando os estudantes conseguem atribuir sentido aos conteúdos e perceber sua relação com situações concretas do cotidiano profissional. Essa interpretação converge com os estudos sobre metodologias ativas que destacam que experiências contextualizadas, participativas e interativas favorecem o envolvimento dos estudantes e a produção de sentidos para a aprendizagem (Bacich & Moran, 2018). Essa compreensão é reforçada pelo relato de TST-A, para quem professores que utilizam recursos diversificados e metodologias mais dinâmicas tendem a favorecer maior envolvimento dos estudantes:

“Um professor que você vê ali que prepara [...] uma aula, uma pré-aula, pós-aula, que coloca vídeo, coloca um jogo, coloca uma coisa interativa, traz informação, curiosidades, traz alguma coisa assim que te chama a atenção, é bem diferente de alguém que, às vezes, só joga a matéria ali [...], então o papel do professor também tem um peso muito grande nesse engajamento.” (TST-A).

A fala evidencia que o engajamento estudantil está diretamente relacionado à intencionalidade pedagógica e à qualidade das mediações construídas no processo formativo. Em contrapartida, práticas excessivamente transmissivas, pouco interativas ou descontextualizadas tendem a reduzir o interesse e o envolvimento dos estudantes, reforçando que o engajamento é também uma construção relacional produzida nas interações pedagógicas.

Os estudantes ainda relataram menor percepção de isolamento quando há proximidade construída nas interações pedagógicas. TST-B destacou: “[...] *eles [professores] estão sempre lá para ajudar a gente, para tirar uma dúvida*”. TST-BB também ressaltou que, quando consegue esclarecer suas dúvidas com os professores, sente maior segurança para acompanhar os conteúdos e realizar as atividades do curso: “*quando eu tenho alguma dificuldade e consigo sanar com o professor, eu me sinto acolhida*”. Isso significa que a mediação docente extrapola os conteúdos, ela envolve a criação de condições relacionais. A possibilidade de esclarecer dúvidas, sentir-se acolhido e perceber a disponibilidade dos docentes constitui uma dimensão importante da experiência formativa, logo, favorece o engajamento.

Os recursos tecnológicos foram igualmente mencionados como facilitadores, mas também como elementos que exigem uso crítico e reflexivo. Ferramentas de Inteligência Artificial, vídeos, plataformas digitais e grupos de *WhatsApp* foram citados como recursos de apoio aos estudos. Contudo, a utilização da IA ocorreu de forma criteriosa em parte significativa das falas. TDS-L afirmou que “*a inteligência artificial perde as nuances*”, enquanto TDS-T destacou que utiliza o *ChatGPT* apenas para compreender explicações, evitando respostas prontas. Já TEV-T e TDS-L relataram experiências positivas com o *NotebookLM* na produção de mapas mentais e na organização visual dos conteúdos. Por se tratarem de cursos técnicos, cujos conhecimentos possuem forte aplicação prática, os usos de tecnologias demandam avaliações críticas sobre suas potencialidades e limitações no processo de aprendizagem.

Desse modo, as formas de participação dos estudantes podem ser compreendidas como produzidas e condicionadas por um conjunto de mediações pedagógicas e tecnológicas que estruturam a experiência formativa. Nesse quadro, elementos como a clareza didática, a qualidade das interações entre docentes e estudantes, a contextualização dos conteúdos, a diversidade metodológica e a disponibilidade de recursos tecnológicos operam como mediações que potencializam ou restringem as possibilidades de engajamento ao longo do percurso formativo. Assim, evidencia-se a necessidade de conceber o engajamento na EPT|EaD como um processo relacional, situado e coconstruído, emergente da articulação entre sujeitos, práticas pedagógicas, tecnologias e contextos institucionais.

Vínculos, pertencimento e sustentação afetiva do engajamento

Nesta quarta categoria, analisamos os elementos relacionados ao acolhimento institucional, à interação entre estudantes e professores, ao apoio emocional, à colaboração entre pares e à construção de vínculos ao longo do percurso formativo. Diferentemente da categoria anterior, centrada

nas mediações pedagógicas e nos artefatos, esta dimensão evidencia o engajamento como fenômeno também relacional e afetivo, sustentado por processos de pertencimento e reconhecimento mútuo.

Os relatos dos estudantes indicaram que o engajamento na EaD é fortemente influenciado pela qualidade das relações estabelecidas com docentes, colegas e a instituição. Em especial, os encontros presenciais semanais foram frequentemente mencionados como espaços privilegiados de construção de vínculos e fortalecimento do sentimento de pertencimento. TEV-T afirmou que “*ver as pessoas*” e “*praticar aquela coisa do pertencer*” faz “*muita diferença*”. TST-A destacou a “*recepção muito calorosa*” promovida por docentes, equipe administrativa e colegas desde o início do curso, indicando que o acolhimento institucional contribuiu para sua permanência e identificação com o ambiente formativo.

Esses achados dialogam com a literatura que compreende o pertencimento como dimensão central para os estudos do engajamento. A integração acadêmica e social constituiu elemento importante, sendo produzida nas interações formais e informais que se estabelecem no contexto institucional. Mesmo em contextos de EaD, a presença de espaços de interação síncrona ou presencial desempenha papel relevante na construção de vínculos e na redução do sentimento de isolamento comumente associado aos cursos ofertados a distância.

Alguns estudantes ressaltaram, inclusive, a importância da ampliação dos encontros presenciais (TST-BB, TDS-L, TEV-T), ao mesmo tempo em que problematizaram as dificuldades enfrentadas por aqueles cujas rotinas de trabalho, deslocamento e responsabilidades cotidianas limitam a presença física na instituição. Isso evidencia, mais uma vez, que o engajamento é atravessado por tensões permanentes entre as possibilidades institucionais de participação e as condições concretas de vida dos estudantes.

Os grupos de *WhatsApp* emergem como outro espaço relevante de sustentação do engajamento, funcionando como ambientes de apoio acadêmico, emocional e social. TDS-L relatou que o grupo possibilita compartilhar dúvidas, angústias e experiências sobre as aulas, enquanto TST-BB e TDS-A ressaltaram a importância da colaboração entre colegas para enfrentar dificuldades do cotidiano acadêmico. Esses achados são coerentes com a noção de comunidades de prática (Wenger, 1998), segundo a qual o aprendizado é intensificado quando os sujeitos participam de redes de interação baseadas em colaboração, compartilhamento de experiências e construção conjunta de significados.

Desse modo, o sentimento de pertencimento e a sustentação emocional se configuram como efeitos das relações sociais e pedagógicas construídas ao longo do percurso formativo. Em diálogo a proposta de Kahu, 2013, tais relações constituem dimensões psicossociais fundamentais que influenciam a permanência e o envolvimento dos estudantes, articulando fatores institucionais, interacionais e subjetivos.

Especialmente na EaD, essa rede de apoio adquire maior relevância, uma vez que o envolvimento do estudante é fortemente impactado pela qualidade das interações estabelecidas ao longo do curso. As narrativas analisadas reforçam que o sentimento de pertencimento é produzido por meio de práticas institucionais e pedagógicas que favorecem reconhecimento, acolhimento e interação. Nesse sentido, o engajamento também se sustenta na percepção de não estar sozinho, o que contribui para reduzir sentimentos de isolamento e fragmentação da experiência de aprendizagem.

Limites e possibilidades da dimensão agêntica na EaD

Nesta quinta categoria, analisamos as formas de intervenção dos estudantes no curso, suas percepções sobre abertura institucional, a segurança para se posicionar, a proposição de ideias e a participação nas decisões pedagógicas. A análise permitiu problematizar a dimensão agêntica do engajamento, especialmente na tensão entre engajamento como adesão às atividades propostas e engajamento como coprodução ativa do processo formativo.

Os relatos indicaram que, embora os estudantes percebessem abertura institucional para se posicionar, a intervenção ativa no curso não foi uma prática recorrente. TEV-L afirmou que “*só escuta*” a maior parte das discussões e “*não se envolve muito no debate*”. TDS-L relatou ser “*mais quietinha*”, enquanto

TST-B destacou que não costuma fazer intervenções, embora se sinta confortável para isso quando necessário. Esses dados sugerem que a participação discente tende a se concentrar em formas mais reativas do que propositivas. Por outro lado, alguns estudantes relataram experiências mais ativas de participação, sobretudo em situações coletivas. TEV-T afirmou que buscava “*dar uma inflamada na discussão*” para estimular o envolvimento da turma. TDS-A relatou mobilizações coletivas em resposta a problemas identificados em disciplinas. Já TDS-T expressou certa insegurança na interação direta com docentes, indicando que professores “*podem se sentir atacados*”, o que evidencia limites percebidos nas possibilidades de intervenção discente.

A dimensão agêntica do engajamento tem sido incorporada mais recentemente aos estudos da área, tradicionalmente estruturados em torno das dimensões comportamental, cognitiva e afetiva. Nesse contexto, Reeve e Tseng (2011) definem a agência estudantil como as contribuições construtivas dos estudantes ao processo de aprendizagem, incluindo sugestões, questionamentos, propostas alternativas e tentativas de influenciar a dinâmica pedagógica. Posteriormente, Reeve *et al.* (2020) ampliam essa compreensão ao enfatizar que a agência envolve iniciativas dos estudantes para modificar ou adaptar aspectos do processo formativo, tornando-o mais alinhado às suas necessidades e objetivos.

Essas contribuições permitem diferenciar a agência estudantil da autorregulação da aprendizagem. Enquanto a autorregulação se refere principalmente à capacidade do estudante de planejar, monitorar e avaliar seus próprios processos cognitivos e comportamentais, a agência desloca o foco para a atuação do estudante sobre o contexto pedagógico e sobre as condições da própria aprendizagem. Assim, é possível que estudantes apresentem elevada autorregulação sem que isso se traduza em participação ativa nas decisões pedagógicas, especialmente em contextos mais estruturados ou com menor abertura institucional ao diálogo.

Nos resultados desta pesquisa, observamos que a agência se manifestou de forma mais consistente em práticas de investimento cognitivo e busca individual por aprofundamento dos conteúdos, do que propriamente em intervenções diretas sobre o processo pedagógico. Em outras palavras, a agência apareceu mais como esforço de apropriação do conhecimento do que como coprodução explícita da experiência formativa. Infere-se que sua expressão está relacionada às condições institucionais, às culturas de participação e às oportunidades efetivas de intervenção oferecidas no contexto da EaD.

A agência não pode ser compreendida como atributo isolado do sujeito, mas como um fenômeno produzido nas relações entre indivíduos, práticas institucionais e estruturas de participação. Nesse sentido, a relativa limitação da agência observada não deve ser interpretada como ausência de iniciativa discente, mas como efeito das formas pelas quais a participação é organizada e possibilitada no contexto analisado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo evidenciaram que o engajamento estudantil na EPT|EaD constitui um processo socialmente situado de produção de sentidos, que se configura nas experiências de aprendizagem produzidas nas relações que os estudantes estabelecem com os conhecimentos, docentes, colegas, artefatos culturais e condições concretas de existência. Nessa dinâmica, as dimensões comportamental, cognitiva, afetiva e agêntica articularam-se de forma interdependente e mostraram-se atravessadas pelas possibilidades reais de participação e pelas características do contexto educativo.

Em síntese, os resultados indicaram que o engajamento é produzido na medida em que os estudantes atribuem sentido às suas experiências de aprendizagem. Esse processo mostrou-se favorecido por práticas pedagógicas que articulam os conteúdos aos problemas do mundo real e à futura atuação profissional, integram conhecimentos entre disciplinas, empregam metodologias diversificadas, evidenciam a relevância social da formação, fortalecem vínculos de pertencimento e ampliam as oportunidades de aprendizagem nas interações entre estudantes e docentes. As mediações docentes mostraram-se centrais nesse processo; os estudantes destacaram a disponibilidade dos

professores para esclarecer dúvidas, a produção de materiais didáticos atrativos e a realização de encontros síncronos ou presenciais dinâmicos como elementos que favoreceram a construção de vínculos, a atribuição de sentido às experiências formativas e, conseqüentemente, o engajamento com o curso.

Em diversos momentos, uma mesma narrativa atravessou simultaneamente diferentes dimensões, corroborando a observação de Kahu (2013) de que tais distinções possuem caráter analítico e heurístico, mas não correspondem necessariamente à forma como o fenômeno se manifesta na experiência vivida. Os resultados sugerem, portanto, que o engajamento é produzido nas experiências de aprendizagem, em um movimento contínuo no qual condições concretas de existência, relações pedagógicas, produção de sentidos, conhecimentos e projetos de vida se influenciam mutuamente; compreendê-lo sob essa perspectiva significa reconhecê-lo como um processo relacional, histórico e culturalmente situado, inseparável das condições em que a aprendizagem se desenvolve e pouco compatível com leituras excessivamente compartimentalizadas do fenômeno.

Essa compreensão possui implicações importantes para a EPT, visto que fortalecer o engajamento não depende apenas da ampliação de mecanismos de acompanhamento ou de indicadores de participação, mas da criação de condições institucionais e pedagógicas que sustentam diferentes formas de envolvimento com a aprendizagem em reconhecimento às especificidades dos estudantes trabalhadores, de modo a valorizar as mediações pedagógicas, criar vínculos de pertencimento e ampliar oportunidades de participação na vida acadêmica.

Por fim, este estudo evidencia a importância do posicionamento teórico nas pesquisas sobre engajamento estudantil. Em um campo marcado pela pluralidade conceitual e pela predominância de abordagens orientadas por indicadores e parâmetros de participação, argumentamos que a explicitação dos pressupostos teóricos constitui condição para interpretar o fenômeno em sua complexidade. A aproximação entre a proposta sociocultural ampliada do engajamento e a Teoria Histórico-Cultural permitiu deslocar a análise dos comportamentos observáveis para os processos de produção de sentidos nas experiências de aprendizagem, oferecendo uma possibilidade de leitura teórico-metodológica para futuras investigações, sobretudo no contexto da EPT|EaD.

REFERÊNCIAS

- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 25(4), 297-308.
- Bachic, L., & Moran, J. M. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bicalho, R. N. M., Costa, C. M. C., Silveira, F. F. R., Silva, F. B. dos S., & Schlup, S. L. (2025). Engajamento estudantil na Educação Profissional e Tecnológica ofertada na EaD. *EaD em Foco*, 15(1), e2571. <https://doi.org/10.18264/eadf.v15i1.2571>
- Carniel, L., Espinosa, T., & Heidemann, L. (2025). Engajamento estudantil: Uma análise dos indicadores, facilitadores e métodos de mensuração em revisões de literatura. *Educação em Revista*, 41, e53973. <https://doi.org/10.1590/0102-469853973>
- Ciavatta, M. (2005). A formação integrada: A escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *Trabalho Necessário*, 3(3), 1-20. <https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p6122>.

- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto* (3ª ed.). Artmed.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing From School. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142. <https://ed.buffalo.edu/content/dam/ed/main/docs/newsletter/Fall09-Jeremy-Finn-Withdrawing.pdf>.
- 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://www.jstor.org/stable/3516061>.
- Frigotto, G. (2012). Educação politécnica. In R. Caldart, I. B. Pereira, P. Alentejano, & G. Frigotto (Orgs.), *Dicionário da educação do campo* (pp. 267-274). Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>.
- Gil, A. C. (2017). *Como elaborar projetos de pesquisa* (6th ed.). Atlas.
- Gourlay, L. (2015). Student engagement and the tyranny of participation. *Teaching in Higher Education*, 20(4), 402–411. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1020784>
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758-773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>.
- Kuh, G. D. (2001). The national survey of student engagement: conceptual framework and overview of psychometric properties. *Framework & Psychometric Properties*, 1-26. <https://hdl.handle.net/2022/24268>.
- Larrosa Bondía, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- Martins, P. C. P., Machado, P. G. B., & Vosgerau, D. S. R. (2021). Engajamento de estudantes universitários em atividades acadêmicas. *Revista Internacional de Educação Superior*, 7, 1-14. <https://doi.org/10.20396/riesup.v7i0.8660084>
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2013). *Educação a distância: Sistemas de aprendizagem on-line* (3ª ed.). Cengage Learning.
- Moura, D. H., Lima Filho, D. L., & Silva, M. R. (2015). Politecnia e formação integrada: Confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, 20(63), 1057-1080. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press
- Wong, Z. Y., & Liem, G. A. D. (2022). Student engagement: current state of the construct, conceptual refinement, and future research directions. *Educational Psychology Review*, 34, 107-138. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09628-3>.
- Ramos, M. N. (2014). *História e política da educação profissional*. Instituto Federal do Paraná. <https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/Historia-e-politica-da-educacao-profissional.pdf>.

Reeve, J., Cheon, S. H., & Jang, H. (2020). How and why students make academic progress: Reconceptualizing the student engagement construct to increase its explanatory power. *Contemporary Educational Psychology*, 62, e101899. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101899>.

Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of student engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>.

Reyes de Cózar, S. (2016). *Fortalecer la implicación y el compromiso de los estudiantes con la universidad: Una visión multidimensional del engagement* (Tese de doutorado, Universidad de Sevilla). Universidad de Sevilla.

Saviani, D. (2003). *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações* (8th ed.). Autores Associados.

Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481. https://www.isonderhouden.nl/doc/pdf/arnoldbakker/articles/articles_arnold_bakker_78.pdf

Trowler, V. (2010). Student engagement literature review. *The Higher Education Academy*. https://www.heacademy.ac.uk/system/files/studentengagementliteraturereview_1.pdf

Vitória, M. I. C., Casartelli, A., Rigo, R. M., & Costa, P. T. (2018). Engajamento acadêmico: Desafios para a permanência do estudante na educação superior. *Educação*, 41(2), 262-269. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.27960>

Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes.

Submetido: 11/07/2026

Preprint: XX/XX/20XX

Aprovado: XX/XX/20XX

Editor de seção:

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

As autoras declaram conformidade com as práticas de comunicação da Ciência Aberta adotadas pela revista. Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Autora 1: Conceptualization; Methodology; Project administration; Data curation; Supervision; Writing – Original Draft; Writing – Review & Editing.

Autora 2: Methodology; Investigation; Data curation; Writing – Review & Editing.

Autora 3: Writing – Review & Editing.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

As autoras utilizaram o ChatGPT como apoio à revisão e ao aprimoramento da redação do manuscrito. A plataforma RNP foi utilizada para a gravação das entrevistas e, por meio de recursos baseados em IA, para a transcrição automatizada e a elaboração de resumos dos arquivos de mídia. As ferramentas foram utilizadas como recursos auxiliares. As autoras são integralmente responsáveis pelo conteúdo, pela interpretação dos dados e pelas informações apresentadas no manuscrito.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.