

CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO INTERNA DO *QUESTIONÁRIO DE ENGAJAMENTO DO ESTUDANTE – VERSÃO PARA O ENSINO SUPERIOR (QEE-ES)*

Glaucio Roberto Bernardo de Cara¹; <https://orcid.org/0000-0001-7244-5859>

Leandro da Silva Almeida²; <https://orcid.org/0000-0002-0651-7014>

Resumo

Sob uma abordagem de métodos mistos, esta pesquisa descreve o processo de construção e validação do *Questionário de Engajamento do Estudante – versão para o Ensino Superior (QEE-ES)*. A elaboração dos itens envolveu estudos teóricos, análise de outras escalas e validação de conteúdo por juízes e grupos focais com estudantes, havendo um objetivo inicial assumido pelos autores de elaborar um questionário que combina variáveis dos estudantes e do contexto acadêmico. A análise psicométrica empregou medidas de confiabilidade e validade junto a uma amostra de 503 estudantes. O questionário foi dividido em duas partes. Na primeira, referente a Recursos do Estudante, a AFE revelou quatro fatores: Estratégias de Aprendizagem, Interação com Pares e Docentes, Experiências Extracurriculares e Motivação Acadêmica. Na segunda parte, Recursos Institucionais, foi identificado um único fator, abrangendo práticas de ensino eficazes e ambiente de apoio ao estudante. Os resultados, em termos de dimensionalidade e de consistência interna dos itens, sugerem que o QEE-ES possui boas propriedades psicométricas e pode contribuir para o desenvolvimento de investigações tendo em vista orientar políticas e estratégias pedagógicas voltadas ao engajamento e ao sucesso acadêmico do estudante no ensino superior.

Palavras-chave: educação superior, engajamento do estudante, sucesso acadêmico, construção de escala.

Construction and validation of the Student Engagement Questionnaire – Superior Education version (QEE-ES)

Abstract

Using a mixed-methods approach, this study describes the process of construction and validation of the *Questionário de Engajamento do Estudante – versão para o Ensino Superior (QEE-ES)*. Item development involved theoretical studies, analysis of existing scales, and content validation by expert judges, as well as focus groups with students, guided by the authors' initial objective of developing a questionnaire that combines variables related to students and the academic context. Psychometric analyses employed reliability and validity measures based on a sample of 503 students. The questionnaire was divided into two parts. In the first part, Student Resources, exploratory factor analysis (EFA) revealed four factors: Learning Strategies, Interaction with Peers and Faculty, Extracurricular Experiences, and Academic Motivation. In the second part, Institutional Resources, a single factor was identified, encompassing effective teaching practices and a supportive learning environment. Results regarding dimensionality and internal consistency indicate that the QEE-ES demonstrates good psychometric properties and may contribute to the development of research aimed at informing policies and pedagogical strategies focused on student engagement and academic success in higher education.

Keywords: higher education, student engagement, academic success, scale construction.

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense – IFF – RJ – Brasil; glauciorbc@gmail.com

2 Escola de Psicologia (EPsi) da Universidade do Minho – Uminho – Braga – Portugal; leandro@psi.uminho.pt

Construcción y validación del Cuestionario de Compromiso de lo Estudiante – versión para la Educación Superiora (QEE-ES)

Resumen

Desde un enfoque de métodos mixtos, esta investigación describe el proceso de construcción y validación del Questionário de Engajamento do Estudante – versão para o Ensino Superior (QEE-ES). La elaboración de los ítems incluyó estudios teóricos, el análisis de otras escalas y la validación de contenido por jueces expertos, así como grupos focales con estudiantes, guiada por el objetivo inicial de los autores de desarrollar un cuestionario que combinara variables relacionadas con los estudiantes y con el contexto académico. El análisis psicométrico empleó medidas de confiabilidad y validez a partir de una muestra de 503 estudiantes. El cuestionario se estructuró en dos partes. En la primera, Recursos del Estudiante, el análisis factorial exploratorio (AFE) identificó cuatro factores: Estrategias de Aprendizaje, Interacción con Pares y Docentes, Experiencias Extracurriculares y Motivación Académica. En la segunda parte, Recursos Institucionales, se identificó un único factor que abarca prácticas de enseñanza eficaces y un entorno de apoyo al estudiante. Los resultados, en términos de dimensionalidad y consistencia interna de los ítems, sugieren que el QEE-ES presenta buenas propiedades psicométricas y puede contribuir al desarrollo de investigaciones orientadas a fundamentar políticas y estrategias pedagógicas dirigidas al compromiso y al éxito académico del estudiante en la educación superior.

Palabras clave: educación superior, compromiso estudiantil, éxito académico, construcción de escala.

Introdução

Diante da crescente expansão de instituições e cursos de graduação no Brasil, tendência comum tanto em países desenvolvidos quanto em desenvolvimento, impulsionada pelo crescimento econômico, pela implementação de políticas públicas de democratização do acesso e pelos investimentos do setor privado, registrou-se, no ano de 2022, um total de 9.443.597 matrículas, das quais 5.112.663 (54,1%) correspondiam a cursos presenciais (Brasil, 2022). A esse crescimento soma-se o fato de que, em decorrência das ações afirmativas, observa-se também uma maior diversidade de público entre os ingressantes, com a inclusão de estudantes oriundos de escolas públicas socioeconomicamente vulneráveis, bem como de pretos e pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência, grupos antes pouco representados nesse nível de ensino (Canal & Almeida, 2023; Dias *et al.*, 2011; Heringer, 2018).

Neste cenário de maior demanda por formação terciária por parte do tecido econômico e da sociedade em geral, à qual jovens e famílias, para além dos governos, procuram atender, ganham relevância também as taxas de estudantes que enfrentam insucesso acadêmico e abandonam a educação superior sem concluir o curso. Assim, o fenômeno da evasão estudiantil tem despertado a atenção do governo, de gestores e de pesquisadores, especialmente devido aos recorrentes índices elevados de sua ocorrência

(Coimbra *et al.*, 2021; Silva & Sampaio, 2022). Apesar dos esforços empregados, têm-se buscado, em geral, compreender os fatores de vulnerabilidade que levam ao abandono dos cursos (Casanova *et al.*, 2018; Silva, 2013), enquanto se dedica, ainda, pouca atenção aos fatores que favorecem a permanência e a conclusão dos cursos (Araújo, 2017; Chipchase *et al.*, 2017; Kuh, 2016; Tinto, 2017, 2025).

Neste sentido, se por um lado a evasão permanece como objeto relevante de estudo e intervenção, por outro, evidencia-se, cada vez mais, a importância de aspectos processuais associados à permanência e ao sucesso acadêmico dos estudantes, tais como a satisfação acadêmica, a persistência e o engajamento do estudante (Araújo, 2017; Denovan *et al.*, 2020; Kuh, 2016; Osti & Almeida, 2022). Dentre esses fatores, o engajamento tem se destacado por estar associado positivamente a outros indicadores de qualidade, como a persistência, o sentimento de pertença, a autoconfiança, a clareza de objetivos e a satisfação com a experiência universitária por parte dos estudantes, bem como a uma série de resultados desejados na aprendizagem e no desenvolvimento psicossocial dos estudantes, repercutindo no sucesso acadêmico e na permanência nos cursos (Chipchase *et al.*, 2017; Coelho & Amantes, 2014; Hodge *et al.*, 2017; Masika & Jones, 2016; Tinto, 2025). O engajamento insere-se em um contexto de pesquisa interdisciplinar, que abrange principalmente os campos da psicologia, da sociologia e da educação (McCormick *et al.*, 2013), e

por isso o conceito pode comportar diferentes análises e interpretações, resultando em distintas construções teóricas sobre o tema (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Kahu, 2013; Oliveira; Caldini; Coutinho, 2023).

Uma visão amplamente aceita do engajamento decorre dos estudos de George Kuh, que enfatiza os aspectos comportamentais (Kahu, 2013; Kuh, 2016). Para o autor, além do tempo e esforço dedicados pelo estudante aos processos de aprendizagem, o engajamento envolve também o papel das instituições na formulação de políticas, serviços e práticas pedagógicas que favorecem as experiências educacionais (Kuh, 2009). Diferentemente da perspectiva tradicional, que considera componentes emocionais, comportamentais e cognitivos mais relacionados às características dos estudantes (Fredricks *et al.*, 2004; Fredricks & McColskey, 2012; Kahu, 2013), a perspectiva comportamental toma por referência os comportamentos observáveis dos estudantes em resposta às condições institucionais, como os serviços, a qualidade das interações, a relação pedagógica e o suporte dos docentes ou o ambiente de aprendizagem (Bell, 2022; Coates, 2010; Deng & Yang, 2025; Hu & Kuh, 2002; Krause & Coates, 2008; Wolf-Wendel *et al.*, 2009).

Um dos principais focos de pesquisa sobre o engajamento do estudante é o desenvolvimento de instrumentos para sua avaliação (Zepke, 2014). O primeiro instrumento construído nessa perspectiva foi o *National Survey of Student Engagement (NSSE)* (Kuh, 2003), nos Estados Unidos, posteriormente adaptado para o Canadá. Na Austrália, pesquisadores adaptaram o instrumento à sua realidade e criaram o *Australian Survey of Student Engagement (AUSSE)*, também aplicado na Nova Zelândia (Coates, 2010). Em seguida, versões do NSSE foram adaptadas para outros contextos, como na África, com o *South Africa Survey of Student Engagement (SASSE)*, e na China, com o *Chinese College Student Survey (CCSS)* (Coates *et al.*, 2022; Jinghuan *et al.*, 2014; Martins & Ribeiro, 2017).

No Brasil, embora se reconheça a importância do engajamento no contexto da educação superior,

ainda não se dispõe de medidas que estabeleçam correlação direta entre o corpo discente e as instituições de ensino (Martins & Ribeiro, 2019). Além disso, o uso de instrumentos internacionais encontra limitações, principalmente devido a diferenças contextuais e individuais, como as formas de acesso às instituições, as dinâmicas acadêmicas e sociais, e as expectativas dos estudantes, o que justifica a necessidade de construir um instrumento abrangente e adequado à realidade brasileira.

Diante desse cenário, a presente pesquisa tem como objetivo descrever o processo de construção e analisar as propriedades psicométricas do *Questionário de Engajamento do Estudante – versão para o Ensino Superior (QEE-ES)*. Busca-se identificar e mensurar dimensões do engajamento do estudante relacionadas tanto aos recursos pessoais quanto aos recursos institucionais. Trata-se de um estudo descritivo e inferencial, desenvolvido por meio de métodos mistos. Além de complementar os instrumentos de avaliação existentes, o questionário poderá subsidiar o surgimento de projetos de investigação suscetíveis de informar políticas institucionais e o planejamento pedagógico, voltados ao fortalecimento do engajamento do estudante, compreendido como elemento central para a sua aprendizagem e desenvolvimento psicossocial.

Metodologia

Levantamento Teórico e Elaboração de Itens

A elaboração dos itens que compõem o QEE-ES envolveu quatro procedimentos técnicos: revisão documental, revisão da literatura, análise de instrumentos existentes e entrevistas semiestruturadas. A evidência de validade de conteúdo foi obtida por meio da avaliação de juízes e da realização de grupos focais. As etapas que envolveram coleta de dados ocorreram junto a estudantes de graduação de um instituto federal localizado na região sudeste do Brasil, instituição caracterizada pela ampla rede de campi e pela diversidade de cursos ofertados (Brasil, 2008).

A construção teórica do QEE-ES baseou-se, em um primeiro momento, na revisão documental e na revisão da literatura. A revisão documental abrangeu a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação, de modo a compreender os fundamentos legais e normativos da educação superior no Brasil. A revisão narrativa da literatura enfocou fatores e variáveis relacionados ao engajamento do estudante, considerando livros e artigos nacionais e internacionais que compartilham a mesma perspectiva teórica (Gil, 2019). Foram analisados instrumentos como o *National Survey of Student Engagement* (NSSE), o *Australian Survey of Student Engagement* (AUSSE), o *South Africa Survey of Student Engagement* (SASSE) e o *Chinese College Student Survey* (CCSS), além de escalas nacionais, como a *Escala de Envolvimento Acadêmico* (EEA) (Fior *et al.*, 2013) e o *Questionário de Vivências Acadêmicas* (QVA-r) (Almeida *et al.*, 1999; Granado *et al.*, 2005).

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com 16 (dezesesseis) estudantes de graduação, abrangendo cursos de licenciatura e bacharelado. O grupo foi composto majoritariamente por mulheres ($n = 9$), com idades entre 19 e 44 anos; sete participantes se autodeclararam brancos e nove pretos. A amostra incluiu um estudante com deficiência visual e outro com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), o que reforça sua heterogeneidade. Quatro estudantes (25,0%) encontravam-se no quarto período, três (18,8%) no quinto, dois (12,5%) no terceiro e sete (43,8%) entre o sexto e o nono períodos; além disso, seis (37,5%) já haviam ingressado anteriormente no ensino superior, embora apenas dois tenham concluído o curso então frequentado. Quinze participantes cursaram toda ou a maior parte da educação básica em instituições públicas e estavam distribuídos em três diferentes campi da instituição coparticipante.

No que se refere às formas de ingresso, observou-se distribuição equitativa entre Sisu e vestibular ($n = 8$ em cada). Predominou a modalidade de ampla concorrência ($n = 9$), seguida por cotas para egressos de escola pública ($n = 4$), cotas para estudantes pretos e pardos ($n = 2$) e transferência externa ($n = 1$). Quanto ao turno de oferta, a maioria dos estudantes encontrava-se matriculada em cursos de tempo integral ($n = 10$), seguidos pelos turnos matutino ($n = 3$), noturno ($n = 2$) e vespertino ($n = 1$).

O roteiro foi estruturado a partir das categorias e subcategorias identificadas nas revisões documental e da literatura, bem como da análise dos instrumentos previamente estudados. A seleção dos participantes seguiu o critério de amostragem por conveniência, buscando captar percepções sobre as vivências acadêmicas e as experiências de engajamento.

Validação de Conteúdo dos Itens

A primeira versão do QEE-ES foi submetida à avaliação de seis pesquisadores especialistas, atuando como juízes. A validade de conteúdo foi analisada por meio do método de Lawshe (1975), que considera a proporção de juízes que avaliam cada item como essencial. Para este procedimento, foram convidados dois especialistas da área de Psicologia, um da área de Sociologia e três da área de Educação (incluindo um pedagogo, um professor de disciplina e um especialista em Educação Especial e Inclusiva), todos com título de doutorado e experiência em educação superior.

Após a avaliação dos juízes, dois grupos focais foram realizados com oito estudantes, excluindo aqueles que participaram das entrevistas. O objetivo principal do grupo focal foi avaliar a clareza e a compreensão dos itens, das instruções e das opções de resposta da escala do tipo *Likert*, garantindo que fossem adequadas ao público a que o questionário se destina.

Análise Psicométrica dos Itens

A versão preliminar do QEE-ES foi aplicada a uma amostra composta por 503 estudantes, sendo 51,7% do sexo feminino ($n = 260$), 47,5% do sexo masculino ($n = 239$) e 0,2% não binários ($n = 1$), havendo três estudantes que não preencheram este campo. A idade dos estudantes oscilou entre 18 e 77 anos ($M = 26,34$; $DP = 9,31$). Quanto à autodeclaração racial/étnica, 47% declararam-se brancos ($n = 235$), 51,8% pretos ou pardos ($n = 259$), 1,2% amarelos ($n = 6$) e 0,6% não responderam ($n = 3$); 4,6% dos participantes ($n = 23$) informaram possuir deficiência, incluindo deficiência intelectual, auditiva, física e TEA.

No que se refere à forma e à modalidade de acesso, predominou o ingresso por ampla concorrência ($n = 258$; 51,3%), considerando Sisu e vestibular, seguido pelo sistema de cotas ($n = 211$; 42,0%); as demais formas corresponderam ao reingresso ($n =$

15; 3%), à transferência externa ($n = 6$; 1,2%), ao ingresso como portador de diploma ($n = 6$; 1,2%) e à transferência interna ($n = 4$; 0,8%), havendo três estudantes que não informaram. Quanto ao turno, observou-se maior concentração no noturno ($n = 224$; 44,5%) e no integral ($n = 196$; 39,0%), seguidos pelo matutino ($n = 52$; 10,3%) e pelo vespertino ($n = 31$; 6,2%). Em relação à área de conhecimento, destacaram-se as Engenharias ($n = 129$; 25,6%) e as Ciências Exatas e da Terra ($n = 126$; 25,0%), seguidas por Linguística, Letras e Artes ($n = 67$; 13,3%), Ciências Sociais Aplicadas ($n = 64$; 12,7%), Ciências Biológicas ($n = 39$; 7,8%), Ciências Humanas ($n = 37$; 7,4%), Ciências da Saúde ($n = 34$; 6,8%) e Ciências Agrárias ($n = 7$; 1,4%).

Para a análise das propriedades psicométricas, realizou-se uma *Análise Fatorial Exploratória (AFE)*. A consistência interna dos fatores foi avaliada pelos coeficientes *Alfa de Cronbach* e *Ômega de McDonald*. As análises estatísticas foram conduzidas no software *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versão 29.

Considerações Éticas

Todos os procedimentos foram aprovados por um Comitê de Ética em Pesquisa, conforme previsto na legislação brasileira, sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) n. 73962323.8.0000.5244. A participação dos estudantes ocorreu mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual apresentou informações sobre a pesquisa, a garantia de sigilo e o direito de desistência a qualquer momento.

Resultados das Análises Para Construção e Validação do Instrumento

De acordo com a Constituição Federal brasileira (Brasil, 1988) e a LDB (Brasil, 1996), é conferida ao Estado a corresponsabilidade de promover o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. Tanto o artigo 206 da Constituição quanto o artigo 3º da LDB estabelecem princípios fundamentais que incluem a garantia de padrões de qualidade, além da conexão entre a educação, o mundo do trabalho e as práticas sociais.

Em termos da abordagem, a LDB enfatiza que a educação superior deve ir além da simples transmissão de conhecimentos técnicos. Considera-se que as instituições têm o compromisso de promover a criação cultural, o desenvolvimento científico e o pensamento reflexivo. A educação superior, portanto, transcende a noção de que seu objetivo é formar profissionais que se adaptem às exigências do mercado, passando a abranger também a formação de sujeitos que contribuam ativamente para o desenvolvimento social e cultural do país (Brasil, 1996). Essa formação integral visa preparar os estudantes para enfrentar desafios complexos, desenvolvendo suas capacidades de inovação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (CNE/CES, 2019), que orientam o planejamento, os conteúdos mínimos e a base comum da educação básica e superior, por sua vez, complementam e aprofundam as orientações da LDB, destacando a necessidade de integrar competências técnicas com habilidades sociais e profissionais, e acrescentam que a formação no ensino superior deve capacitar os estudantes para aprender de forma contínua, comunicar-se de maneira eficaz e resolver problemas complexos de maneira autônoma. Além disso, as diretrizes reforçam que os estudantes desenvolvam uma postura ética e responsável em suas áreas de atuação. Destaca-se, ainda, no documento, a importância do trabalho interdisciplinar, da compreensão dos impactos sociais e ambientais das ações e do compromisso com o desenvolvimento sustentável.

No que se refere ao conceito de engajamento do estudante, Kuh (2009) o define a partir da participação em atividades acadêmicas e sociais, realizadas tanto em sala de aula quanto fora dela. O conceito se apresenta de forma abrangente, envolvendo interações de cunho acadêmico (relacionadas às políticas institucionais e às práticas educacionais), social (pares, docentes e demais colaboradores) e institucional (interação dos estudantes com a instituição, incluindo os serviços de apoio). O engajamento introduz uma abordagem que reúne informações sobre a qualidade das experiências na educação superior, indo ao encontro dos modelos teóricos que caracterizam a interação entre os comportamentos dos estudantes e as percepções da instituição (Kuh *et al.*, 2008; Kuh, 2009).

Em se tratando das categorias e subcategorias dos instrumentos existentes, observa-se em estudos alguns indicadores que compreendem aspectos comuns às ações dos estudantes e das instituições, que podem ser considerados para a avaliação (Coates, 2010; Coates

et al., 2022; Jinghuan *et al.*, 2014; Strydom, Kuh, & Mentz, 2010). Dentre os indicadores, destacam-se a aprendizagem reflexiva e integrativa, as estratégias de aprendizagem, a aprendizagem com pares e corpo docente, a aprendizagem colaborativa, as discussões com os pares, além das práticas de ensino eficazes e do ambiente do campus. Para além desses indicadores, amplamente reportados, nota-se, também, uma maior aproximação aos aspectos relacionados à preparação profissional e a outras variáveis de natureza estrutural, com vistas a aprofundar a compreensão dos comportamentos nos quais incidem dimensões cognitivas, emocionais e motivacionais (Kuh, 2008; Kuh; O'Donnell, 2013; Xu *et al.*, 2020).

As entrevistas com os estudantes reforçaram o entendimento de que as interações sociais e acadêmicas entre os pares são fundamentais para o engajamento no ensino superior. De acordo com os participantes, essas interações proporcionam um ambiente de troca de experiências e construção de conhecimento, além de funcionarem como uma rede de apoio, conforme também aponta Schudde (2019). Os participantes destacaram a importância do vínculo entre colegas, especialmente da colaboração em trabalhos acadêmicos e da ajuda mútua, contribuindo para um senso de pertencimento, motivação e autoeficácia, fatores preditivos da persistência (Tinto, 2017, 2025). Por outro lado, o relacionamento com os docentes também desempenhou um papel crucial, oferecendo orientações

e suporte, além de feedback constante, o que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes em diferentes aspectos.

Para além das interações em sala de aula, a participação em projetos de pesquisa, extensão e outras atividades extracurriculares foi amplamente destacada pelos estudantes como um componente importante do engajamento. Para os entrevistados, esses projetos oferecem oportunidades práticas para aplicar conhecimentos adquiridos, desenvolver habilidades de pesquisa, comunicação e gestão e promover um envolvimento com questões sociais e profissionais mais amplas, aspectos também reportados na literatura sobre experiências educacionais de alto impacto (McDaniel & Van Jura, 2020; Pickenpauigh *et al.*, 2022; Pospisilova & Rohlikova, 2022). A instituição desempenha um papel fundamental ao fornecer essas oportunidades e ao criar um ambiente que estimula a participação e integra os estudantes a distintas experiências.

Categorias e subcategorias da versão preliminar do QEE-ES

A análise criteriosa do escopo previamente delineado possibilitou a definição de uma estrutura inicial para a composição dos itens do questionário, organizada em duas partes: Recursos do Estudante, composta por quatro categorias, e Recursos Institucionais, composta por duas categorias, conforme apresentado no Quadro 1. A primeira parte reuniu 17 itens, e a segunda, 18, totalizando 35 itens.

Quadro 1
Proposta de categorias e subcategorias do QEE-ES

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Recursos do estudante	- Estratégias de aprendizagem - Interação com os pares e docentes - Experiências extracurriculares - Motivação acadêmica
Recursos institucionais	- Práticas eficazes - Ambiente de apoio

Fonte: elaborado pelos autores.

A subcategoria Estratégias de Aprendizagem evidencia os comportamentos dos estudantes que buscam maximizar seu desempenho acadêmico por meio de ações intencionais e reflexivas. Os itens desse indicador enfatizam práticas de estudo, como a organização das informações, a revisão de conteúdos, o uso de materiais complementares, a reflexão sobre a aprendizagem, a avaliação do próprio progresso e a gestão do tempo. Em conjunto, essas estratégias indicam uma postura proativa, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, como a construção de uma aprendizagem autônoma.

A Interação com os Pares e Docentes destaca a importância da troca de ideias e do trabalho colaborativo no ambiente educacional. Ela reflete como os estudantes se engajam em atividades de grupo, estabelecem conexões interpessoais e compartilham conhecimentos dentro e fora da sala de aula. Tais comportamentos fortalecem o senso de comunidade, ao promover a construção coletiva do aprendizado, incentivando o desenvolvimento de habilidades sociais. Essas interações se manifestam por meio de estudos em grupo, da participação em projetos e atividades extracurriculares, bem como em momentos de socialização.

A subcategoria Experiências Extracurriculares representa as experiências que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades, além do que é abordado nas disciplinas obrigatórias. Os itens desse componente refletem a interação dos estudantes com professores, colegas, colaboradores e profissionais da área, demonstrando interesse por oportunidades de crescimento, pela discussão de planos de carreira, pela participação em debates institucionais e pelo envolvimento em projetos extracurriculares. Essas ações fortalecem a conexão entre o aprendizado teórico e as aplicações práticas do conhecimento, incentivam o estabelecimento de conexões profissionais e ampliam as oportunidades de formação, contribuindo para uma experiência educacional enriquecedora e alinhada às demandas do mercado de trabalho.

Os itens referentes à Motivação Acadêmica representam aspectos do engajamento mais relacionados a comportamentos que refletem positivamente aspectos cognitivos e metacognitivos voltados à aprendizagem e à busca pelo sucesso acadêmico. Nessa subcategoria, a percepção de capacidade para enfrentar desafios acadêmicos, a motivação propriamente dita e o valor que é atribuído ao curso, assim como à experiência de formação, consistem em aspectos fundamentais.

Os itens relacionados às Práticas Eficazes, que integram a categoria Recursos Institucionais, por sua vez, referem-se às metodologias pedagógicas adotadas pelos professores e pela instituição. A estruturação organizada dos conteúdos, a clareza nos critérios de avaliação, a diversificação das metodologias avaliativas e o feedback contínuo sobre o desempenho dos estudantes são componentes que sustentam a aprendizagem. Além disso, o incentivo ao aprimoramento cultural, político, social, econômico e ambiental evidencia um compromisso com uma formação ampla. As atividades extracurriculares, bem como os projetos de pesquisa e extensão, também desempenham um papel crucial ao integrar a aprendizagem acadêmica com a resolução de problemas reais de diversas naturezas.

Seja em atividades obrigatórias ou não obrigatórias, entende-se que a abordagem de temas como diversidade e sustentabilidade, tanto em nível local quanto global, amplia a formação acadêmica e prepara os estudantes para desafios futuros. A inclusão de temas mais amplos nas diversas situações de aprendizagem reforça e amplia o escopo da formação acadêmica dos estudantes, exigindo-lhes uma postura crítica e reflexiva.

Se a promoção de estratégias para expandir as oportunidades de acesso à educação superior é fundamental para a democratização do ingresso, tais ações não podem ser dissociadas de reflexões sobre a diversidade do público atendido pelas instituições. Por conseguinte, os serviços de apoio às dificuldades acadêmicas, sociais e/ou psicológicas dos estudantes fazem-se necessários. O apoio institucional estende-se à oferta de suporte acadêmico, por meio do acesso a bibliotecas, laboratórios e plataformas virtuais que favorecem a aprendizagem, garantindo recursos básicos para o sucesso educacional. Ademais, os espaços de convivência também foram considerados para favorecer a interação, promovendo trocas interpessoais que enriquecem tanto o desenvolvimento social quanto o acadêmico.

Validação de Conteúdo do QEE-ES

Uma vez obtidos os conjuntos de itens do QEE-ES, estes foram estruturados no formulário de avaliação e, posteriormente, submetidos aos juízes, que avaliaram tanto as orientações iniciais do instrumento quanto o conteúdo dos itens. As orientações do instrumento foram avaliadas de forma descritiva, enquanto

os itens foram avaliados segundo a classificação do método de Lawshe (1975), sendo: (1) Essencial: o item é indispensável para medir o construto; (2) Útil, mas não essencial: o item pode ser útil, mas não é crucial; e (3) Não necessário: o item não contribui para medir o construto.

Após a coleta das respostas, foi calculado o *Content Validity Ratio (CVR)* para cada item (Lawshe, 1975). A fórmula do CVR utilizada foi $CVR = (n - N/2) / (N/2)$, onde: n = número de especialistas que consideraram o item essencial; e N = número total de especialistas que participaram da avaliação. O valor do CVR varia de -1 a 1, sendo que valores próximos de 1 indicam uma maior concordância entre os especialistas sobre a relevância do item. Se o CVR for zero ou negativo, significa que menos da metade dos especialistas consideraram o item essencial. Como resultado, a maioria dos itens atingiu valor 1 no CVR, exceto os itens 1, 13 e 16, que apresentaram valor de 0,66, e o item 17, que obteve valor 0. Em seguida, os valores obtidos para cada item foram comparados com a tabela crítica, que leva em consideração o número de juízes. Como participaram sete especialistas, o CVR crítico adotado foi 0,99. De acordo com o método, se o CVR de um item for igual ou superior ao valor crítico da tabela, o item é considerado válido; caso contrário, deve ser revisado ou eliminado do instrumento.

Com base nos resultados do CVR, os itens 1, 13, 16 e 17 foram revisados conforme os critérios de validade, realizando ajustes para melhorá-los. Entretanto, para garantir a validade dos itens ajustados, estes foram novamente submetidos à avaliação dos juízes, tendo estes, posteriormente, alcançado o valor 1 ($CVR > 0,99$), sendo, portanto, considerados para a composição do instrumento. Ao final desse procedimento, foi realizado o cálculo do *Content Validity Index (CVI)*. O CVI é a média dos valores de CVR de todos os itens da escala, representado pela equação: $CVI = \text{média dos}$

CVR de todos os itens. O CVI geral foi utilizado para avaliar a validade de conteúdo do instrumento como um todo. O resultado obtido foi 1.

O grupo focal, por sua vez, foi composto por oito estudantes, convidados a integrar o grupo de forma voluntária, assegurando o cumprimento dos requisitos éticos previstos no TCLE, conforme previsto nos procedimentos metodológicos. O encontro teve início com uma breve introdução e apresentação do documento a ser discutido. Em seguida, os participantes foram incentivados a discutir abertamente a clareza dos itens, exemplificando aspectos que consideraram confusos ou que necessitavam de ajustes para melhor compreensão. Na etapa seguinte, os participantes forneceram suas opiniões sobre a clareza das instruções e a adequação das opções de resposta do questionário, verificando se os cinco pontos de cada item se aplicavam ao sentido da intensidade da experiência vivenciada. O grupo focal foi encerrado com agradecimentos aos participantes e com a solicitação de comentários finais, reforçando a importância do feedback recebido para o aprimoramento do instrumento.

Como resultado do processo adotado, obteve-se um modelo ajustado, composto pelas duas categorias e pelas respectivas subcategorias inicialmente identificadas, mantendo-se também a quantidade de itens atribuída a cada parte.

Resultados das Análises Psicométricas da Escala

Na Tabela 1 apresenta-se a distribuição dos resultados dos itens, apontando, nomeadamente, os valores mínimo e máximo, a média e o desvio-padrão, assim como os coeficientes de assimetria e de curtose da distribuição. Em linha com a generalidade dos investigadores, mesmo assumindo tratar-se de variáveis de métrica ordinal, optou-se pelo recurso à estatística paramétrica no estudo da distribuição dos resultados por maior afinidade dos leitores com tais coeficientes.

Tabela 1
Distribuição dos resultados nos itens da parte 1 do QEE-ES (Recursos Pessoais)

ITENS	MIN-MAX	M	DP	ASSIM.	CURT.
1) Consulto o cronograma de atividades e os planos do curso/ensino.	1 - 5	3,68	1,09	-0,507	-0,310
2) Busco organizar os conteúdos apresentados nas aulas.	1 - 5	4,02	1,01	-0,922	0,394
3) Dedico tempo fora da sala de aula para revisar os conteúdos abordados.	1 - 5	3,85	1,11	-0,675	-0,456
4) Analiso de forma reflexiva os conteúdos abordados no curso.	1 - 5	3,98	1,00	-0,842	0,183
5) Utilizo materiais complementares para compreender e/ou aprofundar os conhecimentos adquiridos nas aulas.	1 - 5	3,97	1,13	-0,946	0,093
6) Participo de atividades em grupo com os colegas de sala de aula.	1 - 5	3,95	1,27	-0,972	-0,243
7) Faço perguntas e/ou compartilho conhecimentos das disciplinas com os colegas e professores.	1 - 5	3,90	1,15	-0,761	-0,450
8) Converso com os colegas e/ou professores sobre assuntos do curso e/ou conteúdo das disciplinas.	1 - 5	4,07	1,07	-0,984	0,157
9) Participo de atividades e projetos extracurriculares.	1 - 5	3,37	1,48	-0,331	-1,290
10) Participo de discussões em grupo promovidas na instituição.	1 - 5	2,60	1,35	0,413	-0,953
11) Converso com os professores e/ou colaboradores (servidores, funcionários) sobre planos de atuação profissional.	1 - 5	2,78	1,38	0,211	-1,177
12) Interajo com profissionais que atuam na área do curso que realizo.	1 - 5	3,34	1,43	-0,283	-1,252
13) Valorizo o curso que realizo e reconheço sua importância para o meu desenvolvimento.	1 - 5	4,60	0,80	-2,399	6,181
14) Sinto-me motivado nas atividades que realizo no curso.	1 - 5	3,75	1,19	-0,751	-0,290
15) Acredito que sou capaz de atender as demandas e desafios acadêmicos do curso.	1 - 5	4,01	1,04	-0,812	-0,099
16) Avalio regularmente o meu progresso no curso e busco identificar áreas de melhoria.	1 - 5	3,96	1,13	-0,916	0,014
17) Interajo socialmente com colegas do curso fora da sala de aula.	1 - 5	3,92	1,28	-0,900	-0,414

Legenda: Mínimo e Máximo = Min-Max; Média: M.; Desvio Padrão: DP; Assimetria = Assim.; Curtose = Curt.

Fonte: dados da pesquisa.

Os resultados obtidos apontam para uma boa dispersão de respostas dos estudantes, situando-se o leque de respostas, em todos os itens, entre os valores 1 e 5, ou seja, mínimo e máximo teóricos da escala *Likert* usada nas suas respostas. A média situou-se ligeiramente acima de 3, o ponto intermédio da escala, denotando uma tonalidade positiva dos estudantes na avaliação do conteúdo dos itens. O item 13, “Valorizo o curso que realizo e reconheço sua importância para o meu desenvolvimento”, apresenta uma média próxima do limite máximo, denotando uma alta concentração

de respostas dos estudantes nos pontos 4 e 5 da escala. Nesta altura, este item apresenta menor dispersão, ou valor de desvio-padrão, e coeficientes de assimetria e de curtose mais elevados. Acresce que os coeficientes de assimetria e de curtose nos demais itens não ultrapassam a unidade, sugerindo uma distribuição gaussiana de valores.

Na Tabela 2 apresenta-se a distribuição dos resultados para os 18 itens que integram a parte 2 do questionário (recursos institucionais). Os elementos da Tabela 2 repetem os utilizados na Tabela 1.

Tabela 2
Distribuição dos resultados nos itens da parte 2 do QEE-ES (Recursos Institucionais)

ITENS	MIN. MAX	M	DP	ASSIM.	CURT.
1) O conteúdo das disciplinas é estruturado de forma organizada.	1 - 5	3,63	1,11	-0,520	-0,408
2) O curso promove interligações dos conteúdos entre as disciplinas cursos e/ou projetos.	1 - 5	3,59	1,20	-0,590	-0,489
3) A abordagem dos conteúdos é implementada de forma a facilitar o aprendizado.	1 - 5	3,36	1,17	-0,356	-0,647
4) As orientações para a realização das atividades acadêmicas são claramente explicadas.	1 - 5	3,54	1,17	-0,475	-0,588
5) A instituição promove atividades de apresentação de trabalho pelos estudantes.	1 - 5	4,06	1,15	-1,133	0,418
6) Os professores dão retorno sobre o desempenho dos estudantes nas atividades e avaliações.	1 - 5	3,67	1,16	-0,525	-0,631
7) A instituição incentiva a participação em atividades que envolvem a prática de pesquisa.	1 - 5	3,72	1,27	-0,683	-0,551
8) A avaliação das aprendizagens recorre a metodologias diversas.	1 - 5	3,42	1,28	-0,399	-0,848
9) As atividades de ensino incorporam o uso de novas tecnologias.	1 - 5	3,33	1,28	-0,283	-0,979
10) As questões sobre diversidade e sustentabilidade, por exemplo a nível social e ambiental, são abordadas no curso.	1 - 5	3,47	1,31	-0,468	-0,863
11) As atividades de ensino favorecem a compreensão mais abrangente dos conteúdos recorrendo a uma variedade de informações.	1 - 5	3,56	1,12	-0,414	-0,512
12) A instituição estimula nos estudantes o interesse pela sua formação contínua e valorização profissional.	1 - 5	3,79	1,23	-0,742	-0,469
13) A instituição promove atividades para o desenvolvimento cultural dos estudantes.	1 - 5	3,71	1,22	-0,699	-0,441
14) O conhecimento adquirido no curso é aplicado a situações reais do cotidiano.	1 - 5	3,79	1,17	-0,775	-0,225
15) A instituição utiliza ambientes virtuais de aprendizagem.	1 - 5	3,67	1,21	-0,589	-0,651
16) A instituição proporciona aos estudantes o uso da biblioteca e dos laboratórios do campus.	1 - 5	4,51	0,91	-2,073	4,033
17) A instituição dispõe de espaços de convivência para os estudantes.	1 - 5	4,12	1,02	-1,160	1,237
18) A instituição está atenta às dificuldades dos estudantes e oferece apoio (acadêmico, social e/ou psicológico) quando necessário.	1 - 5	3,40	1,33	-0,308	-1,050

Legenda: Mínimo e Máximo = Min-Max; Média: M.; Desvio Padrão: DP; Assimetria = Assim.; Curtose = Curt.

Fonte: dados da pesquisa.

Os resultados sugerem uma boa dispersão de respostas por parte dos estudantes, ou seja, em todos os itens, os valores mínimo e máximo da escala *Likert* usada (1 e 5) são encontrados na distribuição das respostas. As médias situam-se um pouco acima do valor intermédio da escala, sugerindo uma percepção positiva dos estudantes a propósito dos recursos e práticas de ensino das instituições que frequentam. O item 16, “A instituição proporciona aos estudantes o uso da biblioteca e dos laboratórios do campus”, apresenta uma média mais elevada, já próxima do limite superior da escala ($M = 4,51$), sugerindo maior percentagem de respostas nos valores 4 e 5 da escala *Likert*. Esta situação se reflete numa diminuição do índice de

Dispersão das Respostas, e os coeficientes de assimetria e de curtose neste item são superiores à unidade (uma distribuição que se afasta da distribuição normal ou gaussiana). Também o item 17, “A instituição dispõe de espaços de convivência para os estudantes”, apresenta média mais elevada e valores de curtose e de assimetria ligeiramente superiores à unidade. A análise fatorial que se segue destes itens irá permitir decidir da sua manutenção ou supressão (o conteúdo dos itens parece não diferenciar as instituições).

O próximo passo, voltado à análise da validade das duas partes do questionário, consistiu na avaliação de sua dimensionalidade. Para tanto, realizou-se uma *AFE* das intercorrelações entre os itens, utilizando o

método dos componentes principais. Nas situações em que mais de um fator emergiu — ou seja, com valores próprios iguais ou superiores a um —, procedeu-se à rotação *promax* dos eixos. Para a definição da associação dos itens aos respectivos fatores, adotou-se como critério uma saturação (*loading*) igual ou superior a 0,40.

Relativamente aos 17 itens da parte 1 do questionário, os valores iniciais indicativos da fatorização dos itens foram: *Kaiser-Meyer-Olkin* de adequação de

amostragem (*KMO*) = 0,887 e teste de esfericidade de *Bartlett* = 2.824,590, *gl* = 136, *p* < 0,001, ou seja, nos dois casos, favoráveis à fatorização dos itens. Na Tabela 3 apresenta-se a vinculação dos itens aos quatro fatores isolados (com valor-próprio superior à unidade), indicando o respectivo coeficiente de saturação. A última coluna da Tabela 3 indica a percentagem de variância do item explicada pelos fatores (comunalidade ou *h2*).

Tabela 3
Saturações dos itens da parte 1 do QEE-ES nos quatro fatores (Recursos Pessoais)

ITENS	F1	F2	F3	F4	h2
3) Dedico tempo fora da sala de aula para revisar os conteúdos abordados.	0,79				0,65
5) Utilizo materiais complementares para compreender e/ou aprofundar os conhecimentos adquiridos nas aulas.	0,75				0,59
2) Busco organizar os conteúdos apresentados nas aulas.	0,69				0,59
4) Analiso de forma reflexiva os conteúdos abordados no curso.	0,65				0,54
16) Avalio regularmente o meu progresso no curso e busco identificar áreas de melhoria.	0,49			0,41	0,51
1) Consulto o cronograma de atividades e os planos do curso/ensino.	0,41				0,38
6) Participo de atividades em grupo com os colegas de sala de aula.		0,73			0,61
17) Interaço socialmente com colegas do curso fora da sala de aula.		0,71			0,57
8) Converso com os colegas e/ou professores sobre assuntos do curso e/ou conteúdo das disciplinas.		0,69			0,65
7) Faço perguntas e/ou compartilho conhecimentos das disciplinas com os colegas e professores.		0,68			0,63
11) Converso com os professores e/ou colaboradores (servidores, funcionários) sobre planos de atuação profissional.			0,78		0,67
10) Participo de discussões em grupo promovidas na instituição.			0,73		0,62
12) Interaço com profissionais que atuam na área do curso que realizo.			0,64		0,49
9) Participo de atividades e projetos extracurriculares.			0,49		0,43
14) Sinto-me motivado nas atividades que realizo no curso.				0,79	0,74
13) Valorizo o curso que realizo e reconheço sua importância para o meu desenvolvimento.				0,76	0,61
15) Acredito que sou capaz de atender às demandas e desafios académicos do curso.				0,59	0,57

Fonte: dados da pesquisa.

Os resultados da análise fatorial permitiram identificar quatro componentes ou fatores, sendo que o primeiro assume maior relevância ou percentagem de variância explicada. O conjunto dos quatro fatores explica 58,2% da variância dos 17 itens. Face ao valor mais baixo de comunalidade do item 1, “Consulto o cronograma de atividades e os planos do curso/ensino”, optou-se pela sua retirada, ficando esta parte do questionário com 16 itens. Tomando o conteúdo

dos itens agregados em cada um dos quatro fatores, pôde-se definir a primeira dimensão como “Estratégias de aprendizagem” (5 itens), a segunda dimensão “Interação com colegas e docentes” (4 itens), a terceira dimensão “Experiências extracurriculares” (4 itens) e a quarta dimensão “Motivação académica” (3 itens).

Em seguida, procedeu-se à análise da consistência interna dos itens dentro de cada uma das quatro dimensões identificadas, estimando o coeficiente *alfa de*

Cronbach e o coeficiente *ômega de McDonald*. Nas tabelas de número quatro a sete apresentam-se os coeficientes de correlação item x total corrigido (ritc) para as quatro dimensões, indicando o coeficiente alfa se o item for eliminado (alfa se...). Tomando o conjunto de itens

para cada dimensão, os valores de alfa e de *ômega* mostram-se satisfatórios, pois superiores a 0,70. Por outro lado, em nenhuma das quatro dimensões, o valor do alfa aumenta se algum dos seus itens for eliminado.

Tabela 4
Consistência interna dos cinco itens da dimensão Estratégias de Aprendizagem

ITENS	RITC	ALFA SE...
2) Busco organizar os conteúdos apresentados nas aulas.	0,591	0,744
3) Dedico tempo fora da sala de aula para revisar os conteúdos abordados.	0,633	0,728
4) Analiso de forma reflexiva os conteúdos abordados no curso.	0,590	0,744
5) Utilizo materiais complementares para compreender e/ou aprofundar os conhecimentos adquiridos nas aulas.	0,521	0,766
16) Avalio regularmente o meu progresso no curso e busco identificar áreas de melhoria.	0,514	0,769

Legenda: RITC = correlação corrigida do item com o total; ALFA SE = valor do alfa se o item for eliminado.
Fonte: dados da pesquisa.

Os coeficientes de correlação corrigidos dos resultados em cada item com o total da dimensão são elevados, registrando-se um coeficiente alfa de 0,79 e um coeficiente *ômega* de 0,79. Olhando para

estes valores, nenhum item, se eliminado, faz subir o coeficiente alfa final, justificando-se a manutenção dos cinco itens.

Tabela 5
Consistência interna dos quatro itens da dimensão Interação com os Pares e Docentes

ITENS	RITC	ALFA SE...
6) Participo de atividades em grupo com os colegas de sala de aula.	0,582	0,713
7) Faço perguntas e/ou compartilho conhecimentos das disciplinas com os colegas e professores.	0,608	0,699
8) Converso com os colegas e/ou professores sobre assuntos do curso e/ou conteúdo das disciplinas.	0,634	0,690
17) Interaço socialmente com colegas do curso fora da sala de aula.	0,488	0,765

Legenda: RITC = correlação corrigida do item com o total; ALFA SE = valor do alfa se o item for eliminado.
Fonte: dados da pesquisa.

Os coeficientes de correlação corrigidos dos resultados em cada item com o total da dimensão são elevados, registrando-se um coeficiente alfa de 0,77 e um coeficiente *ômega* de 0,76. Olhando para estes

valores, nenhum item, se eliminado, faz subir o coeficiente alfa final, justificando-se a manutenção dos quatro itens.

Tabela 6
Consistência interna dos quatro itens da dimensão Experiências Extracurriculares

ITENS	RITC	ALFA SE...
9) Participo de atividades e projetos extracurriculares.	0,445	0,690
10) Participo de discussões em grupo promovidas na instituição.	0,566	0,617
11) Converso com os professores e/ou colaboradores (servidores, funcionários) sobre planos de atuação profissional.	0,544	0,629
12) Interaço com profissionais que atuam na área do curso que realizo.	0,464	0,677

Legenda: RITC = correlação corrigida do item com o total; ALFA SE = valor do alfa se o item for eliminado.

Fonte: dados da pesquisa.

Os coeficientes de correlação corrigidos dos resultados em cada item com o total da dimensão são elevados, registrando-se um coeficiente alfa de 0,72 e um coeficiente ómega de 0,71. Olhando para

estes valores, nenhum item, se eliminado, faz subir o coeficiente alfa final, justificando-se a manutenção dos quatro itens.

Tabela 7
Consistência interna dos três itens da dimensão Motivação Acadêmica

ITENS	RITC	ALFA SE...
13) Valorizo o curso que realizo e reconheço sua importância para o meu desenvolvimento.	0,517	0,696
14) Sinto-me motivado nas atividades que realizo no curso.	0,632	0,544
15) Acredito que sou capaz de atender às demandas e desafios acadêmicos do curso.	0,546	0,644

Legenda: RITC = correlação corrigida do item com o total; ALFA SE = valor do alfa se o item for eliminado.

Fonte: dados da pesquisa.

Os coeficientes de correlação corrigidos dos resultados em cada item com o total da dimensão são elevados, registrando-se um coeficiente alfa de 0,73 e um coeficiente ómega de 0,76. Olhando para estes valores, nenhum item, se eliminado, faz subir o coeficiente alfa final, justificando-se a manutenção dos três itens. Assim, tomando o conjunto de itens para cada uma das quatro dimensões, os valores de *alfa* e de *ómega* mostram-se satisfatórios, pois superiores a 0,70. Por outro lado, em nenhuma das quatro dimensões, o valor do alfa aumenta se algum dos seus itens for eliminado. Neste sentido, esta parte do questionário fica composta por 16 itens, ficando a dimensão Estratégias de Aprendizagem com cinco itens, as dimensões Interação com os Pares e Docentes e Experiências Extracurriculares com quatro itens, e a dimensão Motivação Acadêmica com três itens.

Analizando a dimensionalidade dos itens que formam a parte 2 do questionário (recursos institucionais), procedeu-se à AFE seguindo os procedimentos atrás

mencionados a propósito desta mesma análise para os itens da parte 1 (recursos pessoais). Analisando os itens que poderiam fazer emergir um segundo fator, verifica-se que o item 16, “A instituição proporciona aos estudantes o uso da biblioteca e dos laboratórios do campus”, e o item 17, “A instituição dispõe de espaços de convivência para os estudantes”, não saturam no primeiro fator, mas fazem emergir um segundo fator apenas formado por estes itens. Analisando o conteúdo destes dois itens, parece que ambos se reportam a condições básicas de qualquer instituição de ensino superior, ou seja, não reúnem especificidades que possam diferenciar as avaliações dos estudantes. Aliás, ao observar a distribuição dos resultados dos estudantes nestes dois itens (cf. Tabela 2), verifica-se média mais elevada (generalidade dos alunos a pontuar no total acordo), menor dispersão (desvio-padrão) e coeficientes mais elevados de assimetria e curtose. Neste sentido, optou-se por eliminar estes dois itens da parte 2 do questionário, passando a considerar na

análise 16 itens. Na Tabela 8 indica-se a saturação dos itens no único fator isolado (valor próprio de 8,626 e 53,9% de variância dos itens explicada) e o coeficiente de comunalidade (h^2). Acrescenta-se que o

valor *Kaiser-Meyer-Olkin* de adequação de amostragem (*KMO*) se situou em 0,960 e o teste de esfericidade de *Bartlett* foi de 4.822,931, $gl = 120$, $p < 0,001$, ou seja, nos dois casos, favoráveis à fatorização dos itens.

Tabela 8
Estrutura fatorial dos 16 itens da parte 2 do QEE-ES (recursos institucionais)

ITENS	F1	h2
1) O conteúdo das disciplinas é estruturado de forma organizada.	0,736	0,542
2) O curso promove interligações dos conteúdos entre as disciplinas, cursos e/ou projetos.	0,752	0,566
3) A abordagem dos conteúdos é implementada de forma a facilitar o aprendizado.	0,803	0,645
4) As orientações para a realização das atividades acadêmicas são claramente explicadas.	0,735	0,541
5) A instituição promove atividades de apresentação de trabalho pelos estudantes.	0,702	0,493
6) Os professores dão retorno sobre o desempenho dos estudantes nas atividades e avaliações.	0,714	0,509
7) A instituição incentiva a participação em atividades que envolvem a prática de pesquisa.	0,754	0,569
8) A avaliação das aprendizagens recorre a metodologias diversas.	0,805	0,648
9) As atividades de ensino incorporam o uso de novas tecnologias.	0,792	0,627
10) As questões sobre diversidade e sustentabilidade, por exemplo, a nível social e ambiental, são abordadas no curso.	0,607	0,368
11) As atividades de ensino favorecem a compreensão mais abrangente dos conteúdos recorrendo a uma variedade de informações.	0,819	0,671
12) A instituição estimula nos estudantes o interesse pela sua formação contínua e valorização profissional.	0,813	0,661
13) A instituição promove atividades para o desenvolvimento cultural dos estudantes.	0,747	0,558
14) O conhecimento adquirido no curso é aplicado a situações reais do cotidiano.	0,718	0,516
15) A instituição utiliza ambientes virtuais de aprendizagem.	0,545	0,297
18) A instituição está atenta às dificuldades dos estudantes e oferece apoio (acadêmico, social e/ou psicológico) quando necessário.	0,643	0,414

Fonte: dados da pesquisa.

Em seguida, procedeu-se à análise da consistência interna dos itens estimando os coeficientes *Alfa de Cronbach* e *Ómega de McDonald*. Na Tabela 9 apresentaram-se os valores corrigidos da correlação de cada item com o total da escala e como fica o valor de *Alfa de Cronbach* caso algum item seja eliminado.

Os coeficientes obtidos ($\alpha = 0,940$ e $\omega = 0,942$) são elevados, atestando a consistência ou

homogeneidade interna dos 16 itens retidos na escala (valores claramente superiores a 0,70). Os coeficientes de correlação entre os itens e o total da dimensão a que pertencem são sempre elevados (superiores a 0,40) e, nesse sentido, compreende-se também que nenhum item, se eliminado, faz subir os coeficientes de consistência interna.

Tabela 9
Análise da consistência interna dos 16 itens da parte 2 do questionário (Recursos Institucionais)

ITENS	RITC	ALFA SE...
1) O conteúdo das disciplinas é estruturado de forma organizada.	0,689	0,937
2) O curso promove interligações dos conteúdos entre as disciplinas, cursos e/ou projetos.	0,706	0,937
3) A abordagem dos conteúdos é implementada de forma a facilitar o aprendizado.	0,762	0,936
4) As orientações para a realização das atividades acadêmicas são claramente explicadas.	0,686	0,937
5) A instituição promove atividades de apresentação de trabalho pelos estudantes.	0,656	0,938
6) Os professores dão retorno sobre o desempenho dos estudantes nas atividades e avaliações.	0,668	0,938
7) A instituição incentiva a participação em atividades que envolvem a prática de pesquisa.	0,713	0,937
8) A avaliação das aprendizagens recorre a metodologias diversas.	0,769	0,935
9) As atividades de ensino incorporam o uso de novas tecnologias.	0,756	0,936
10) As questões sobre diversidade e sustentabilidade, por exemplo, a nível social e ambiental, são abordadas no curso.	0,556	0,941
11) As atividades de ensino favorecem a compreensão mais abrangente dos conteúdos recorrendo a uma variedade de informações.	0,783	0,935
12) A instituição estimula nos estudantes o interesse pela sua formação contínua e valorização profissional.	0,775	0,935
13) A instituição promove atividades para o desenvolvimento cultural dos estudantes.	0,708	0,937
14) O conhecimento adquirido no curso é aplicado a situações reais do cotidiano.	0,674	0,938
15) A instituição utiliza ambientes virtuais de aprendizagem.	0,498	0,942
18) A instituição está atenta às dificuldades dos estudantes e oferece apoio (acadêmico, social e/ou psicológico) quando necessário.	0,596	0,940

Legenda: RITC = correlação corrigida do item com o total; ALFA SE = valor do alfa se o item for eliminado.

Fonte: dados da pesquisa.

Considerações Finais

A abordagem teórica sobre o conceito de engajamento, bem como as categorias e subcategorias identificadas nas escalas analisadas, convergem para indicadores alinhados aos princípios e finalidades estabelecidos para a formação superior no Brasil, conforme observado na análise documental. Tal repertório possibilitou a construção e a distribuição dos itens por meio da organização do questionário em duas partes: Recursos do Estudante e Recursos Institucionais. A análise quantitativa incidiu sobre a apreciação da fiabilidade e da validade dos resultados nos respectivos itens. A AFE revelou uma estrutura composta por quatro fatores relacionados aos Recursos do Estudante e por um único fator referente aos Recursos Institucionais. Por sua vez, a consistência interna dos itens, avaliada por meio dos coeficientes *Alfa de Cronbach* e *Ômega de McDonald*, situou-se acima de 0,70.

Assim, as análises preliminares sugerem que o QEE-ES assegura resultados com suficiente precisão e validade interna para avaliar o engajamento do estudante no ensino superior. Logo, a verificação de duas dimensões diferenciadas e entendidas como complementares na análise do engajamento (recursos pessoais

dos estudantes e recursos institucionais) oferece um referencial analítico para a investigação das práticas educacionais e para informar políticas institucionais em favor do engajamento, da permanência e do sucesso acadêmico dos estudantes no Ensino Superior.

Considerando a heterogeneidade do sistema de ensino superior brasileiro, marcada por diferenças institucionais e regionais, recomenda-se a realização de estudos adicionais com amostras mais diversificadas e representativas, a fim de fortalecer as evidências de validade e de precisão do instrumento. Embora o QEE-ES não incorpore itens específicos sobre raça, gênero, deficiência ou trajetórias escolares, tal opção não implica a desconsideração dessas dimensões. Ao contrário, parte-se do pressuposto de que as condições de engajamento avaliadas pelo instrumento são vivenciadas de forma desigual por diferentes grupos sociais. Entende-se que a aplicação do QEE-ES permite identificar padrões diferenciados de resposta, possibilitando análises comparativas que evidenciem desigualdades estruturais e institucionais que atravessam as experiências dos estudantes. Além disso, reconhece-se que instrumentos psicométricos possuem limites interpretativos, razão pela qual seus resultados devem ser articulados a análises qualitativas.

Da mesma forma, futuras investigações, contemplando análises fatoriais confirmatórias e a correlação do engajamento com variáveis relacionadas à satisfação e ao sucesso acadêmico dos estudantes, poderão contribuir para o aprimoramento contínuo do instrumento e para a ampliação da compreensão sobre os fatores que promovem o engajamento e seus impactos na permanência e no sucesso acadêmico, considerando a diversidade do público do ensino superior, por meio de amostras devidamente equilibradas em relação a essa diversidade.

Referências

- Almeida, L. S., Ferreira, J. A. G., & Soares, A. P. C. (1999). Questionário de Vivências Acadêmicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 33(3), 181-207. <https://hdl.handle.net/1822/12080>
- Araújo, A. M. (2017). Sucesso no Ensino Superior: uma revisão e conceituação. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 4(2), 132-141. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.3207>
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297-308.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bell, K. (2022). Increasing undergraduate student satisfaction in Higher Education: the importance of relational pedagogy. *Journal of Further and Higher Education*, 46(4), 490-503. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1985980>
- Brasil (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.
- Brasil (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Brasil (2004). Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (2022). Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas. Brasília, DF.
- Canal, C. P. P., & Almeida, L. S. (2023). Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior: Desafios pessoais e institucionais. In A. Osti, C. Fior, C. P. P. Canal, & L. S. Almeida (Eds.), *Ensino superior: mudanças e desafios na perspectiva dos estudantes*. Pedro & João Editores. <https://www.doi.org/10.51795/9786506950>
- Casanova, J. R., Cervero, A., Núñez, J. C., Almeida, L. S., & Bernardo, A. (2018). Factors that determine the persistence and dropout of university students. *Psicothema*, 30(4), 408-414. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.155>
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *American Association of Higher Education Bulletin*, 39(7), 3-7.
- Chipchase, L., Davidson, M., Blackstock, F., Bye, R., Clothier, P., Klupp, N., Coelho, G. R., & Amantes, A. (2014). A influência do engajamento sobre a evolução do entendimento dos estudantes em eletricidade. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 13(1), 48-72.
- Coates, H. (2010). Development of the Australasian survey of student engagement (AUSSE). *Higher Education*, 60(1), 1-17. <http://www.jstor.org/stable/40784042>
- Coates, H., Gao, X., McCormick, A. C., Guo, F., & Shi, J. (2022). Charting research on student engagement. In H. Coates, X. Gao, F. Guo, & J. Shi (Eds.), *Global Student Engagement*. Routledge.
- Coimbra, C. L., Silva, L. B. E., & Costa, N. C. D. (2021). A evasão na educação superior: definições e trajetórias. *Educação e Pesquisa*, 47, e228764. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147228764>
- Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior (2019). Parecer CNE/CES nº 334/2019: Institui a orientação às Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos superiores. Ministério da Educação.
- Deng, Z., & Yang, Z. (2025). Exploring the impact of online education on student engagement in Higher Education in post-COVID-19: what students want to get? *Frontiers in Psychology*, 16, 1574886. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1574886>
- Denovan, A., Dagnall, N., Macaskill, A., & Papageorgiou, K. (2020). Future time perspective, positive emotions and student engagement: A longitudinal study. *Studies in Higher Education*, 45(7), 1533-1546. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1616168>
- Dias, D., Marinho-Araújo, C., Almeida, L., & Amaral, A. (2011). The democratisation of access and success in higher education: The case of Portugal and Brazil. *Higher Education Management and Policy*, 23(1), 23-42.

- Fior, C. A., Mercuri, E., & Silva, D. (2013). Evidências de validade da Escala de Envolvimento Acadêmico para universitários. *Avaliação Psicológica*, 12(1), 81–89.
- 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>
- Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 763–782). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_37
- Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Liber Livro.
- Granado, J. I. F., Santos, A. A. A., Almeida, L. S., Soares, A. P., & Guisande, M. A. (2005). Integração acadêmica de estudantes universitários: contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, 2(4), 31–41.
- Heringer, R. (2018). Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Florianópolis, 19(1), 7–17. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v19n1/03.pdf>
- Hodge, B., Wright, B., & Bennett, P. (2017). The role of grit in determining engagement and academic outcomes for university students. *Research in Higher Education*, 59, 448–460. <https://doi.org/10.1007/s11162-017-9474-y>
- Hu, S., & Kuh, G. D. (2002). Being (dis)engaged in educationally purposeful activities: the influences of student and institutional characteristics. *Research in Higher Education*, 43, 555–575. <https://doi.org/10.1023/A:1020114231387>
- Hutz, C. S., Bandeira, D. R., & Trentini, C. M. (2015). *Psicometria*. Porto Alegre: Artmed.
- Jinghuan, S., Wen, W., Yifei, L., & Jing, C. (2014). China college student survey (ccss): breaking open the black box of the process of learning. *International Journal of Chinese Education*, 3(1), 132–159. <https://doi.org/10.1163/22125868-12340033>
- 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>
- Krause, K., & Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year university. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33. <https://doi.org/10.1080/02602930701698892>
- Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE: benchmarks for effective educational practices. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 35(2), 24–32. <https://doi.org/10.1080/00091380309604090>
- Kuh, G. D. (2009). The National Survey of Student Engagement: Conceptual and Empirical Foundations. *New Directions for Institutional Research*, 141, 5–20. <https://doi.org/10.1002/ir.283>
- Kuh, G. D. (2016). Making learning meaningful: engaging students in ways that matter to them. *New Directions for Teaching and Learning*, 145, 49–56. <https://doi.org/10.1002/tl.20174>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563–575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Masika, R., & Jones, J. (2016). Building student belonging and engagement: insights into higher education students' experiences of participating and learning together. *Teaching in Higher Education*, 21(2), 138–150. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1122585>
- Martins, L. M., & Ribeiro, J. L. D. (2017). Engajamento do estudante no ensino superior como indicador de avaliação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 22(1). <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000100012>
- McDaniel, A., & Van Jura, M. (2020). High-impact practices: evaluating their effect on college completion. *Journal of College Student Retention*, 24(3), 740–757. <https://doi.org/10.1177/1521025120947357>
- Oliveira, E. T., Caldini, C., & Coutinho, C. (2023). Definição de engajamento estudantil no ensino superior: Um estudo bibliométrico. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 28, e023009. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772023000100009>
- Osti, A., & Almeida, L. S. (2022). A satisfação acadêmica no contexto do ensino superior brasileiro. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara*, 17(3), 1558–1576. <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i3.16088>
- Pace, C. R. (1980). Measuring the quality of student effort. Improving teaching and institutional quality. *Current Issues in Higher Education*, 1, 10–19.
- Pasquali, L. (1999). *Instrumentos psicológicos: Manual prático de elaboração*. Brasília: LabPAM & IBAPP.

- Pickenpaugh, E. N., Yoast, S. R., Baker, A., & Vaughan, A. L. (2022). The role of first-year seminars and first-year college achievement for undeclared students. *Higher Education*, 83, 1063–1077. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00279-0>
- Pospisilova, L., & Rohlikova, L. (2022). Reforming higher education with ePortfolio implementation, enhanced by learning analytics. *Computers in Human Behavior*, 138. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107449>.
- Schudde, L. (2019). Short- and long-term impacts of engagement experiences with faculty and peers at community colleges. *Review of Higher Education*, 42(2), 385–426. <https://doi.org/10.1353/rhe.2019.0001>
- Silva, G. P. (2013). Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), 18[s.n.], 311–333.
- Silva, P. T. F. E., & Sampaio, L. M. B. (2022). Políticas de permanência estudantil na educação superior: reflexões de uma revisão da literatura para o contexto brasileiro. *Revista de Administração Pública*, 56(5), 603–631. <https://doi.org/10.1590/0034-761220220034>
- Tinto, V. (2017). Reflections on student persistence. *Student Success*, 8(2), 1–8. <https://doi.org/10.5204/ssj.v8i2.376>
- Tinto, V. (2025). Student persistence through a different lens. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, (S.I.), 26(4), 959–969. <https://doi.org/10.1177/15210251241249158>
- Wolf-Wendel, L., Ward, K., & Kinzie, J. (2009). A tangled web of terms: the overlap and unique contribution of involvement, engagement, and integration to understanding college student success. *Journal of College Student Development*, 50(4), 407–428. <https://doi.org/10.1353/csdl.0.0077>
- Zepke, N. (2014). Student engagement research in higher education: questioning an academic orthodoxy. *Teaching in Higher Education*, 19(6), 697–708. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.901956>

Recebido em 13/04/2025

Aceito em 11/02/2026



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.