

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ROSA MARIA RIGO

ENGAGEMENT ACADÊMICO

Contributos das tecnologias digitais para um processo [trans]formativo nas relações de
engajamento na Educação Superior

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul



ESCOLA DE
HUMANIDADES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ROSA MARIA RIGO

ENGAGEMENT ACADÊMICO

Contributos das tecnologias digitais para um processo [trans]formativo nas relações
de engajamento na Educação Superior

Porto Alegre

2020

Ficha Catalográfica

R572e Rigo, Rosa Maria

Engagement Acadêmico Contributos das tecnologias digitais para um processo [trans]formativo nas relações de engajamento na Educação Superior / Rosa Maria Rigo . – 2020.

197.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Costa Morosini.

Co-orientador: Prof. Dr. José António Marques Moreira.

1. Engagement acadêmico. 2. Tecnologias Digitais. 3. Educação Superior. 4. Ensino de Graduação. I. Morosini, Marília Costa. II. Moreira, José António Marques. III. Título.

ROSA MARIA RIGO

ENGAGEMENT ACADÊMICO

Contributos das tecnologias digitais para um processo [trans]formativo nas relações de engajamento na Educação Superior

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Marília Costa Morosini.

Co-orientador: José António Marques Moreira.

Porto Alegre

2020

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Marília Costa Morosini - PUCRS - Orientadora

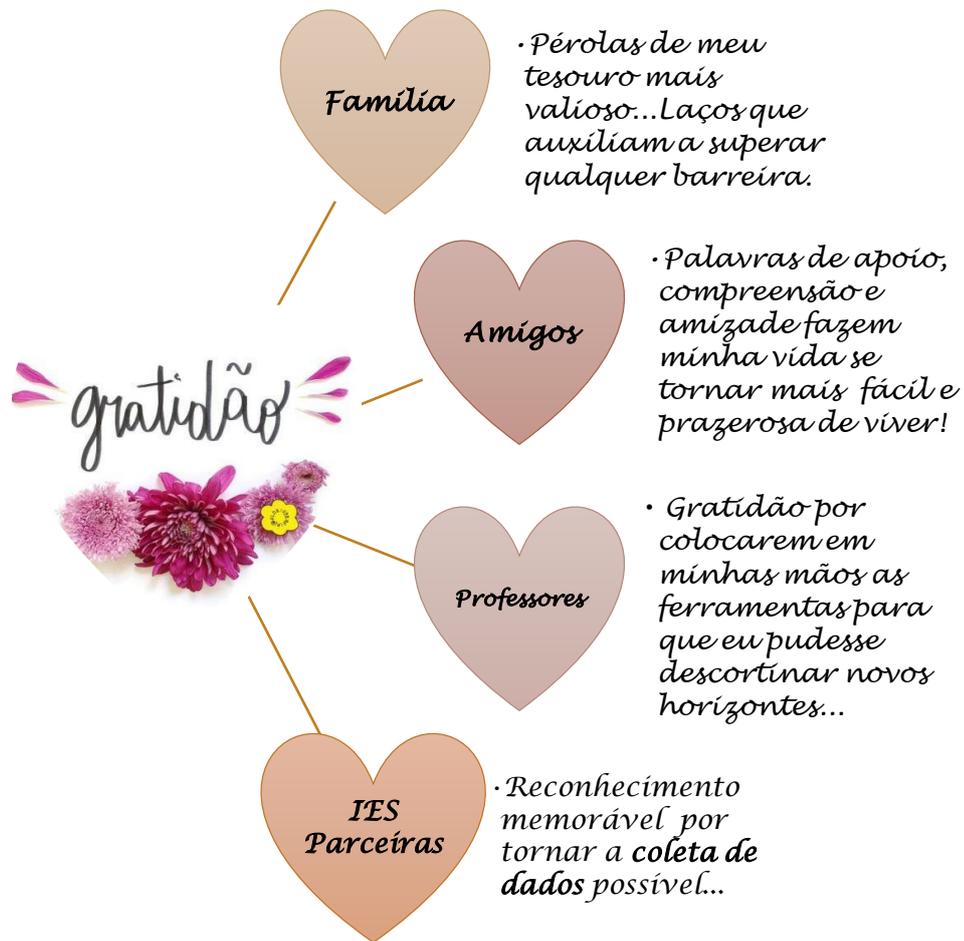
Prof. Dr. José Antônio Marques Moreira - UAB/Portugal - Co-orientador

Prof.^a Dra. Adriana Justin Cerveira Kampff - PUCRS

Prof.^a Dra Sara Dias Trindade
Universidade de Coimbra/Portugal

Não podemos "reter" as pessoas, só podemos "atraí-las". Não podemos "envolvê-los", mas podemos "inspirá-los e apoiá-los". Nós não podemos apenas "treiná-los", mas podemos "capacitá-los a aprender" e "dar-lhes as oportunidades para se desenvolver". Josh Bersin

AGRADECIMENTOS



Gratidão imensa pela acolhida, apoio, incentivo, amizade, generosidade, solidariedade, compreensão, parceria, orientação e engagement a minha orientadora e meu co-orientador...



Marília Costa Morosini - Orientadora



*José António Marques Moreira
Co-orientador*

"O presente trabalho foi realizado com apoio **parcial** da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001" ("This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001").

RESUMO

A presente Tese de Doutorado investiga o *engagement* acadêmico na Educação Superior - no âmbito de uma comunidade acadêmica que associa Portugal e Brasil - foca o estudo em estudantes do primeiro ano na universidade. Para tanto, levamos em conta que o *engagement* é apontado como a variável transversal mais influente no que se refere aos resultados de aprendizagem e aderência aos estudos no contexto internacional, revelando-se portador de uma multiplicidade de significados, capaz de congrega inúmeros aspectos, tendo em vista a existência de diferentes tipos de *engagement* (pessoal, moral, social, profissional, identitário, acadêmico, relacional). Neste estudo assumimos o entendimento de *engagement* acadêmico como construção de novos paradigmas educacionais assente na necessidade de adaptar o ensino às demandas do século XXI, conscientes das continuidades, mudanças e desafios na política universitária que tal entendimento representa. Nossa questão de pesquisa recai sobre: Quais fatores mais contribuem para promover o *engagement* de estudantes do primeiro ano da graduação? As questões norteadoras elaboradas para a pesquisa são: Que princípios são recorrentes na literatura da área no que se refere aos aspectos que promovem o *engagement* de estudantes dos primeiros dois semestres universitários? De que maneira o ambiente acadêmico, o ambiente de sala de aula, o ambiente tecnológico e o ambiente no campus são trabalhados no primeiro ano na universidade? Que ações são propostas pelas IES para engajar os estudantes do primeiro ano da graduação? Os aportes teóricos incluem as contribuições de Audy e Morosini (2009, 2010), Chickering e Gamson (1987), Coates (2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011), Coates e Ranson (2011), Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004), Moreira, Barros e Monteiro (2015), Trindade e Moreira (2017), Krause (2005, 2006, 2008), Trowler e Trowler (2010), OECD (2018), dentre outros. A Investigação adota a abordagem qualitativa e quantitativa. Os instrumentos para a coleta de dados contam com questionário *online* e a pesquisa documental. Os principais resultados apontam que os fatores que mais favorecem o *engagement* acadêmico abarcam: 1) *Relações Interpessoais* (colegas); 2) *Formação Acadêmica* (atitudes, personalidade, didática, envolvimento e comprometimento do professor); 3) *Tecnologias Digitais*, 4) *Infraestrutura* (salas de aula, áreas do campus, espaços para pesquisa, espaços para alimentação, biblioteca, comodidade e facilidade de acesso ao ambiente universitário); 5) *Formação pessoal* (foco, dedicação, disciplina, força de vontade, interesse do próprio aluno); 6) *Suporte Acadêmico* (setores de Apoio); 7) *Conteúdos ministrados* (conteúdos que propiciem um aprendizado multidimensional); 8) *Áreas de Lazer* (espaços para descanso); 9) *Sentimento de pertença* (estudante sentir que faz parte de algo maior).

Palavras chave: *Engagement* acadêmico. Tecnologias Digitais. Educação Superior. Ensino de Graduação.

RESUMEN

La presente Tesis Doctoral investiga la participación académica en la Educación Superior, dentro de una comunidad académica que asocia a Portugal y Brasil, centrandó el estudio en académicos de primer año en la universidad. Por lo tanto, tenemos en cuenta que el compromiso se señala como la variable transversal más influyente en términos de resultados de aprendizaje y adhesión a los estudios en el contexto internacional, revelando una multiplicidad de significados, capaz de reunir muchos aspectos, teniendo en vista de la existencia de diferentes tipos de compromiso (personal, moral, social, profesional, de identidad, académico, relacional). En este estudio asumimos la comprensión del compromiso académico como una construcción de nuevos paradigmas educativos basados en la necesidad de adaptar la enseñanza a las demandas del siglo XXI. , conscientes de las continuidades, cambios y desafíos en la política universitaria que representa tal comprensión. Nuestro problema de investigación radica en: ¿Qué factores favorecen la promoción de la participación de estudiantes de pregrado de primer año? Las preguntas orientadoras elaboradas para la investigación son: ¿Qué principios son recurrente en la literatura del área con respecto ¿Se refiere a los aspectos que promueven la participación de los estudiantes de los dos primeros semestres universitarios? ¿Cómo se trabaja el entorno académico, el entorno del aula, el entorno tecnológico y el entorno del campus durante el primer año en la universidad? ¿Qué acciones proponen las IES para involucrar a los estudiantes de pregrado de primer año? Las contribuciones teóricas incluyen las contribuciones de Audy y Morosini (2009, 2010), Chickering y Gamson (1987), Coates (2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011), Coates y Ranson (2011), Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004), Moreira, Barros y Monteiro (2015), Trindade y Moreira (2017), Krause (2005, 2006, 2008), Trowler e Trowler (2010), OCDE (2018), entre otros. La investigación adopta el enfoque cualitativo y cuantitativo. Los instrumentos para la recolección de datos incluyen un cuestionario en línea e investigación documental. Los principales resultados indican que los factores que favorecen la participación académica incluyen: 1) Relaciones interpersonales (colegas); 2) Educación académica (actitudes, personalidad, didáctica, implicación y compromiso del profesor); 3) Tecnologías digitales, 4) Infraestructura (aulas, áreas del campus, espacios de investigación, espacios para alimentos, biblioteca, conveniencia y fácil acceso al entorno universitario); 5) Entrenamiento personal (enfoque, dedicación, disciplina, fuerza de voluntad, interés del estudiante mismo); 6) Apoyo académico (sectores de apoyo); 7) Contenido enseñado (contenido que proporciona aprendizaje multidimensional); 8) Zonas de ocio (espacios de descanso); 9) Sentimiento de pertenencia (el alumno siente que es parte de algo más grande).

Palabras clave: Compromiso académico. Tecnologías digitales. Educación universitaria. Docencia de pregrado.

ABSTRACT

This doctoral dissertation investigates academic engagement in higher education, focusing on first year university students with a scope of bringing Portugal and Brazil closer together. Engagement is identified as the most influential transversal variable in terms of learning and adherence to studies in the international context, revealing itself to have a multiplicity of meanings, capable of bringing together numerous aspects due to different types of engagement (personal, moral, social, professional, identity, academic, relational). In this study, academic engagement is understood as the construction of new educational paradigms based on the need to adapt teaching to the demands of the 21st century and awareness of the continuities, changes, and challenges in university policies that such an understanding represents. Our research question is: What are the most influential factors for promoting engagement of first year undergraduate students? The guiding questions elaborated for the research are: What are the recurring principles found in this area's literature regarding aspects that promote student engagement in the first two semesters of university? How are the academic, classroom, technological, and campus environments addressed in the first year at the university? What actions are proposed by institutions to engage incoming undergraduates? Theoretical contributions include Audy and Morosini (2009, 2010), Chickering and Gamson (1987), Coates (2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011), Coates and Ranson (2011), Fredricks, Blumenfeld and Paris (2004), Moreira, Barros and Monteiro (2015), Trindade and Moreira (2017), Krause (2005, 2006, 2008), Trowler and Trowler (2010), OECD (2018). The study adopts a qualitative and quantitative approach. Data collection instruments include an online questionnaire and bibliographic research. The primary results indicate that the factors that favor academic engagement include: 1) *Interpersonal Relations* (colleagues); 2) *Academic Development* (attitudes, personality, didactics, teacher involvement and commitment); 3) *Digital Technologies*, 4) *Infrastructure* (classrooms, campus areas, spaces for research, spaces for food, library, convenience and easy access to the university environment); 5) *Personal Development* (focus, dedication, discipline, willpower, interest of the students themselves); 6) *Academic Support* (Support sectors); 7) *Content* (content that provides multidimensional learning); 8) *Leisure Areas* (spaces for rest); 9) *Feeling of belonging* (students' feeling that they are a part of something bigger).

Keywords: Academic Engagement. Digital Technologies. College education. Undergraduate Teaching.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AUSSE - Pesquisa Australasiana de Participação Estudantil
AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC - Base Nacional Curricular Comum
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CPR - Center for Postsecondary Research
EAD - Educação a Distância
EUA - Estados Unidos da América
HARVARD UNIVERSITY - Universidade de Harvard
HEFCE - Higher Education Funding Council for England
IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES - Instituição de Ensino Superior
FTC - Faculdade de Tecnologia e Ciências
MIT - Melbourne Institute of Technology
NSSE - National Survey of Student Engagement
OBLID - Rede de Investigação e Intervenção para a Literacia e Inclusão Digital
OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development
PPG - Programa de Pós-Graduação em Educação
PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SCIELO - Scientific Electronic Library Online
SERPRO - Serviço Federal de Processamento de Dados
SIPESQ - Sistema de Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SPSS - Statistical Package for the Social Sciences
TCLE - Termo de Consentimento livre e Esclarecido
TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB - Universidade Aberta de Portugal
UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIBRASIL - Centro Universitário Autônomo do Brasil

UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa

UNOPAR - Universidade Norte do Paraná

WEF - World Economic Forum

X CIDU - X Congresso Ibero-Americano de Docência Universitária

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Caminhos, percursos e itinerários: uma viagem plural.....	15
Figura 2 - Quadro de produções em Portugal	19
Figura 3 - Fotos tiradas no decorrer do processo de produção fílmica	20
Figura 4- Quadro de pesquisa sobre os estudos envolvendo o <i>engagement</i>	24
Figura 5 - Quadro de pesquisas no campo da educação envolvendo o <i>engagement</i>	25
Figura 6 - Gráfico de Áreas de Pesquisa CAPES	26
Figura 7 - Gráfico de Áreas de Pesquisa SCIELO	27
Figura 8 - <i>Engagement</i> – Correlações.....	28
Figura 9 - Ambientes analisados na pesquisa	30
Figura 10 - Quadro de Evolução do conceito de <i>engagement</i>	34
Figura 11 - Veios teóricos sobre o <i>engagement</i>	36
Figura 12 - Quadro das dimensões do <i>engagement</i>	37
Figura 13 - Quadro das tipologias do <i>engagement</i>	38
Figura 14 - Quadro das escalas de <i>engagement</i>	39
Figura 15 - Quadro dos Tipos Institucionais	39
Figura 16 - Quadro das metas de <i>engagement</i>	41
Figura 17 - Quadro das razões para o <i>engagement</i>	41
Figura 18 - Recursos Institucionais	46
Figura 19 - Modelo multidimensional.....	48
Figura 20 - Quadro dos Princípios para o <i>design</i>	50
Figura 21 - Interação, exploração, relevância, e instrução com tecnologias.	57
Figura 22 - Quadro do crescimento mundial da internet.....	58
Figura 23 - Quadro das competências e habilidades para o século XXI	60
Figura 24 - Vantagens da aprendizagem móvel.....	66
Figura 25 - Quadro dos estudos correlatos ao <i>Engagement</i> no contexto brasileiro ..	69
Figura 26 - Fatores que promovem o <i>engagement</i>	77
Figura 27 - Aspectos considerados promotores de <i>engagement</i>	78
Figura 28 - <i>Engagement</i> ou (DES) <i>engagement</i> dos estudantes	81
Figura 29 - Suporte Acadêmico	84
Figura 30 - Quadro das Sugestões para promover o <i>engagement</i>	86

Figura 31 - Quadro dos sete princípios para boas práticas em cursos de graduação	88
Figura 32 - Doze atributos para potencializar práticas na Graduação	89
Figura 33 - Questões para reflexão	92
Figura 34 - Perfil dos sujeitos da pesquisa: idade	103
Figura 35 - Perfil dos sujeitos da pesquisa: gênero.....	104
Figura 36 - Perfil dos sujeitos da pesquisa: formação	104
Figura 37 - Perfil dos sujeitos da pesquisa: bolsista?.....	104
Figura 38 - Perfil dos sujeitos da pesquisa: sou universitário e trabalho?	105
Figura 39 - Perfil dos sujeitos da pesquisa: sou universitário num turno e trabalho no outro?	105
Figura 40 - Perfil dos sujeitos da pesquisa: trabalho em regime integral e sou universitário?	106
Figura 41 - Perfil dos sujeitos da pesquisa: sou universitário de qual semestre? ...	107
Figura 42 - Perfil dos sujeitos da pesquisa: sou universitário de qual curso?	107
Figura 43 - Perfil dos sujeitos da pesquisa: sou universitário de qual universidade?	107
Figura 44 - Em resposta a questão de estudo: acolhida	108
Figura 45 - Em resposta a questão de estudo: motivação	110
Figura 46 - Em resposta a questão de estudo: permanência	111
Figura 47 - Em resposta a questão de estudo: extra-classe	112
Figura 48 - Em resposta a questão de estudo: satisfação.....	116
Figura 49 - Em resposta a questão de estudo: aprendizagem	117
Figura 50 - Em resposta a questão de estudo: relação com professores.....	118
Figura 51 - Em resposta a questão de estudo: amizade	119
Figura 52 - Em resposta a questão de estudo: recursos tecnológicos	122
Figura 53 - Em resposta a questão de estudo: ambientes virtuais:	123
Figura 54 - Em resposta a questão de estudo: redes sociais	125
Figura 55 - Em resposta a questão de estudo: tecnologia	126
Figura 56 - Em resposta a questão de estudo: tecnologia mais útil	127
Figura 57 - Em resposta a questão de estudo: convivência	129
Figura 58 - Em resposta a questão de estudo: relação com os professores no campus	130
Figura 59 - Em resposta a questão de estudo: setores de apoio	132

Figura 60 - Em resposta a questão de estudo: valorização	133
Figura 61 - Princípios norteadores	139
Figura 62 - Cultura de <i>engagement</i>	140
Figura 63 – Para valorizar e despertar no estudante	141
Figura 64 - Engajar.....	143
Figura 65 – Quadro de dimensões e estratégias.....	144
Figura 66 - Laços entre docentes e discentes.....	161
Figura 67 – Engajar em movimento	162
Figura 68 - <i>Engagements</i>	163
Figura 69 - Práticas úteis inerentes ao futuro mercado de trabalho	164

SUMÁRIO

1 REFLEXÕES SOBRE UMA TRAJETÓRIA PLURAL	15
1.1 DA GRADUAÇÃO AO DOUTORAMENTO: CAMINHOS, PERCURSOS E ITINERÁRIOS ESCOLHIDOS PELA PESQUISADORA	15
1.2 CAMINHOS PERCURSOS E ITINERÁRIOS QUE ME LEVARAM A PORTUGAL: ESTUDOS REALIZADOS EM PERÍODO DE DOUTORAMENTO-SANDUÍCHE, NA UNIVERSIDADE ABERTA, DELEGAÇÃO DO PORTO – PORTUGAL	18
2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA TESE	22
3 PROBLEMATIZAÇÃO	31
4 QUESTÕES NORTEADORAS	32
5 <i>ENGAGEMENT</i> ACADÊMICO NA GRADUAÇÃO: PROCESSOS DE ADAPTAÇÃO E ACOLHIDA DO ESTUDANTE DO PRIMEIRO ANO NA UNIVERSIDADE	33
5.1 NÍVEIS DE ABRANGÊNCIA DO <i>ENGAGEMENT</i> : ESTUDOS CORRELATOS EM DISTINTOS CENÁRIOS.....	36
5.2 RESPONSABILIDADES – QUEM DEVE ASSUMIR A RESPONSABILIDADE PELO <i>ENGAGEMENT</i> DOS ESTUDANTES?.....	42
5.3 POLÍTICAS INSTITUCIONAIS: COMPOSIÇÃO CURRICULAR, PREMISSAS E CONSEQUÊNCIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS ENVOLVENDO OS PROCESSOS DE <i>ENGAGEMENT</i>	44
6 AMBIENTES E TECNOLOGIAS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM: INDICADORES QUE FAVORECEM O <i>ENGAGEMENT</i> ACADÊMICO	52
6.1 EDUCAÇÃO DIGITAL: COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS PARA PARTICIPAR EM PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA	57
6.2 APRENDIZAGEM DIGITAL MÓVEL: APORTES AO <i>ENGAGEMENT</i> ACADÊMICO.....	64
7 <i>ENGAGEMENT</i> ACADÊMICO NO CONTEXTO BRASILEIRO: A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E CIÊNCIA NO BRASIL	68
7.1 <i>ENGAGEMENT</i> ACADÊMICO: COMO PROMOVÊ-LO?	75
7.2 COMO IDENTIFICAR A SOLIDÃO NA MULTIDÃO? O “DES” <i>ENGAGEMENT</i> DO ESTUDANTE.....	81
7.3 PRÁTICAS, PRINCÍPIOS E PROPOSIÇÕES DE TRABALHO: ALTERNATIVAS PARA POTENCIALIZAR O <i>ENGAGEMENT</i>	85

7.4 PRIMEIRO ANO DA GRADUAÇÃO: A RELEVÂNCIA DO ENGAGEMENT ACADÊMICO NESTA ETAPA EDUCATIVA.....	90
8 PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	94
8.1. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	96
8.1.1 Pesquisa Documental.....	97
8.1.2 Questionário <i>on-line</i>.....	97
8.2 PERFIL DOS PARTICIPANTES NA PESQUISA.....	99
8.3 CENÁRIO DA PESQUISA/LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA.....	99
8.4 ÉTICA DA PESQUISA.....	99
9 MOLDURA INTEGRADA A ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS.....	101
9.1 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS (PESQUISA DOCUMENTAL).....	101
9.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS: QUESTIONÁRIO ON-LINE.....	102
9.2.1 Módulo 1: ambiente acadêmico (Queremos saber como te vês frente ao desafio de estar na Universidade). ..	108
9.2.2 Módulo 2: ambiente de sala de aula (Queremos saber como te sentes na sala de aula - entusiasmo, otimismo, curiosidade, interesse, aprendizado). ..	116
9.2.3 Módulo 3: ambiente tecnológico (Queremos saber como a tecnologia se relaciona com tua aprendizagem).....	122
9.2.4 Módulo 4: ambiente no campus (Queremos saber como te sentes no Campus da Universidade). ..	129
10 PROPOSTA DE TEORIA INTEGRADA SOBRE <i>ENGAGEMENT</i> ACADÊMICO: PRINCÍPIOS E PROPOSIÇÕES PARA A PROMOÇÃO DO <i>ENGAGEMENT</i> ACADÊMICO	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	166
REFERÊNCIAS.....	171
APÊNDICE A- Roteiro do questionário.....	189
ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	195

1 REFLEXÕES SOBRE UMA TRAJETÓRIA PLURAL

*A vida é uma viagem com aprendizagem diária. A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: “Não há mais o que ver”, saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. **É preciso recomeçar a viagem. Sempre.** (José Saramago, grifo nosso).*

Figura 1- Caminhos, percursos e itinerários: uma viagem plural



Fonte: A autora (2019).

1.1 DA GRADUAÇÃO AO DOUTORAMENTO: CAMINHOS, PERCURSOS E ITINERÁRIOS ESCOLHIDOS PELA PESQUISADORA

Chegar à Educação Superior representou a conquista de um sonho almejado desde a infância. A contar da primeira graduação em 1992, mais dois cursos *Lato Sensu* de Especialização passaram a agregar saberes diferenciados em minha trajetória profissional-formativa. Desde o princípio, as tecnologias sempre estiveram presentes no meu cotidiano acadêmico e profissional. Atuando desde 1984 no Serviço

Federal de Processamento de Dados (SERPRO), as tecnologias e o processamento de dados têm sido marcos decisivos em minha trajetória. Trata-se de uma empresa reconhecida nacionalmente, contando com robusta infraestrutura tecnológica e ampla experiência com os principais sistemas da Administração Pública Federal, recebendo o prêmio de melhor empresa no setor da Indústria Digital (SERPRO, 2019).

Desde meu ingresso na empresa galguei espaços atuando em distintos setores da empresa, dentre eles: Recursos Humanos, Controladoria, Documentação de Sistemas e Atendimento a Clientes. Na função de atendimento a clientes operei como instrutora na modalidade presencial, atividade que despertou meu interesse para o campo educacional. Em paralelo, desenvolvia projetos voluntários, dentre eles, um em especial que envolvia as tecnologias assistivas na educação. Em vista disso, busquei por uma nova graduação que abarcasse ao mesmo tempo as duas áreas - as tecnologias e a educação - encontrando na Pedagogia Multimeios e Informática Educativa uma proposta que atendia às minhas expectativas e demandas.

Ao concluir mais esta etapa de formação, minha prática pedagógica começou a se dar através de tutorias em Cursos de Graduação na modalidade de Educação a Distância (EAD) em projetos voltados à Formação de Professores, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), envolvendo temas variados e distintos, dentre eles: Tecnologias Assistivas; A paz nas escolas; A Espiritualidade na Educação. Estes desafios educacionais “*induziram-me*” a cursar o Mestrado em Educação, e, na continuidade, o Doutorado na mesma área.

Por seu curso, o ingresso no Doutorado em Educação, etapa importante que justifica este breve relato a ser integrado no texto final de minha Tese, para que o leitor saiba de que lugar fala o pesquisador, trouxe consigo, respectivamente, dois outros expressivos desafios: escolher a temática da investigação e eleger o foco a que o estudo se dedicaria. Nesse sentido, levando em conta os veios teóricos em que poderia me inserir - integrada ao que minha orientadora pesquisa - optei pela instigante temática do *Engagement*, o que provocou a necessidade de uma difícil escolha: definir um foco específico para a pesquisa. Após intensivo mergulho na literatura da área, envolvendo a temática do *engagement*, deparei-me com memórias que evocavam a mim mesma - como estudante - nos meus processos de *engagement* a cada vez que ingressava num novo curso, com as dores e delícias que o novo costuma trazer consigo. O diálogo da quase menina que ingressava na primeira Graduação com a mulher que agora é uma doutoranda foi uma experiência profunda

e delicada. Conversei com quem já não sou, mas, ao mesmo tempo, com quem me deu suporte para me constituir no que estou me tornando...A partir daí, estabeleci um foco considerado pela literatura da área como enfoque pouco explorado, mas que considerei uma contribuição pessoal e acadêmica importante: o *Engagement* de Estudantes do Primeiro Ano de Graduação.

O primeiro ano da graduação é considerado como um período de difícil transição, e, em vista disso, muitos estudantes acabam abandonando a Universidade neste período. Teóricos e estudos reconhecidos revelam: é no primeiro ano da graduação que os estudantes precisam aprender a administrar e equilibrar dimensões ainda desconhecidas e desenvolver um sentimento de pertença em relação ao novo ambiente. Para os estudantes, esta nova realidade pode despertar sentimentos confusos, isolamento e insegurança frente ao competitivo e exigente ambiente universitário. Também é no primeiro ano da graduação que o estudante se depara com caminhos desconhecidos, permeados por inquietações e questionamentos, a começar pela necessidade de identificar, organizar e sistematizar um número bem mais expressivo de informações, o que muitas vezes os leva a experimentar um choque cultural significativo, cujas práticas e tradições lhes são estranhas. Nessa ambiência, espera-se dos estudantes maior dinamismo, independência e autonomia. Trata-se, portanto, de um período de transição, quando expectativas pessoais precisam adaptar-se a expectativas, diretrizes e normas universitárias, mais específicas e pontuais, desafiando-os em relação às visões que até então tinham de si mesmos e de seu lugar no mundo. Por conta disso, nossa tese terá como foco de pesquisa, o estudante do primeiro ano da graduação.

1.2 CAMINHOS PERCURSOS E ITINERÁRIOS QUE ME LEVARAM A PORTUGAL: ESTUDOS REALIZADOS EM PERÍODO DE DOUTORAMENTO-SANDUÍCHE, NA UNIVERSIDADE ABERTA, DELEGAÇÃO DO PORTO – PORTUGAL

No decorrer do período de doutoramento-sanduíche na Universidade Aberta, Delegação do Porto, em Portugal, inúmeras foram as oportunidades para vivências, reflexão, descobertas e produções de saberes. Na busca por melhorias em relação à formação acadêmica, um esforço pessoal e coletivo incessante envolveu meus esforços em direção a referenciais teóricos voltados a temática do *engagement*, entrelaçando distintas representações: humanista-cultural, tecno-fílmica-imagética dialógica, cuja dinâmica favoreceu o florescer de diferentes possibilidades de comunicação, a partir mídias interativas e integrativas. Estas construções se basearam em novas formas de pensar e construir as relações de *engagement* a partir de interesses e movimentos convergentes, dimensões e significados plurais.

A compreensão desse processo dialógico abarcou desde a interpretação de cenários, a interlocução com professores e pesquisadores, o intercâmbio cultural, a apropriação de linguagens e intersubjetividades envolvendo o contexto acadêmico Português. Os desdobramentos dessa trajetória - fevereiro a novembro de 2018 - culminaram nas seguintes produções:

Figura 2 - Quadro de produções em Portugal



Escrita de Artigos



Organização de um dos livros que integrou a trilogia sobre a temática do Engagement, para presentear os congressistas do XCIDU - evento que reuniu pesquisadores e cientistas da América Latina e Europa.



Escrita do Livro Engagement Acadêmico, elaborado e publicado em Portugal.



Participação em eventos



“A sustentável fluidez dos cenários pedagógicos em transição”

Participação como Integrante da equipe de Realização de um Curta Metragem, a partir do Curso: “Do Pensamento a ação”, gravado na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra/Portugal.

Fonte: A autora (2019).

De cunho inovador, merece destaque a participação na realização do curta metragem “A sustentável fluidez de cenários pedagógicos em transição” projeto que

me possibilitou vivenciar *in loco* o *engagement* no processo de construção pedagógica. Para essa produção pedagógica foram utilizadas tecnologias em estreita relação com a cinematografia (cinema e fotografia), imagens em movimento, oportunizando-me pensar em novas relações de espaço e tempo, como quem busca um novo aditivo tecnológico para incrementar processos educativos em andamento, desencadeados por ciências já consolidadas como o cinema. Nessa dinâmica, emergiram novas linguagens em relação à produção e utilização de imagens digitais em processos “tecno-fílmicos-imagéticos”, cujo impacto desencadeiam experiências de mobilização e *engagement*, bem como desafios inerentes em termos de leitura e (re)leituras a partir de interpretações em relação às imagens que se projetam no contexto vivido, estudado e interpretado. Essas imagens circulam em espaços onde coexistem o digital, o móvel e o global. A consolidação deste projeto foi apresentada no V Simpósio Internacional Fusões do Cinema – realizado na cidade de São João da Madeira/Portugal.

Figura 3 - Fotos tiradas no decorrer do processo de produção fílmica





Fonte: A autora (2019).

No entrecruzar de mundos vividos, linguagens, culturas, interlocuções e experiências de *engagement*, o fortalecimento de vínculos e intercâmbios culminaram em parcerias interinstitucionais muito produtivas. Nessa ambiência, o *engagement* acadêmico, temática base de minha Tese no curso de Doutorado em Educação, caracterizou-se como fio condutor em estreita relação com distintas áreas, sempre em diálogo com as tecnologias digitais.

Por fim, sob olhar predominante de investigação envolvendo a análise, a pesquisa e a escrita sobre temas transversais ao *engagement* acadêmico, os resultados referentes ao período de doutoramento-sanduíche culminaram com a escrita do livro publicado em Portugal, intitulado “*Engagement* acadêmico no ensino superior: entre competências, pedagogias e tecnologias”.

Nesta produção concluímos que, ao harmonizarmos visões divergentes, teremos melhores condições para encontrar soluções, colmatar necessidades e alcançar propósitos comuns: refletir sobre o que nos une e engaja, passando do diagnóstico à ação, (re)criando alternativas pedagógico-formativas para a construção de pontes necessárias que facilitem a travessia dos processos de aprender e de ensinar em direção ao *engagement* estudantil no marco do século XXI.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA TESE

Dada à amplitude do campo semântico do termo *engagement*, convém apresentarmos os principais usos de tal termo, segundo os distintos contextos a que ele pertence. Dessa forma, no contexto internacional o “*engagement*” tem sido apontado como a variável transversal mais influente no que se refere aos resultados de aprendizagem e aderência aos estudos, conforme pesquisas realizadas pela *National Survey of Student Engagement* (NSSE, 2017), *Center for Post Secondary Research Indiana University School of Education*. Desde sua implantação em 2000, mais de 1.600 faculdades e universidades de licenciatura obtiveram acesso a evidências confiáveis sobre o envolvimento dos alunos em práticas educacionais efetivas, bem como acesso a dados e discussões sobre qualidade educacional. Ademais as instituições podem usar os resultados de várias maneiras, inclusive para credenciamento e auto-estudos, avaliação e melhoria, reforma curricular, desenvolvimento profissional, pesquisa institucional, oficinas, dentre outros.

Segundo Schaufeli, Dijkstra e Vasquez (2013, p. 79), o *engagement* é identificado como “*un estado psicológico positivo relacionado con el trabajo que está caracterizado por el vigor, la dedicación y la absorción*”. Para os referidos autores, o vigor se caracteriza por altos níveis de energia, persistência e desejo de esforçar-se mais, resiliência mental quando trabalha. Já a *dedicação* remete ao sentimento de estar plenamente envolvido realizando o trabalho, inspiração, orgulho, desafio, objetivo, significado e entusiasmo. E por último, *absorção*, caracterizada por um estar plenamente concentrado e realizado, sensação que o tempo passa “voando” e dificuldade de se “desligar” do trabalho. Como fator vinculado à qualidade da experiência vital dos estudantes em sua trajetória universitária, o *engagement* permite ir além dos resultados acadêmicos, possibilitando analisar também outras dimensões importantes do contexto universitário (participação, sentimento de pertença, qualidade da aprendizagem e relações interpessoais).

No entendimento que este estudo assume a primeira questão relevante com relação ao *engagement* acadêmico nos parece ser sua implicação, seu próprio sentido quando aplicado ao âmbito educativo, eivado de tensões que facilitam ou obstaculizam o *engagement* dos estudantes. Via de consequência, tal implicação envolve a compreensão de diversos fatores: a) como se produzem os processos de ensino e de aprendizagem na Universidade; b) quais fatores mais obstaculizam ou

facilitam o *engagement acadêmico*; c) quantidade de energia física e psicológica que o estudante dedica à experiência acadêmica.

A partir destes elementos, e na qualidade de integrante da Rede de Estudos que compõe o grupo *ENGAGEMENT ESTUDIANTIL, CALIDAD DE LOS APRENDIZAJES Y ABANDONO EM LA UNIVERSIDAD*, temos como objetivo principal investigar o *engagement*, no âmbito da Educação Superior, buscando identificar os fatores que promovem o *engagement* dos estudantes na Universidade. Cabe esclarecer que esta pesquisa faz parte de um projeto com dimensão internacional, do qual faz parte 11 grupos de pesquisa, desenvolvidas em Redes de Cooperação em seis países distintos, a saber: Espanha; Itália; Portugal; Argentina; México; Chile; e, mais recentemente, Brasil. Esta constituição da investigação nos dará possibilidades de coletar dados, estabelecer diferenças e semelhanças nos diversos aspectos analisados no projeto, visando dentre outros, partilhar/discutir os resultados do contexto brasileiro com os demais parceiros de investigação, bem como analisar as especificidades de nossa universidade, indicando ações que favoreçam o *engagement* do estudante na Universidade.

Para tanto, como primeira ação de pesquisa buscamos elaborar o “Estado do Conhecimento” acerca desta temática, articulada à realidade nacional. Para Morosini:

O estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. (MOROSINI, 2015, p. 102).

O Estado do Conhecimento é definido como de caráter bibliográfico, pois traz o desafio de mapear certa produção acadêmica, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, e de que formas e em que condições têm sido produzidos estudos e pesquisas. Bachelard (1985) corrobora com tal conceito, ao acrescentar que o Estado do Conhecimento parte de uma crença em que o fato científico é verificado, construído, conquistado.

Com base neste estudo sobre o Estado do Conhecimento, iniciamos nosso constructo pelo termo *engagement*, elegendo a base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT, 2017) para pesquisa de produções científicas, de maneira específica, teses e

dissertações. Percebemos que no contexto mundial este vocábulo é utilizado em diferentes áreas do conhecimento, revelando-se, num primeiro momento, portador de uma multiplicidade de significados cuja abrangência e complexidade impossibilitam ou, no mínimo, dificultam as tentativas de estabelecimento de um conceito único capaz de congrega, em uma simples definição, os inúmeros aspectos que o compõem. Pelo critério de busca encontramos 1.648 trabalhos mencionando o vocábulo. Destes, 1165 aparecem em dissertações, e 483 em teses, de forma (direta ou indireta). Visando mensurar apenas os estudos mais recentes, optamos pelo recorte temporal dos últimos 6 anos (2012/2017). Neste período, a palavra *engagement* foi utilizada nas seguintes áreas de atuação:

Figura 4- Quadro de pesquisa sobre os estudos envolvendo o *engagement*

Ano	Dissertações/área de Abrangência	Teses/Áreas de abrangência
2012	11 dissertações [<i>Engagement</i>] Político, ecológico, social, literário e institucional/cultural.	04 teses [<i>Engagement</i>] Antropológico, Literário, Histórico e Social.
2013	15 dissertações [<i>Engagement</i>] Administrativo, Profissional, Psicológico.	04 teses [<i>Engagement</i>] Político, Atitudinal, Filosófico.
2014	18 dissertações [<i>Engagement</i>] Social, Organizacional, Afetivo, Profissional.	03 teses [<i>Engagement</i>] Social, Político, Educacional.
2015	17 dissertações [<i>Engagement</i>] Educacional, Social, Profissional, Filosófico, Político, Intelectual.	09 teses [<i>Engagement</i>] Social, Político, Literário.
2016	16 dissertações [<i>Engagement</i>] Discente, Político, Estudantil, Midiático, Profissional, Musical Associativo, Digital, Organizacional, Educacional.	04 teses [<i>Engagement</i>] Político, Literário, Educacional, Social.
2017	07 dissertações [<i>Engagement</i>] Social, Político, Comportamental, Empresarial, Educacional, Religioso, Cognitivo.	07 teses [<i>Engagement</i>] Familiar, Educacional, Midiático, Ambiental.

Fonte: A autora (2019).

A partir da análise da figura 4, podemos constatar que estudos envolvendo o *engagement* foram utilizados nas mais diferentes áreas de conhecimento. Todavia, neste estudo interessa-nos sobretudo as pesquisas voltadas à Educação. Assim, refinamos o critério de busca, delimitando a área educacional nos últimos 6 anos (2012/2017), período no qual encontramos 25 trabalhos. Entretanto, percebemos que o vocábulo “*engagement*” não foi citado no título/resumo dos trabalhos analisados,

apenas no *Abstract*. Via de consequência, identificamos ainda que os autores optaram pela tradução do termo “*engagement*” para “engajamento, envolvimento ou comprometimento”, supostamente dada à polissemia do termo, o que reforça nosso entendimento de que o vocábulo “*engagement*” em sua grafia original ainda é pouco difundido referenciado/mencionado em estudos envolvendo especificamente a educação no Brasil até a presente consulta realizada. Para exemplificar, listamos os 25 títulos dos trabalhos voltados à educação, bem como as abordagens temáticas mencionadas no *abstract*.

Figura 5 - Quadro de pesquisas no campo da educação envolvendo o *engagement*

1 - Jovens universitários e engajamento político partidário em Ribeirão Preto - SP
2 - Não se nasce militante, torna-se: processo de engajamento de jovens LGBT - panorama histórico na cidade de São Paulo e cenário atual em Paris
3 - O desenvolvimento de processos de investigação científica para o 1º ano do ensino fundamental
4 - Tempo livre e lazer: usos e opiniões da juventude local sobre equipamentos públicos do Lajeado
5 - A construção de inscrições e seu uso no processo argumentativo em uma atividade investigativa de biologia
6 - A transmissão do saber inconsciente em textos: desejo e estilo na escrita
7 - Diálogos entre patrimônio, meio ambiente e aprendizagem social: uma experiência de educação patrimonial em pesquisa-ação no bairro paulistano de Santo Amaro
8 - Participar para crescer: o controle social no saneamento e o processo de aprendizagem social
9 - Por que os professores permanecem na profissão? Trajetórias de professores do ensino fundamental da rede municipal de São Paulo
10 - Azanha e a democratização do acesso ao ensino: 1967-1970
11 - Dialética da interação humano-computador: tratamento didático do diálogo midiático
12 - A proposta curricular do estado de São Paulo de 2008: discurso, participação e prática dos professores de matemática
13 - Jogo e simbolismo: a brincadeira num caso de transtorno do desenvolvimento
14 - Ser menino e “bom aluno”: masculinidades e desempenho escolar
15 - Assassinos, preguiçosos, trogloditas: imagens do professor de língua portuguesa na imprensa paulistana
16 - Escola pesquisadora? (Representações de professores e gestores de uma escola que se diz pesquisadora: a relação entre suas práticas e a construção de conhecimento dos alunos)
17 - O pertencimento racial de universitários negros da Faculdade Zumbi dos Palmares
18 - Atratividade do magistério para o ensino básico: estudo com ingressantes de cursos superiores da Universidade de São Paulo
19 - A leitura do outro e a modalidade linguística: impactos no percurso de formação de um jovem pesquisador
20 - A profissão docente em foco: um estudo acerca das imagens de professores na Revista Veja (1996-2008)
21 - O ensino de língua inglesa no ensino médio integrado ao técnico do Instituto Federal do Paraná: um contexto idiossincrático

22 - Prática(s) de ensino na Escola Normal Padre Anchieta na década de 1930: o museu didático nas proposições da professora Leontina Silva Busch

23 - A abordagem da natureza da ciência subsidiada por recursos fílmicos em uma comunidade de prática

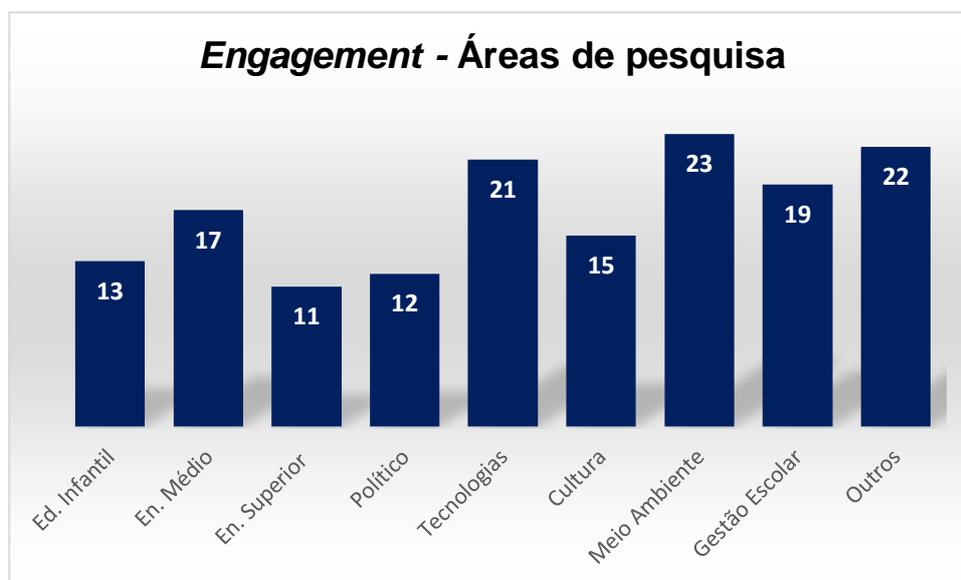
24- Avaliação externa e educação especial na rede municipal de ensino de São Paulo

25 - O setor educativo de um museu de ciências: um diálogo com as comunidades de prática

Fonte: A autora (2019).

Na Base de Dados da CAPES encontramos disponíveis somente dados referentes ao período - 2013 a 2017. Numa primeira etapa, iniciamos nossa busca pelo vocábulo *engagement*, encontrando 890 dissertações de mestrado e 384 teses de doutorado. Numa segunda etapa, direcionamos a busca apenas para área da Educação, encontrando 153 trabalhos, abordando focos de pesquisa voltado a áreas distintas, catalogadas e explicitadas no gráfico a seguir:

Figura 6 - Gráfico de Áreas de Pesquisa CAPES



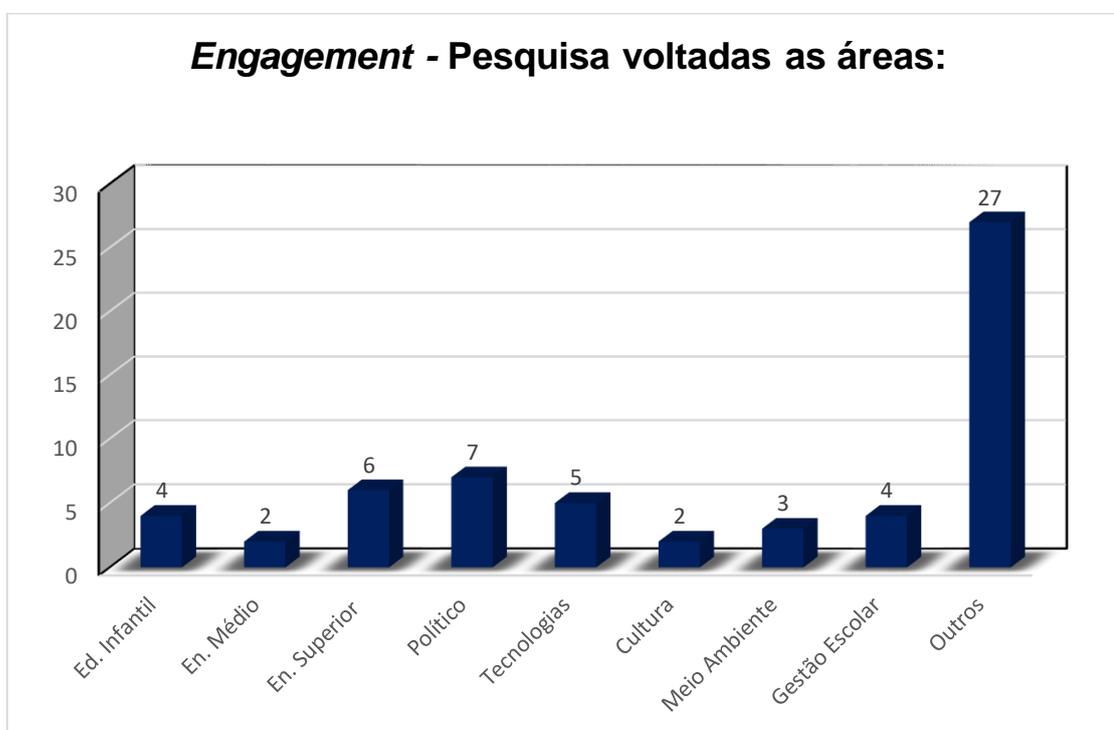
Fonte: A autora (2019).

Na figura 06, podemos constatar novamente que estudos envolvendo o *engagement* foram utilizados pelas mais diferentes áreas/focos de conhecimento. Contudo, analisamos especificamente títulos e resumos, onde percebemos que o vocábulo “*engagement*” não foi mencionado no título e/ou resumos dos trabalhos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Identificamos que, como alternativa, os autores utilizaram os termos: engajamento, envolvimento, comprometimento,

evidenciando o fato de que o vocábulo “*engagement*” aparece apenas no *abstract*, o que denota mais uma vez que esse vocábulo em sua grafia original ainda é pouco difundido - referenciado/mencionado/conhecido em estudos envolvendo a educação no Brasil.

A busca pela Base de Dados SCIELO apontou 637 documentos envolvendo o vocábulo *engagement*. Utilizando os critérios de seleção – Brasil, últimos 6 anos (2012/2017), área da educação - encontramos 60 periódicos, cujo áreas de pesquisa voltaram-se mais especificamente a áreas catalogadas e explicitadas no Gráfico 2.

Figura 7 - Gráfico de Áreas de Pesquisa SCIELO



Fonte: A autora (2019).

Pela análise da figura 07, podemos constatar que estudos envolvendo o *engagement* identicamente as constatações das bases anteriores, também foram utilizados nas mais diferentes áreas de conhecimento, correlacionados com o campo educacional em diálogo com focos voltados à educação infantil, ensino médio, ensino superior, político, tecnológico, cultural, meio ambiente, gestão escolar dentre outros.

Nossa busca através da base do Google Acadêmico trouxe a partir do vocábulo “*engagement*” - 4.160.000 resultados – pelo critério de busca - qualquer idioma. Refinamos pelo critério “pesquisas páginas em português” onde encontramos

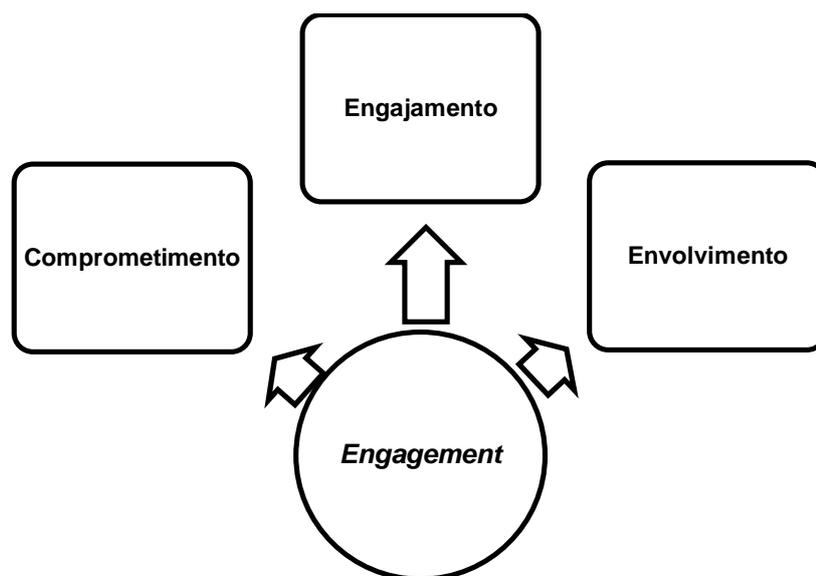
aproximadamente 24.800 resultados. Todavia, em razão do expressivo número de dados não refinamos pelos mesmos critérios utilizados em outras bases, tendo em vista que esta base de dados não apresenta subsídios/opções para tais refinamentos.

Concluídas as buscas pelas bases IBICT, CAPES, SCIELO e Google Acadêmico, constatamos que, realmente que o vocábulo “*engagement*” em sua grafia original ainda é pouco difundido/disseminado aqui no Brasil. Os vocábulos a ele relacionados utilizam a tradução do termo *engagement* para engajamento, envolvimento ou comprometimento. Talvez se possa dizer que, por esta razão o vocábulo “*engagement*” seja de fato, portador de uma multiplicidade de significados cuja abrangência e complexidade dificultam as tentativas de estabelecimento de um conceito único. Por esta razão ampliamos nosso olhar, buscando saber o significado literal das três traduções mais recorrentes utilizadas nos trabalhos encontrados nos bancos de dados investigados, a fim de entender com maior propriedade, os entendimentos assumidos pelos estudos desenvolvidos.

De acordo com o dicionário *on-line* da língua portuguesa, engajar é o ato de participar de modo voluntário em algum trabalho ou atividade. Por envolvimento, a ação ou efeito de envolver-se com algo, e por envolver destaca-se: abranger, abarcar, comprometer, tomar parte, misturar-se e outras. E por comprometimento, ato de comprometer-se, assumir compromisso, responsabilidade, empenho. No âmbito da linguística, como figuras de linguagem, estes termos nos permitem perceber semelhanças e aproximações muito significativas quando comparadas as diferentes definições e/ou atribuições inerentes ao vocábulo *engagement*.

Assim, foi constatado a partir dos trabalhos analisados que no contexto brasileiro o vocábulo *engagement*, traduzido para “engajamento, envolvimento ou comprometimento”, tem sido utilizado para abordar uma significativa variedade de temáticas, em contextos diversos.

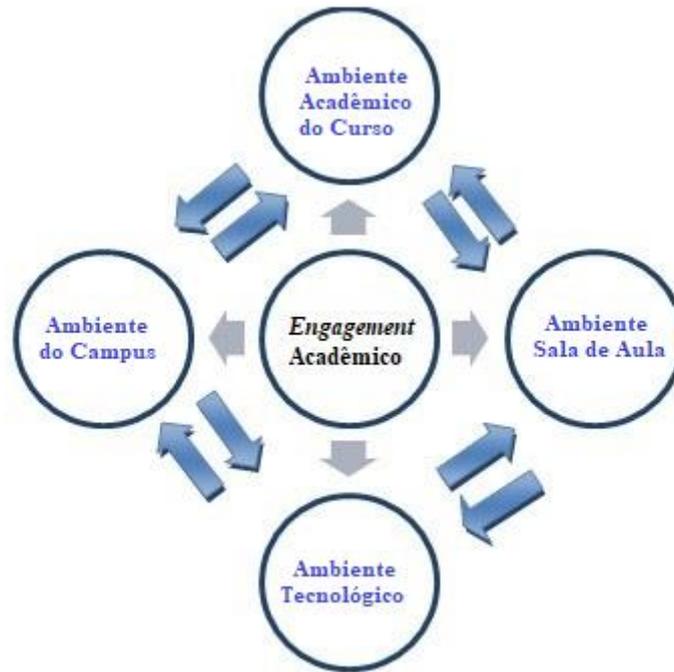
Figura 8 - *Engagement* – Correlações



Fonte: A autora (2019).

Frente à polissemia que caracteriza o termo, também identificamos a existência de diferentes pesquisas sobre *engagement* que, por se referirem a diferentes aspectos, são analisados, via de regra, de maneira isolada pelas diferentes áreas do conhecimento científico. Os termos utilizados nas pesquisas mesclam-se a composições da seguinte forma: engajamento escolar, desempenho acadêmico, sucesso acadêmico, compromisso estudantil, expectativas acadêmicas, comprometimento dos estudantes, engajamento no trabalho, engajamento ideológico, engajamento de servidores. Dessa forma, com o intuito de investigar uma especificidade que, no nosso entendimento, representa importante veio teórico a ser aprofundado, nossa investigação se propõe a identificar: Quais fatores mais contribuem para promover o *engagement* de estudantes do primeiro ano da graduação? Em vista disso, com a finalidade de unificar ideias e mensurar adequadamente os indicadores de *engagement*, elegemos quatro ambientes específicos que, em nosso entendimento, abarcam o objeto de estudo. São eles: Ambiente Acadêmico do curso, Ambiente de sala de aula, Ambiente Tecnológico e Ambiente do Campus.

Figura 9 - Ambientes analisados na pesquisa



Fonte: A autora (2019).

Tais escolhas que figuram na ilustração 9 se justificam em razão de que no Brasil poucos foram os instrumentos encontrados para pesquisar esta temática, razão pela qual optamos pela elaboração de um instrumento específico e adequado à nossa realidade acadêmica. Nesse sentido, por *Ambiente Acadêmico* entendemos a Ambiência do curso escolhido pelo estudante; por *Ambiente de Sala de Aula*, a Ambiência da sala de aula; por *Ambiente Tecnológico*, os Laboratórios e AVA's; por *Ambiente do Campus*, todos os demais espaços da Universidade não contemplados pelos ambientes anteriores.

3 PROBLEMATIZAÇÃO

Levando em conta a variedade de veios teóricos, as múltiplas abordagens e as distintas traduções que costumam acompanhar o vocábulo *engagement* na comunidade científica, nesse estudo optamos por problematizar a investigação, focando nossa análise no *engagement* acadêmico na Educação Superior - mais especificamente os estudantes do primeiro ano da graduação - resultando na seguinte indagação: Quais fatores mais contribuem para promover o *engagement* de estudantes do primeiro ano da graduação?

4 QUESTÕES NORTEADORAS

- a) Quais os princípios mais recorrentes foram evidenciados no Estado da Arte, no que se refere ao *engagement* acadêmico no primeiro ano na universidade?
- b) Que iniciativas - oferecidas pela universidade - os estudantes do primeiro ano consideram mais positivas para quem se vê frente ao desafio de estar na Universidade?
- c) Que espaços foram mais citados pelos estudantes como locais que mais frequentam?
- d) Que papel exerce a tecnologia na aprendizagem dos estudantes de primeiro ano na Educação Superior?
- e) Quais os fatores que mais favorecem o *engagement* de estudantes de primeiro ano na graduação na ótica dos sujeitos investigados?

5 ENGAGEMENT ACADÊMICO NA GRADUAÇÃO: PROCESSOS DE ADAPTAÇÃO E ACOLHIDA DO ESTUDANTE DO PRIMEIRO ANO NA UNIVERSIDADE

“Para ser grande, sê inteiro. Põe quanto és no mínimo que fazes”. (Fernando Pessoa).

No contexto contemporâneo o vocábulo *engagement* está ligado a situações que envolvem um compromisso. Um compromisso pode envolver diferentes aspectos da vida dos indivíduos, (pessoal, moral, social, profissional, identitário, acadêmico, relacional...) que, por se referirem a aspectos distintos, podem ser analisados de maneira isolada pelas diferentes áreas do conhecimento científico. Todavia, neste estudo especificamente, interessa-nos sobremaneira aprofundar a temática do *engagement* voltado ao ambiente acadêmico, mais especificamente ao *engagement* dos estudantes do Ensino Superior. Em vista disso, optamos para este estudo, denominá-lo “*engagement acadêmico*”.

Por esta razão, frente à polissemia que envolve o vocábulo *engagement*, convém resgatar um pouco sua historicidade em nosso foco de interesse, o campo educacional. A respeito disso, encontramos estudos que remontam aos anos 30 - Tyler (1930), onde pesquisas evidenciam não se tratar de algo novo, mas sim, algo que vem sendo pesquisado há muito tempo, e, via de consequência vem recebendo desde então, revisões, readequações e novas inserções de acordo com os resultados alcançadas nas pesquisas por seus interlocutores, ou ainda, pelos impactos percebidos no contexto em que ocorreram a partir do trabalho realizado, ou pelas transformações que estes estudos possibilitaram efetivar em seus contextos de origem, a partir dos indicativos mensurados.

Como elementos basilares Kuh (2009), acrescenta que a literatura internacional aponta os estudos de Ralph W. Tyler desde os anos 30, retratando que a ênfase das pesquisas realizadas por Tyler recaia sobre o tempo gasto pelos estudantes em determinadas tarefas. Ainda segundo Kuh (2009), nos anos 60 e 70 os estudos de Pace (1964), aprimoraram o conceito, inserindo a preocupação com a qualidade do esforço despendido pelo estudante na realização das tarefas. A partir dos estudos de Astin (1984), a ênfase passou a focar mais sobre o envolvimento dos estudantes nas tarefas estabelecidas, seguidas pelas pesquisas de Pascarella (1985), cujo foco também abrangia a avaliação dos resultados da aprendizagem dos estudantes. Os

estudos de Chickering e Gamson em (1987), acrescentaram em sua pesquisa de maneira global, a ênfase voltada às boas práticas na educação superior, seguidas por Tinto (1987) com a proposta de realizar uma integração social e acadêmica do estudante. Sequencialmente, em estudos de Kuh *et al.* (1991), o vocábulo *engagement* foi apropriado ao contexto educacional, com objetivo de analisar as variáveis: vigor, dedicação e absorção dos estudantes aos estudos. Desde então, o *engagement* vêm sendo estudado mundialmente por estudiosos, que o definem como “um estado psicológico positivo caracterizado pelas variáveis: vigor, dedicação e absorção dos estudantes em relação aos estudos” (SCHAUFELI; DIJKSTRA; VASQUEZ, 2013, p. 79). Graficamente, a evolução do conceito *engagement* assim como o foco dos respectivos estudos de cada época podem ser retratados da seguinte maneira:

Figura 10 - Quadro de Evolução do conceito de *engagement*

Tyler	Pace	Astin	Pascarella	Chickering e Gamson	Tinto	Kuh, Schunh, Whitt e associados
Tempo na tarefa	Qualidade do esforço	Envolvimento do estudante	Resultados de aprendizagem	Boas práticas na Educação Superior	Integração social e acadêmica	<i>Engagement</i> do estudante
Anos 30	Anos 60 e 70	Ano de 84	Ano 85	Ano de 87	Ano 87 e 93	Ano de 91 e 2005

Fonte: Adptado pela autora (2019).

Desta forma, podemos perceber que a aplicação, significado e definições acerca do envolvimento dos estudantes vêm evoluindo ao longo do tempo. Estas pesquisas agregam compreensões e inserções mais complexas a cada dia, resultantes das inter-ligações entre os resultados desejados, tempo e esforço que os estudantes investem em seus estudos (KUH, 2009; WENDEL, WARD, KINZIE, 2009).

A partir de 1984, Astin aprofundou o conceito de qualidade do esforço com sua "teoria do envolvimento", destacando as dimensões psicológicas e comportamentais do tempo na tarefa e na qualidade do esforço. Empiricamente, seus estudos longitudinais demonstraram os vínculos entre o envolvimento, resultados, atitudes e desenvolvimento. O envolvimento dos estudantes diz respeito à interação entre o tempo, esforço e outros recursos relevantes investidos por estudantes e suas instituições, destinados a melhorar os resultados de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes, bem como o desempenho e reputação da instituição.

No entendimento de (FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004), pesquisadores e formuladores de políticas educacionais estão cada vez mais focados no envolvimento dos estudantes por entender ser este o ponto chave para analisar os problemas de baixa conquista, altos níveis de tédio estudantil, alienação, e altas taxas de abandono escolar, ou seja, o não envolvimento dos estudantes. Via de consequência estudos subsequentes de (FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004), definiram o *engagement* dos estudantes como uma meta-construção, agregando três dimensões - comportamental, emocional, e cognitiva, assim descritas: O *Engagement* comportamental acontece quando os alunos estão envolvidos no sentido de atender as normas, demonstrando ausência de comportamento negativo ou perturbador. O *engagement* emocional acontece quando os alunos que se envolvem emocionalmente experimentam reações afetivas, como interesse, sentimento de pertença, ou ainda, o sentimento de ser importante para a IES. O *engagement* cognitivo possibilita desvelar o quanto os estudantes estão engajados cognitivamente em sua aprendizagem, ou, o quanto conseguem ir além dos requisitos pré-estabelecidos.

Ao procurar aprofundar e entender os conceitos acerca do "*engagement*", encontramos apontamentos que sugerem também a necessidade de entender o que pode significar a antítese a este vocábulo. Alguns autores consideraram como antítese a alienação, a inércia do estudante. Krause (2005) refere-se à inércia, a apatia, a desilusão quando um estudante não está envolvido. No caso de alguns estudantes, a inércia - é um termo de referência para descrever sua atitude em relação à universidade e seu papel nele -, ou seja, o termo "inércia" é usado para caracterizar o (des)engajamento do estudante, retratando um estado de estar em um grupo de alunos, mas não estar ativamente buscando oportunidades para se envolver em sua comunidade de aprendizado. De acordo com Trowler e Trowler (2010), para estes alunos, o intercâmbio de interesses, metas e aspirações individuais e institucionais nunca ocorrem. Complementa a autora, "Eles não escolhem ou vêem a necessidade para envolver-se com pessoas, atividades ou oportunidades na comunidade de aprendizado" (TROWLER; TROWLER, 2010, p. 03). Esta ausência de intercâmbio (compromisso) caracteriza o não *engagement* propriamente dito.

5.1 NÍVEIS DE ABRANGÊNCIA DO *ENGAGEMENT*: ESTUDOS CORRELATOS EM DISTINTOS CENÁRIOS

Sob o “manto do *engagement* dos estudantes” muitas são as possibilidades de estudo e investigação. A literatura internacional apresenta um imenso leque de trabalhos que buscam descrever aspectos entrelaçados ou catalogados, procurando compreender a correlação e a robustez dos termos e conceitos acerca do *engagement*. Enfatiza-se assim, que a literatura internacional sobre a temática apresenta uma ampla gama de entendimentos, Trowler e Trowler (2010) – uma bolsa mista - cobrindo qualquer coisa, desde o envolvimento ativo ao alienado, variações consideráveis que abarcam desde a natureza ao tipo de trabalho. As unidades de análise também variam, envolvem desde alunos individuais, grupos minoritários ou institucionais; as escalas de análise também variam, abrangendo desde estudos pequenos e íntimos a pesquisas nacionais e internacionais. Ainda segundo Trowler e Trowler (2010), a literatura internacional tem apresentado uma gama muito variada de cenários e perspectivas específicas, oportunizando investigar o extenso universo que compõe um ambiente educacional. Corroborando Krause (2005), ao acrescentar que o conceito é muito amplo, exigindo múltiplas lentes para melhor compreendê-lo. Dentre as inúmeras lentes de interpretação, destacamos a seguir, alguns “eixos temáticos de pesquisa” existentes na literatura internacional visando pesquisar a temática de *engagement* a partir de diferentes perspectivas:

Figura 11 - Veios teóricos sobre o *engagement*



Fonte: A autora (2019).

Desta forma, iniciamos nossos descritores a partir das dimensões inerentes ao *engagement*. Estas dimensões englobam três variáveis: comportamental, emocional e cognitiva. Este eixo representa uma preocupação permanente de estudos ao longo do qual as obras podem ser localizadas de acordo com a preocupação dos respectivos autores, ou seja, é onde recai a preocupação com o aprendizado individual do aluno, ou mais especificamente, as dimensões do envolvimento dos mesmos, razão pela qual a esmagadora maioria das pesquisas recai sob este foco. As dimensões do *engagement* descritas por Trowler e Trowler (2010) na literatura retratam:

Figura 12 - Quadro das dimensões do *engagement*

***Engagement* comportamental**

Os estudantes que estão envolvidos normalmente atendem ao cumprimento das normas pré-estabelecidas, demonstrando a ausência de comportamento perturbador ou negativo.

***Engagement* emocional**

Os estudantes que se envolvem emocionalmente experimentarão reações afetivas, como interesse, prazer ou sentimento de pertença.

***Engagement* cognitivo**

Estudantes engajados cognitivamente investem em sua aprendizagem, procurando ir além dos requisitos pré-estabelecidos.

Fonte: Adaptada pela autora (2019).

Os estudos que abordam especificamente os focos de *engagement* (TROWLER; TROWLER, 2010), também considerados eixos temáticos, podem abarcar áreas de estudo voltadas para:

Figura 13 - Quadro dos focos de *engagement*

Aprendizagem individual de alunos - aprendizado individual e dimensão do envolvimento dos alunos.

Estrutura e processos - papel dos alunos dentro da governança, processos de *feedback* dos alunos e outros assuntos.

Identities - como gerar um sentimento de pertença para estudantes individuais, preocupações sobre como se envolver grupos específicos de estudantes.

Fonte: Adaptada pela autora (2019).

A ênfase dada às tipologias do *engagement* (COATES, 2007), visa ajudar a compreender os tipos de engajamento, ressaltando estilos, envolvendo os eixos, social e acadêmico, categorizados por quatro tipos de *engagement*: intenso,

independente, colaborativo e passivo. As descritivas a seguir retratam a cada um deles conforme segue:

Figura 13 - Quadro das tipologias do *engagement*

Intenso - Os estudantes que relatam uma forma intensa de *engagement* estão altamente envolvidos com seu estudo universitário. Eles tendem a ver o corpo docente como acessível, e a ver seus ambientes de aprendizagem como responsivo, favorável e desafiador.

Independente - Um estilo independente de *engagement* é caracterizado por uma forma mais acadêmica e abordagem social menos orientada para estudar. Estudantes que relatam um estilo independente de estudo se veem como participantes de uma comunidade de aprendizado de apoio. Eles veem o pessoal como acessível, respondendo às necessidades dos estudantes e como encorajador e legitimando a reflexão e comentários dos alunos. Esses estudantes tendem a ser menos prováveis, no entanto, trabalhar em colaboração com outros alunos dentro ou além da classe, ou se esforçam para enriquecer eventos e atividades em torno do campus.

Colaborativo - Os estudantes que relatam um estilo colaborativo de *engagement* tendem a favorecer os aspectos sociais da vida universitária e do trabalho, em oposição aos mais puramente cognitivos ou individualistas formas de interação ... altos níveis de *engagement* colaborativo refletem estudantes sentindo-se validados dentro das comunidades universitárias, particularmente participando em atividades de desenvolvimento de talentos além da classe e interagindo com funcionários e outros alunos.

Passivo - É provável que estudantes cujos estilos de resposta indiquem estilos passivos de *engagement* raramente participam das atividades ou condições únicas ou gerais ligadas a aprendizagem produtiva.

Fonte: Adaptada pela autora (2019).

Entretanto, Coates (2007), adverte que, esses estilos de engajamento referem-se a estados transitórios em vez de traços ou tipos de alunos. Não se supõe por exemplo, que essas sejam qualidades duradouras que são sustentados dentro dos indivíduos ao longo do tempo ou em contextos” (COATES, 2007, p. 132). Os estudos de Coates (2006; 2007), descrevem o *engagement* como uma construção ampla que abrangem aspectos acadêmicos relevantes, bem como também certos aspectos não-acadêmicos das experiências do aluno, descritas em cinco facetas:

- a) Aprendizagem ativa e colaborativa;
- b) Participação em atividades acadêmicas desafiadoras;
- c) Comunicação formativa com o pessoal acadêmico;
- d) Envolvimento no enriquecimento de experiências educacionais;
- e) Sentir-se legitimado e apoiado por comunidades universitárias de aprendizagem.

Esses cinco aspectos também constituem a base do *National Survey of Student Engagement* (NSSE), apontadas no inquérito anual realizado entre o Ensino Superior público e privado de Instituições nos EUA e no Canadá. Estes aspectos foram modificados com a adição de um sexto aspecto da Pesquisa Australasiana de Participação Estudantil (AUSSE), onde define que o envolvimento dos alunos com atividades e condições provavelmente gerará aprendizagem de alta qualidade (COATES, 2009). Este inquérito pode ser medido ao longo de seis escalas de *engagement* descritas a seguir:

Figura 14 - Quadro das escalas de *engagement*

1- Desafio acadêmico (medida em que as expectativas e as avaliações desafiam os estudantes a aprender);
2- Aprendizagem ativa (esforços dos alunos para construir ativamente seus conhecimentos);
3- Interações estudantil e pessoal (nível e natureza do contato dos alunos com pessoal docente);
4- Experiências educacionais enriquecedoras (participação na ampliação das atividades educacionais);
5- Ambiente de aprendizagem de apoio (sentimentos de legitimação na universidade/comunidade);
6- Aprendizagem integrada no trabalho (integração da experiência de trabalho centrada no emprego para estudo).

Fonte: Adaptada pela autora (2019).

Paralelamente ao extenso veio de pesquisas voltadas aos estudantes, outros fatores consideram também como fundamentais, os focos de estudo voltados às Instituições. A literatura internacional enfatiza a importância do comportamento e a postura das Instituições de ensino no que diz respeito ao *engagement* Institucional. Estudos de Pike e Kuh (2005) descreveram sete tipos de instituições, designadas a partir de estudos realizados pela NSSE. Os sete tipos de *engagement* institucional tendem a elucidar os seguintes estilos:

Figura 15 - Quadro dos Tipos Institucionais

1. Diversas, mas interpessoais, fragmentadas - Os alunos dessas faculdades têm numerosas experiências com diversidade e tendem a usar a tecnologia, mas não vêem a instituição apoiando seus cursos acadêmicos ou necessidades sociais, nem os seus pares são vistos como favoráveis ou encorajadores. Em suma, não um lugar muito fácil para viver e aprender.
2. Homogêneas e interpessoais - Os alunos dessas faculdades têm relativamente poucas experiências com diversidade, mas veem a instituição e seus pares como apoiadores.

3. **Estimulante, intelectual** - Os alunos dessas faculdades estão envolvidos em uma variedade de atividades acadêmicas e têm uma grande interação com professores dentro e fora da sala de aula. Eles também tendem a se engajar em um pensamento de ordem superior e a trabalhar com seus colegas em estudos acadêmicos (ou seja, aprendizagem colaborativa).

4. **Interpessoal** - Os alunos que frequentam essas instituições relatam alta frequência e diversidade, experimentam e veem seus colegas e o campus como apoiando seus esforços. Os alunos também têm uma quantidade razoável de contato com os membros do corpo docente dentro e fora da sala de aula.

5. **Alta tecnologia, baixo toque** - As regras da tecnologia da informação nessas universidades são altas até o ponto de silenciar outros tipos de interações. Há uma sensação de individualismo rígido como pouca colaboração, o desafio acadêmico é baixo e o ambiente interpessoal não é uma característica distintiva do campus.

6. **Impressionante e solidária** - A Faculdade define expectativas elevadas e enfatiza o pensamento de ordem superior de maneira tradicional. É necessária pouca aprendizagem ativa e colaborativa. Ao mesmo tempo, os alunos se apoiam e veem o campus como solidário. Geralmente é um lugar simpático e agradável para ser um estudante de graduação interessado em aprender.

7. **Colaborativa** - Os colegas confiam e geralmente se apoiam uns aos outros pela aprendizagem, mediada um pouco pela tecnologia. Embora existam poucas oportunidades de experiências com diversidade, os alunos têm uma quantidade razoável de contato com professores, que juntamente com outras dimensões do clima do campus, são vistas como favoráveis.

Fonte: Adaptada pela autora (2019).

Quando abordado sob a ótica das Instituições o *engagement* envolve elementos como políticas e estratégias adotadas no sentido de envolver os estudantes em atividades acadêmicas tendo como objetivo final também a sua aprendizagem (KUH, 2009). Via de consequência, o *engagement* do estudante poderá ser afetado por aspectos sociais e culturais, ou ainda, pelas características pessoais que o estudante traz consigo ao ingressar no ensino superior, vivências e experiências de seu cotidiano.

Na perspectiva envolvendo as metas de *engagement* (TROWLER; TROWLER 2010; COATES, 2009) os trabalhos pesquisados tendem a examinar duas pequenas escalas focalizando basicamente: a) Aspectos e processos específicos de aprendizagem do aluno; ou b) *Design* de aprendizagem. Os aspectos particulares dos processos de aprendizagem observam os efeitos de uma intervenção no envolvimento dos alunos. A unidade de análise trata tipicamente alunos individuais, com os resultados mais frequentemente medidos, quer pela melhora da qualidade do trabalho ou por satisfação relatada dos participantes.

Figura 16 - Quadro das metas de *engagement*

Aspectos e processos específicos de aprendizagem do aluno – Os estudos destas áreas estudadas incluem: a) grupos de aprendizagem de ação - enfoca a interação entre o envolvimento dos participantes com os Grupos de Aprendizagem de Ação, suas identidades e os contextos em que ocorrem; b) educação a distância - Esta pesquisa examina o envolvimento dos alunos com a distância, educação oferecida por uma universidade tradicional que se concentra particularmente na sua indução, experiências como estudantes à distância; c) comentários - A qualidade de revisão após comentários por erro também foi examinado, sugerindo-se que o *feedback* sobre erro pode melhorar a escrita dos alunos no curto prazo .

Design de aprendizagem - Os estudos voltados ao *Design* de aprendizagem geralmente ocorrem na forma de estudos em pequena escala - determinada intervenção de ensino e aprendizagem com um grupo particular de estudantes, muitas vezes apresentado como um documento em uma conferência. Um exemplo disso é um documento sobre avaliação onde o envolvimento dos alunos no desenvolvimento de critérios para avaliação é analisado.

Fonte: Adaptada pela autora (2019).

A literatura internacional também apresenta ainda outras categorizações para possíveis focos de estudos. Dentre elas, a que possibilita analisar quais as possíveis razões para o *engagement* (COATES, 2009), categorizando-as em três alternativas:

- a) *Engagement* para melhorar a aprendizagem;
- b) *Engagement* para melhorar as taxas de transferência e retenção;
- c) *Engagement* pela igualdade / justiça social.

Figura 17 - Quadro das razões para o *engagement*

1) ***Engagement para melhorar a aprendizagem*** - A maior parte da literatura sobre o envolvimento dos estudantes diz respeito direta ou indiretamente com a melhoria do aprendizado dos alunos. O conceito de envolvimento dos alunos baseia-se na suposição construtivista de que o aprendizado é influenciado pela forma como um indivíduo participa de forma educativa e proposital nas atividades. Em essência, portanto, o envolvimento dos alunos está preocupado com a extensão do envolvimento em uma série de atividades educacionais. Este tipo de pesquisa tem mostrado como positividade - para levar o aluno a uma aprendizagem de alta qualidade.

2) ***Engagement para melhorar as taxas de transferência e retenção*** - A retenção de estudantes e as taxas de transferência são preocupantes para todas as instituições, pelo menos em parte por causa das penalidades financeiras associadas ao abandono ou tempo razoavelmente longo completar.

3) ***Engagement pela igualdade/justiça social*** - expansão da missão de participação (incluindo estudantes maduros, estudantes a tempo parcial, economicamente desfavorecidos, estudantes de minorias étnicas, estudantes com deficiência e estudantes com responsabilidades familiares) analisam qual a melhor forma de garantir que eles tenham uma igualdade chance de sucesso.

Fonte: Adaptada pela autora (2019).

A partir da multiplicidade de enfoques apresentados para estudos, é possível constatar que de fato existe “sob o manto de *engagement* dos estudantes” uma variada gama de formulações teóricas, buscando analisar e englobar possíveis alternativas de intervenção. Apesar da multiplicidade de alternativas a pesquisar,

optamos para este estudo, analisar o *engagement* de forma global, ou seja, não direcionando para nenhum veio teórico específico. Acreditamos que os resultados deste estudo podem fomentar a temática do *engagement* nos seus distintos veios teóricos.

Por esta razão, a presente tese busca mapear aspectos que nos permitam identificar quais os indicadores que mais contribuem, bem como apontar os possíveis entraves que obstaculizam o *engagement* de estudantes do primeiro ano na Graduação. Desse modo, iniciamos por problematizar sobre a responsabilidade dessa missão. Afinal, a quem compete à responsabilidade pelo *engagement* dos acadêmicos?

5.2 RESPONSABILIDADES – QUEM DEVE ASSUMIR A RESPONSABILIDADE PELO *ENGAGEMENT* DOS ESTUDANTES?

A partir da gama de veios teóricos apresentadas para pesquisa envolvendo o *engagement* dos estudantes, percebemos que ainda não há um consenso mundial entre os estudiosos quanto à responsabilidade pelo *engagement* do estudante – se do próprio estudante ou das Instituições educacionais. Afinal, quem deve assumir a responsabilidade pelo envolvimento dos alunos? Ou ainda, quem pode - ou deve - ser encarregado desta responsabilidade?

Estudos de Hu e Kuh realizados em (2001) definiam o *engagement* como a qualidade de esforço que os próprios estudantes dedicavam as atividades educativas propostas é que contribuem diretamente para os resultados desejados, colocando o ônus para o envolvimento no aluno individual. Estudos posteriores de Kuh (2009) acrescentaram que o envolvimento representado pelo tempo e esforço dos estudantes dedicados a atividades empiricamente ligadas aos resultados e desejados da faculdade, abarcando neste entendimento também, o que as instituições fazem para induzir estudantes a participar dessas atividades, deslocou a responsabilidade pelo *engagement* - tanto para estudantes individuais como para suas instituições. Corroboram os estudos de Coates (2005) ao adicionar que o aprendizado é influenciado pela forma como um indivíduo participa de forma educativa e proposital nas atividades. Por esta razão a aprendizagem deve ser vista como uma "proposta conjunta" que também depende das instituições e do pessoal de apoio que fornecem

aos alunos as condições, oportunidades e expectativas para se envolver e desenvolver.

Em contrapartida, a definição para o *engagement* segundo a (*Higher Education Funding Council for England* (HEFCE, 2008) é entendida como o processo pelo qual as instituições e os respectivos setores e órgãos institucionais fazem tentativas deliberadas para envolver e capacitar os alunos no processo, moldando a experiência de aprendizagem (HEFCE, 2008), sugerindo que a responsabilidade pelo *engagement* dos estudantes reside nas instituições e órgãos setoriais. Sequencialmente, os estudos realizados por Little *et al.* (2009), sugerem que instituições e estudantes coletivamente, através da união de estudantes, devem assumir a responsabilidade crucial pelo engajamento.

Em um novo viés interpretativo Magolda (2005), descreve instituições onde os alunos estão ativamente envolvidos em uma variedade de comitês do campus e fornecem entrada significativa para os grupos na tomada de decisão. Um grande número de estudantes toma responsabilidade pela aprendizagem e estão envolvidos no ensino e no trabalho com outros estudantes de forma educativa e propositalmente como tutores e mentores pares no campus, residências e organizações estudantis. Estes argumentos apontam que o foco, ou os alvos de *engagement* podem variar amplamente na literatura, assim como também a gama de perspectivas sobre seus objetivos e propósitos. Alerta ainda o autor, o discurso acerca do *engagement* tende a manifestar algumas questões e funções, enquanto podem obscurecem outras funções mais latentes que podem parecer menos nobres. Entretanto, o que se pode perceber é que a literatura geralmente tem uma agenda normativa caracterizada por discussões de ganhos e benefícios, ignorando às vezes possíveis desvantagens e/ou às vezes, uma abordagem mais reducionista. Estas avaliações encontram-se colmatadas em trabalhos metodologicamente rigorosos encontrados em periódicos, relatórios e projetos, documentos de conferência, apresentações de profissionais e documentos de discussão dentre outros.

Para o *Melbourne Institute of Technology* (MIT, 2018), faz-se necessário a criação de uma equipe de *engagement* no campus, com o intuito de fornecer um conjunto de iniciativas destinadas a enriquecer a experiência dos estudantes em período universitário. Esta equipe desenvolveria mecanismos pelos quais informações e *feedback* poderiam ser rapidamente reunidos, analisados e adotados para garantir que o *engagement* evoluísse continuamente. Dentre as possibilidades destacam,

treinamento e coordenação de estudantes voluntários para o esquema de orientação por pares. Entretanto, para que isso ocorra, é preciso, ajudar os estudantes a envolver-se com seus pares, principalmente no decorrer do primeiro ano (TINTO, 1997), motivando-os a participarem da sala de aula bem como de outras atividades curriculares e demais atividades de cunho social (KUH, 2008). Corroboram Mahoney e Schamber (2011), ao enfatizar a necessidade de promover conexões básicas entre idéias e observações empíricas aos recém-chegados, de modo a possibilitar-lhes auferir novos conhecimentos dentro e fora da universidade.

Estudos de Kingston, Maccartney e Miller (2014) trazem evidências mais contundentes alertando que, ainda perdura certa carência no sentido de entender os laços que unem e engajam todas as pessoas, ou seja, alternativas para mensurar a empatia pelas experiências uns dos outros. Todavia reconhecem que os alunos precisam estar conscientes de que vivem em uma espécie de aldeia global, e para tanto necessitam ajustar-se a sistemas que governam pensamentos e ações.

5.3 POLÍTICAS INSTITUCIONAIS: COMPOSIÇÃO CURRICULAR, PREMISSAS E CONSEQUÊNCIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS ENVOLVENDO OS PROCESSOS DE *ENGAGEMENT*

Embora o contexto contemporâneo considere importante que haja moderação por parte dos conselhos de administração institucionais quando o assunto diz respeito a atuar no campo dos assuntos acadêmicos (IKENBERRY; EWELL; KUH, 2016), a supervisão da qualidade educacional é um componente central da responsabilidade de uma diretoria de ensino. Segundo os referidos autores, alguns desafios são enfrentados cotidianamente por estes conselhos, e dizem respeito a:

- a) Avaliação do desempenho acadêmico;
- b) Falta de familiaridade com o currículo/pedagogia;
- c) Falta de clareza em torno da supervisão apropriada do conselho aos assuntos acadêmicos.

Frente a esses desafios, é importante segundo Ikenberry, Ewell e Kuh (2016), que os conselhos de administração estejam bem informados, e possam contar com o auxílio de uma supervisão de qualidade, sobretudo engajada, supervisão que auxilie a monitorar as evidências de sucesso dos estudantes, e a partir destes indicativos, contribuir para que os respectivos conselhos de administração institucional possam

fazer contribuições vitais para o bem-estar da instituição, assegurando ao mesmo tempo sua vitalidade futura e permanência no mercado. Os conselhos de administração claramente reconhecem sua responsabilidade quando recebem e autorizam os resultados de uma auditoria financeira, por exemplo, processo que certifica a instituição para um dado período, demonstrando a credibilidade dos controles internos da instituição. A contrapartida acadêmica de uma auditoria financeira é uma revisão no credenciamento, um processo que periodicamente certifica a adequação e a integridade dos resultados da aprendizagem e as credenciais acadêmicas que a instituição confere (IKENBERRY; EWELL; KUH, 2016). Por esta razão é que a avaliação de desempenho é considerada questão-chave como ferramenta de gestão.

Para assegurar que os processos de avaliação estejam de fato adequados, que as equipes estejam engajadas, a literatura sugere que os líderes institucionais usem as evidências para de fato, monitorar e melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Estudos de Ikenberry, Ewell e Kuh (2016), sugerem um conjunto de perguntas básicas que podem ser feitas para saber se a qualidade acadêmica de uma Instituição pode ser garantida:

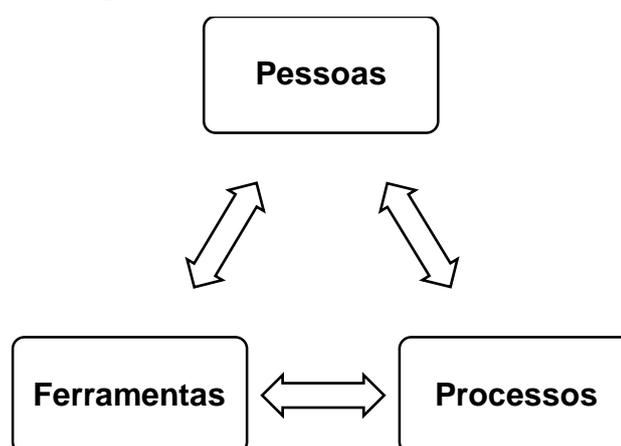
- a) Qual é a qualidade do nosso produto (avaliação da aprendizagem)?;
- b) Quão bom nós somos em fazer nosso produto (retenção e fluxo do estudante)?;
- c) Os nossos clientes estão satisfeitos (inquéritos aos estudantes e aos empregadores)?;
- d) Temos a combinação certa de produtos (revisão do programa)?;
- e) Será que, em última análise, temos condições para fazer credenciamento institucional?.

Além dessas questões, Ewell e Jones (2012), recomendam o envolvimento do conselho na avaliação, enfatizando a necessidade de se adotar uma postura de engajamento indireto, recomendando aos membros da diretoria que a administração do currículo seja da responsabilidade do corpo docente, e que o papel do conselho, no entanto, é lembrá-los dessa responsabilidade. Considera ainda que, algumas ações, quando tomadas em conjunto permitem ter uma visão mais abrangente, possibilitando aos envolvidos ter a certeza de que os assuntos referentes à qualidade educacional oferecida pela Instituição estejam de fato sendo devidamente abordados, e que o campus esteja preparado para sustentar a contínua melhoria dos serviços

oferecidos. Corroboram os estudos de Kinzie McCormick e Gonyea (2016), ao enfatizar que a Instituição como um todo (direção, professores e apoio institucional) precisam entender a relevância do *engagement* de todos os envolvidos no processo educacional, não apenas o *engagement* dos alunos. Estas dinâmicas quando devidamente harmonizadas geram melhores resultados para a Instituição, e seus resultados consequentemente é que facultam a melhoria da qualidade educacional.

O engajamento institucional gerado a partir desse modelo permite à descoberta de novas formas de se fazer as coisas e, isso, pode contribuir para a redução dos desperdícios dos recursos aplicados, para o *engagement*, retenção e satisfação dos estudantes, culminando na eficiência dos processos e na qualificação dos resultados obtidos. De certa forma, todas as Instituições trabalham com três tipos de recursos fundamentais (CASADO *et. al.*, 2017), pessoas, processos e ferramentas, que precisam atuar inter-relacionadas entre si, e quando interligados, a eficácia global depende de que cada parte do processo seja efetiva. Corroborando, acrescenta Little *et al.* (2009, p. 45) “a eficácia geral, depende em grande medida dos interesses e das sinergias dos indivíduos que assumem funções e responsabilidades relacionadas aos processos de engajamento dos alunos”.

Figura 18 - Recursos Institucionais



Fonte: A autora (2019).

A Figura 18 serve para ilustrar este movimento de independência e, ao mesmo tempo, de complementaridade que caracteriza esse processo, já que a eficácia das atividades desenvolvidas pelas pessoas envolvidas nos processos educacionais corrobora para a elaboração de currículos bem contextualizados, ou ainda, currículos que possam garantir papéis e responsabilidades relevantes para todo processo. O

desenvolvimento curricular torna-se, portanto, em um facilitador para a prática educativa, fornecendo técnicas e métodos que permitem elaborar os conteúdos inerentes a cada disciplina.

Neste sentido, Kift e Field (2009) afirmam que o currículo do curso, quando intencionalmente elaborado, pode influenciar no *engagement* do estudante motivando-o a aprender, promovendo um clima positivo e encorajando os demais estudantes a serem ativos em sua aprendizagem. Sob esta perspectiva, os currículos necessitam partir de constructos interdisciplinares explícitos, que propiciem aos estudantes como pensar, como aprender, como sintetizar as informações e discerni-las criticamente, e acima de tudo, que estes currículos propiciem espaços pedagógicos onde os estudantes possam ser ouvidos em seus anseios, expectativas e preocupações.

Dada à abrangência deste universo, as variáveis que compõem os currículos devem estar correlacionadas também a dimensões que propiciem o *engagement* dos estudantes, sejam elas variáveis antecedentes ou consequentes ao processo educacional como um todo. Estas variáveis precisam estar muito claras, de tal maneira que a instituição sempre possa influenciar, melhorar ou redefinir quando necessário. Em outras palavras, que tais currículos possam ser testados, aperfeiçoados e validados de forma interativa com as partes interessadas. A participação, direta ou indireta dos estudantes na elaboração dos currículos tem demonstrado ser uma ferramenta útil as Instituições. Acrescentam Krause e Coates (2008): os dados de *engagement* têm o potencial de informar a compreensão de muitos aspectos da vida universitária, como por exemplo, a qualidade pedagógica, atrito e retenção, equidade e processos de aprendizagem dos alunos. Enfatiza Coates (2008), as instituições precisam fornecer aos alunos os recursos adequados e oportunidades para promover tipos específicos de interações. Estudos subsequentes de Coates adicionam:

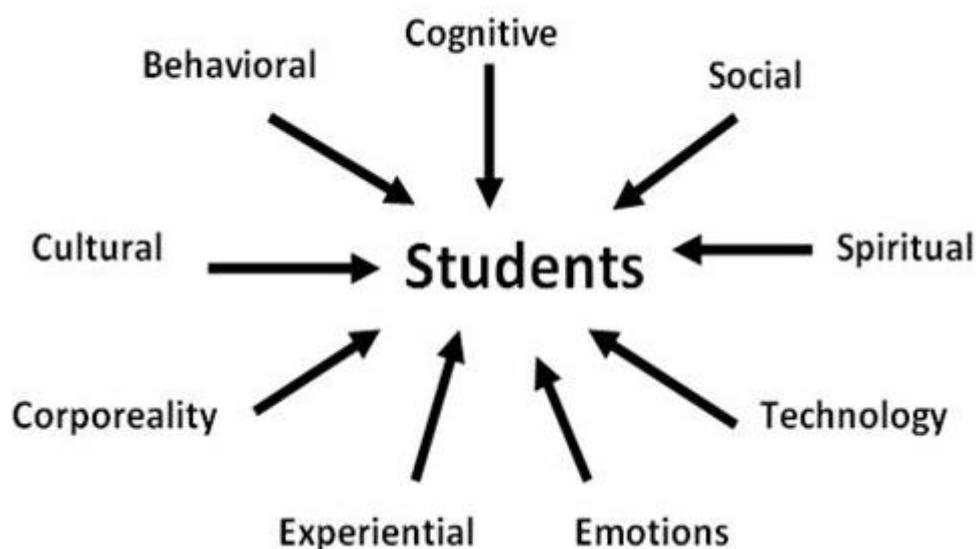
Ao monitorar o envolvimento e os resultados dos alunos, as instituições podem identificar áreas de boas práticas, bem como as áreas que precisam ser melhoradas. As instituições podem também alocar recursos de apoio de forma estratégica e relatar os resultados de tais ações de forma a demonstrar a eficácia do ciclo de feedback. (COATES, 2010 p. 13).

Estudos e pesquisas de Kuh *et al.* (1991), acrescentam que a forma com a Instituição implanta e organiza seu currículo induz os alunos a participar das atividades com persistência e satisfação, levando-os a alcançar às experiências e resultados desejados. Jankowska e Atlay (2008) acrescentam que, o uso de "espaços criativos" pode melhorar o *engagement* dos estudantes com o processo de aprendizagem, capitalizando um senso de "novidade e surpresa", consequentemente melhorando inclusive a colaboração e a interatividade.

Todavia, estudos realizados por Little *et al.* (2009), argumentam que muitas Universidades ainda encontram dificuldades para conseguir fechar o ciclo de *feedback*. Noutras palavras, informar aos alunos sobre as ações tomadas, ou sobre ações planejadas para melhorias a partir dos próprios apontamentos feitos pelos estudantes. Há evidências nestes estudos de que um *engagement* maior é engendrado quando os próprios alunos assumem a liderança na investigação de questões específicas que afetam a experiência coletiva de aprendizado. A pesquisa assegura que: "Em algumas instituições, parece haver uma ausência de qualquer revisão sistemática e identificação de onde a responsabilidade reside no monitoramento institucional de processos e práticas". (LITTLE *et al.* 2009, p. 6)

Esta ausência de revisões sistematizadas nas práticas e processos institucionais podem acarretar consequências didático-pedagógicas estressoras, associadas a características laborais desmotivadoras para os próprios professores, e, por consequência, refletindo-se diretamente no engajamento e no processo de aprendizagem dos alunos. Em vista disso é preciso desencadear processos de *engagement* mais atrativos e envolventes. Janzen, Perry e Edwards (2011) e Edwards, Scully e Brtek (2000) sugerem que conteúdos ofertados possam ocorrer em múltiplos planos simultaneamente, ou seja, conteúdos que propiciem um aprendizado multidimensional. Propõem ainda que as dimensões da cognição, da experiência, da corporeidade, do comportamento, da sociabilidade, da espiritualidade, da tecnologia, das emoções e da cultura se tornem pistas para condutas do envolvimento dos alunos, tal como ilustra a Figura 19:

Figura 19 - Modelo multidimensional



Fonte: Janzen, Perry e Edwards (2011).

De forma simplificada Janzen, Perry e Edwards (2011), e Edwards, Scully e Brtek (2000) acreditam que, quanto mais dimensões os professores conseguirem alcançar, potencialmente os alunos mais envolvidos se tornarão. Este *engagement* deverá envolver o "fazer" dos alunos, em vez de simplesmente ouvir "passivamente". A interação multidimensional (professor-aluno, aluno-aluno, conteúdo) é postulada para promover um aprendizado mais profundo, onde, estratégias criativas e inovadoras têm o potencial de alcançar múltiplas dimensões, influenciar, inspirar e envolver, promovendo engajamento e aprendizagem. Embora, muitas vezes, os resultados da educação possam ser extremamente difíceis de especificar ou interpretar (COATES, 2005), é possível perceber o campo educacional altamente carregado de valores que precisam ser mensurados. Estudos subsequentes de Coates (2008) acrescentam:

Vincular dados de *engagement* com dados em sistemas administrativos fornecem um meio de estudar questões como a retenção de estudantes e atrito. Os dados de compromisso fornecem informações ricas sobre aspectos-chave das interações com suas instituições analisando dados de compromisso à luz de informações sobre atrito e retenção, podendo muito bem expor padrões de interação que são distintivos para estudantes que escolhem interromper seus cursos. Isso pode ajudar a desenvolver estratégias e práticas para prevenir o desgaste dos alunos ou pelo menos gerenciar a retenção de estudantes (COATES, 2008, p. 43).

A partir de tais interpretações é possível perceber uma estreita relação entre o que as Instituições de educação precisam ofertar - visando a engajar e reter os estudantes - ofertar propostas educativas que os prepare para os desafios da contemporaneidade. A propósito disso, como contributo para enfrentar tais desafios, a UNESCO incluiu no documento Education 2030, (RAJESH, 2016, p. 35) “[...] revisar currículos para garantir qualidade e relevância para o contexto, incluindo habilidades, competências, valores, culturas, conhecimento e gênero, bem como capacidade de resposta”. Em consonância, à *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD), elaborou o documento *The Future of Education and Skills 2030*. O documento Futuro da Educação e Habilidades 2030 sugere mudanças nos currículos e sistemas educacionais. A mudança curricular pressupõe que a educação é um ecossistema com muitas partes interessadas: estudantes, professores, líderes escolares, pais, responsáveis, políticos nacionais e locais, acadêmicos, especialistas... (OECD, 2018). Em resposta aos diferentes desafios identificados, foram elencados “princípios para o *design*”, visando mudanças em currículos e sistemas educacionais, categorizados em dois eixos: 1) Conceito, conteúdo e *design* de tópicos, e, 2) *Design* do processo, descritos a seguir conforme OECD (2018), conforme figura:

Figura 20 - Quadro dos Princípios para o *design*

<p>1) As mudanças no conceito, conteúdo e <i>design</i> dos tópicos incluem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Agência estudantil - O currículo deve ser projetado em torno dos alunos para motivá-los e reconhecer seu conhecimento prévio, habilidades, atitudes e valores. • Rigor - Os tópicos devem ser desafiadores e permitir o pensamento profundo e a reflexão. • Foco - Deve ser introduzido um número relativamente pequeno de tópicos em cada série para garantir a profundidade e qualidade da aprendizagem dos alunos. Os tópicos podem se sobrepor para reforçar os conceitos-chave. • Coerência - Os tópicos devem ser sequenciados para refletir a lógica da disciplina acadêmica ou disciplinas sobre o que eles desenham, permitindo a progressão de conceitos básicos, para mais avançados, através de estágios e níveis etários. • Alinhamento - O currículo deve estar bem alinhado com as práticas de ensino e avaliação. Enquanto as tecnologias podem auxiliar para avaliar muitos dos resultados desejados que ainda não existam. Diferentes práticas de avaliação podem ser necessárias para diferentes fins. Devem ser desenvolvidos novos métodos de avaliação que avaliem os resultados dos alunos e ações que nem sempre podem ser medidas. • Transferibilidade - Deve ser dada maior prioridade ao conhecimento, habilidades, atitudes e valores que podem ser aprendido em um contexto e transferido para outros. • Escolha - Os estudantes devem ter uma ampla gama de opções de tópicos e projetos, e a oportunidade de sugerir seus próprios tópicos e projetos, com o apoio para fazer escolhas bem informadas.
--

2) **As mudanças no *design* do processo incluem:**

- **Agência de professores** - Os professores devem ter o poder de usar seus conhecimentos, habilidades e experiência profissional para entregar o currículo efetivamente.
- **Autenticidade** - Os alunos devem poder ligar suas experiências de aprendizagem ao mundo real e ter um sentido de propósito em sua aprendizagem. Isso requer aprendizado interdisciplinar e colaborativo ao lado do domínio de conhecimento baseado em disciplina.
- **Inter-relação** - Os alunos devem ter oportunidades para descobrir como um tópico ou conceito pode se associar e conectar-se a outros tópicos ou conceitos dentro e entre disciplinas, e com a vida real fora da escola.
- **Flexibilidade** - O conceito de "currículo" deve ser desenvolvido de "predeterminado e estático" para "adaptável e dinâmico". Escolas e professores devem ser capazes de atualizar e alinhar o currículo para refletir a evolução, exigências da sociedade, bem como as necessidades individuais de aprendizagem.
- **Engagement** - Os professores, estudantes e outras partes interessadas relevantes devem estar envolvidos no início do desenvolvimento do currículo, para assegurar sua apropriação e implementação.

Fonte: traduzido e adaptado de OECD (2018, p. 06-07).

Estas alterações propõem uma reconversão do atual modelo educativo, no intuito de garantir que os sistemas educacionais tenham o capital humano preparado para realizar uma importante missão. Para Reimers (2018), esta missão deriva da compreensão de que a aprendizagem dos professores e a consequente melhoria nos processos pedagógicos diz respeito, especialmente, à capacidade dos professores em atuar como principais agentes de mudança, no sentido de ajudar os estudantes a desenvolver uma consciência global e, ao mesmo tempo, a cultivar sua motivação e habilidades para enfrentar os desafios.

A mudança curricular visa promover o desenvolvimento e a implementação de ações mais concretas bem como a superação de dificuldades e entraves inerentes aos diferentes contextos de atuação. Esse esforço mundial visa modelar as atuais pedagogias, propiciar o desenvolvimento de habilidades e competências de alta complexidade, bem como a promoção do *engagement* de todos os intervenientes (RIGO; MOREIRA; VITÓRIA, 2018; 2018a). E, nesse novo constructo idealizado por diferentes instituições internacionais, a ênfase recai sobre o uso confiável e mais produtivo que as tecnologias digitais podem proporcionar à educação.

6 AMBIENTES E TECNOLOGIAS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM: INDICADORES QUE FAVORECEM O *ENGAGEMENT* ACADÊMICO

“Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, muda-se o ser, muda-se a confiança; todo o mundo é composto de mudança, tomando sempre novas qualidades”. (Luís de Camões).

No campo educacional, atuar em prol do desenvolvimento humano é auxiliar as pessoas a entender e lidar com as transições e transformações de sua própria existência. Estas transformações iniciam desde a concepção, e se estendem ao longo da vida. Nessas fases transitórias da vida e consequentes aprendizagens pelos quais todos passam, os ganhos se refletem, à medida que dificuldades são suplantadas e progressos são auferidos. Essas fases da vida, geralmente se apoiam em modelos ou situações que as antecederam (PAPALIA; FELDMAN; MARTORELL, 2013), razão pela qual, associações educacionais, concomitantes e subsequentes a todas as fases educativas necessitam ser reconhecidas e mensuradas, acrescentando-se a cada ciclo, novos olhares e (re) adequações para competir em nível de igualdade com as transformações de cada fase.

Em todos os contextos, transformações sucessivas emergem cotidianamente nas mais diversas áreas de atuação – econômica, política, social, educacional e tecnológica – onde os inúmeros aspectos que as compõem, entrelaçam-se a partir de vínculos (relações existentes em um mesmo contexto), promovendo desafios sem precedentes. A necessidade de se promover interlocuções factíveis entre as distintas áreas de atuação dependem de sinergia e conexão, vínculos amplamente hoje facilitadas pelas tecnologias digitais. As tecnologias mudaram a forma como utilizamos ferramentas digitais para resolver problemas do cotidiano. Agimos e interagimos com o mundo, aprendemos de forma *off* e *on-line*, e encontramos soluções que combinam ambos os mundos.

A alquimia e sinergia que emergem a partir do uso de tecnologias disruptivas propiciam transformações inclusive no campo educacional, oportunizando a criação de espaços lúdico-didáticos fundamentais para um engajamento estudantil bem-sucedido, onde o *engagement* é o fio condutor para aprender, (re)aprender e pertencer em uma comunidade complexa e multifacetada como o ambiente universitário. Apoiar os estudantes de forma sólida e educativamente responsável exige das instituições de ensino respostas sustentadas por políticas operacionalizadas

que contemplem as tecnologias digitais, levando-se em conta que as tecnologias já se tornaram onipresentes na vida dos alunos, razão pela qual estas recursividades precisam também instrumentalizar a academia, para que esta possa despertar no aluno o desejo de engajar-se e permanecer no ambiente educativo.

Na continuidade de ideias afins, corroboram os estudos de Kvavik e Caruso (2005), ao acrescentar que, aos olhos dos alunos o papel primordial das tecnologias digitais permite:

- a) Acesso conveniente à informação e apoio;
- b) Recursos *on-line* prontamente disponíveis;
- c) Tempo de resposta rápido;
- d) Dispositivos convergidos, com redes e suporte técnico disponível, dentre outras possibilidades.

Na mesma direção Castells (2006), acrescenta que, uma sociedade em rede necessita de estruturas globais e horizontais de comunicação, incluindo-se um intercâmbio multimodal de mensagens interativas – de muitos para muitos – de forma síncrona e assíncrona. No entendimento de Carbonel (2016), numa sociedade em rede, diversificam-se também as ofertas educativas - educação não formal com maior impacto na educação informal - possibilitando a cristalização de currículos alternativos, muitas vezes mais poderosos e atrativos que currículos escolares considerados oficiais. Essas prerrogativas interpretativas enriquecem e ao mesmo tempo acirram os mais variados discursos, muitos deles fomentados por práticas educativas consideradas sólidas que, diante dos índices de competitividade se veem obrigadas a reavaliar constantemente suas práticas pedagógicas.

Via de consequência nesse contexto global-tecnológico, fronteiras geográficas se diluem, ampliando as possibilidades de acesso e permuta a um número bem mais expressivo de informações, abarcando espaços variados através do compartilhamento de saberes. Na concepção de Gilleran (2006, p. 88), as tecnologias oferecem “um novo *modus operandi* para pensar e aprender [...] um fenômeno que pode mudar nossa visão sobre a aprendizagem e o ensino de forma radical”. Esta flexibilidade de acesso, monitoramento e difusão de saberes, implica primeiramente e necessariamente, reconhecer o *engagement* humano como vital para tornar qualquer atividade laboral em algo divertido, significativo e enriquecedor para todos os que dele dependem. Por seu curso, estabelecer modelos de ação, visando auxiliar o estudante a engajar-se, é buscar dar um profundo senso de propósito ao fazer pedagógico

cotidiano, é mergulhar num arcabouço de referências por vezes desconhecidas, repletas de mudanças e transformações rápidas e sucessivas.

Nessa perspectiva, descobertas que hoje parecem adequadas e imprescindíveis, amanhã deixam de existir em detrimento de algo mais moderno, adequado e promissor, mundo líquido, nas palavras de Bauman (2007). Esta mutabilidade também acontece com nosso “pacote de conhecimentos”, que mesmo parecendo adequados a determinados momentos, necessitam passar por reciclagens frequentes, agregando novos saberes a partir de novos *insight* e exigências mercadológicas. Nas palavras de Audy (2017):

[...] já estamos na era exponencial, na qual o crescimento é muito mais veloz. São 7,5 bilhões de pessoas no mundo, sendo que 4 bilhões são usuários internet e 3,2 bilhões são ativos em redes sociais. No Google, são realizadas 3,5 milhões de pesquisas por minuto. A transformação global já aconteceu. E é nesse cenário que temos promover o *engagement* acadêmico. (AUDY, 2017, p. 04).

Estes desafios abarcam todos os espaços por nós coabitados: no trabalho, na escola, na convivência em grupo, na sociedade... Buscar adequar-se a cenários mutantes também nos impulsionam a buscar estruturas pedagógicas que respondam aos diferentes desafios, o que nos exige uma postura mais flexível, porém célere e dinâmica, a partir de ações e atitudes que possibilitem responder as demandas dos distintos cenários aos quais estamos inseridos.

Essa versatilidade requer sobretudo *engagement*, requer que nossos níveis de vigor, dedicação e absorção inerentes aos processos de envolvimento e *engagement*, estejam alinhados às necessidades laborais a serem desempenhadas. Estes contextos frenéticos, também exigem de todos nós posturas igualmente dinâmicas e flexíveis, visando atender as emergências de um cotidiano permeado por um número bem expressivo de redes de comunicação e informação atuando em tempo real, o que requer a utilização de redes e ecossistemas digitais com a mesma dinamicidade, flexibilidade e adaptação.

Frente a este contexto dinâmico as mudanças acontecem de forma rápida e implacável (PALLOFF; PRATT, 2015). Para tanto, nossas dimensões comportamentais, emocionais e cognitivas inerentes aos processos de *engagement* necessitam estar preparadas para (re)engajar-se continuamente, usufruindo de todos os recursos tecnológicos e digitais disponíveis. Porém neste contexto plural buscar

despertar o potencial humano continuamente não é uma tarefa fácil. Trata-se de buscar assentar o discurso em princípios de equidade, interação e colaboração, a partir de um diálogo aberto, permanente, inerentes aos diferentes processos de *educação digital* e *engagement* contemporâneos.

Nesse constructo, importante levar em conta, os propósitos dos estudantes, buscando descobrir quais geram impactos e resultados mais exitosos. Inovar requer estruturas educacionais que utilizem de forma harmônica tecnologias e ferramentas digitais atreladas a boas práticas pedagógicas, contributos destacados no contexto mundial como alternativa viável, e muito próspera. Isto significa reconhecer e ressaltar a necessidade de alicerçar nossos saberes com iniciativas caracterizadas pela “conectividade, rapidez, fluidez e abertura [...] alternativas necessárias para desencadear processos educativos destinados a melhorar a qualidade dos processos pedagógicos” (MOREIRA; VIEIRA, 2017, p. 10). Sabemos contudo que, a tecnologia, só por si, não garante atualização eficiente, é preciso pensar em modelos de interação para gerar ganhos educacionais para ambos (professor e aluno), ou ainda, para engajar é preciso dar sentido e significado às atividades propostas.

Nessa diretiva Krause (2005) acrescenta, as tecnologias também desempenham um papel importante na definição do pensamento dos professores, no sentido de buscar novas opções para o *engagement* dos estudantes em seu processo de aprendizagem. Desse modo, a utilização das tecnologias em práticas educativas necessita de:

[...] sustentação pedagógica ao nível das estruturas, dos intervenientes e das estratégias de ensino e de aprendizagem, porque mais importante que centrar a discussão no tipo de tecnologia a utilizar é identificar que propósito pedagógico se pretende atingir [...]. (TRINDADE; MOREIRA, 2017, p. 100).

Ênfase semelhante é dada pela OECD, ao acrescentar que os estudantes precisarão dentre outros itens “ter habilidades para usar novos dispositivos de tecnologia de comunicação e informação” (OECD, 2018, p. 5), de maneira a aplicar seus conhecimentos em circunstâncias desconhecidas e em constante evolução. Isso significa que estes estudantes necessitam ter habilidades variadas, incluindo: 1) habilidades cognitivas e meta-cognitivas (pensamento crítico, pensamento criativo, aprendendo a aprender e auto-regulação); 2) habilidades sociais e emocionais (empatia, auto-eficácia e colaboração). Por tais razões, a tecnologia segundo Alcántar

e Montes (2018, p. 77), “[...] se convierte no sólo en un vehículo para la evolución, sino em un catalizador de transformaciones”, na chamada Sociedade do Conhecimento.

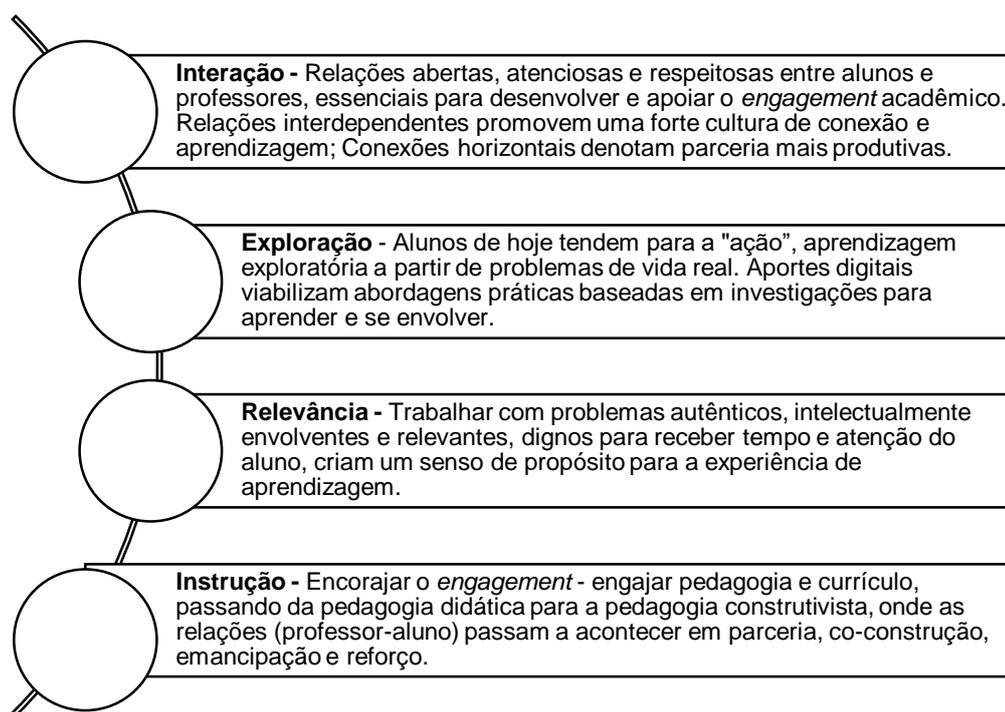
Conscientes desta realidade, e da necessidade de apresentar modelos pedagógicos relevantes e atuais, as tecnologias digitais emergem como contributos imprescindíveis aos diferentes contextos educacionais, com seus múltiplos recursos, possibilitando alavancar diferentes processos de aprendizagem a partir das relações de confiança e satisfação que propiciam. Estas recursividades quando combinadas e estruturadas, favorecem a promoção de reformas mais profundas, amplas e duradouras. De acordo com Palloff e Pratt (2015, p. 66) “a introdução da tecnologia no ensino está criando inegáveis mudanças culturais nas instituições acadêmicas”.

Complementam Herrington e Oliver (2000), as tecnologias potencializam reformas e fomentam ambientes de aprendizagem mais situados, ambientes que refletem a forma como o conhecimento pode ser usado na vida real, através de atividades que permitam aos estudantes avaliar e desempenhar múltiplos papéis, bem como vislumbrar perspectivas demarcados por diferentes formas de engajamento, e, conseqüente empoderamento, bem como promoção de novas capacidades.

Para que o aluno esteja apto a desempenhar múltiplos papéis precisamos focar mais no desempenho de habilidades e na vontade de aprender e fazer a diferença, levando para a sala de aula ingredientes que despertem saberes intrínsecos e maior interesse a partir de propósitos pedagógicos bem definidos. Para Ikenberry, Ewell e Kuh (2016), barreiras em relação ao *engagement* podem ser melhoradas de várias maneiras. Suplantar essas barreiras requer um conjunto de alternativas que colaborem com a aprendizagem de forma diferenciada. Para tanto, é preciso pensar em modelos que promovam intenso intercâmbio pedagógico, gerando ganhos educacionais para ambos (professor e aluno).

Cotidianamente, percebemos que os estudantes de hoje querem se conectar e se comunicar constantemente, e querem um ambiente para suportar essas conexões. Nesse sentido, aproveitar o potencial do mundo digital viabiliza ofertar alternativas pedagógicas mais criativas e de forma divertida. Esses ambientes crescem, transformam e se adaptam, assim como os indivíduos que interagem dentro deles. Esse crescimento ou transformação requer nutrição, requer interação contínua e proposital. Essa nutrição encontra aportes mais significativos via tecnologias, onde contributos como interação, exploração, relevância e instrução (PARSONS; TAYLOR, 2011) se destacam por proporcionar aos alunos:

Figura 21 - Interação, exploração, relevância, e instrução com tecnologias



Fonte: adaptada pela autora (2019).

Em tempos onde os estudantes se posicionam de forma diferenciada frente às ofertas pedagógicas propostas pelas Instituições, ofertar ambientes cujo contributo viabilize interação, exploração, relevância, e instrução são indicativos mais atrativos pelos quais os estudantes aderem e se engajam. E nesse circuito acadêmico por conseguinte, satisfação e sentido de pertencimento são elementos indispensáveis para que os estudantes permaneçam estudando.

6.1 EDUCAÇÃO DIGITAL: COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS PARA PARTICIPAR EM PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Atuar profissionalmente em determinadas áreas do mercado de trabalho contemporâneo requer, além de comprometimento e *engagement*, algumas habilidades e competências que até bem pouco tempo sequer sabíamos existir ou mesmo nominar. Em vista disso, pareceres de renomadas instituições internacionais postulam a necessidade de possibilitar aos estudantes alternativas de modo a atingir altos níveis de realização e conhecimento, ou noutras palavras - habilidades, competências e valores - para se tornarem membros responsáveis e atuar em uma sociedade democrática, altamente competitiva e eminentemente tecnológica-digital.

Corroboram Dias, Moreira e Quintas-Mendes (2019, p. 02) ao defender o uso da tecnologia não como “um fim, mas um meio para a mudança e a antecipação dos cenários e contextos de educação”.

Em resposta a um corpo crescente de evidências sobre a importância das tecnologias e aptidões digitais dos alunos na sociedade da informação, Sinay e Graikinis (2018), inferem como essencial que os alunos obtenham fluência digital, competência referendada com imprescindível para o século XXI. Recomendações similares do Parlamento Europeu (2006) acrescentam a competência digital como uma das oito capacidades chaves para se participar em processos de ensino e de aprendizagem ao longo da vida. Para o Parlamento Europeu (2006), a competência digital envolve o uso seguro e crítico das tecnologias da sociedade da informação para o trabalho, lazer e comunicação. As competências básicas inerentes ao uso das tecnologias compreendem o uso de computadores para obter, avaliar, armazenar, produzir, apresentar e trocar informações, se comunicar e participar de redes de colaboração através da Internet. Dados estatísticos ilustram o crescimento quanto ao uso da internet no mundo:

Figura 22 - Quadro do crescimento mundial da internet

WORLD INTERNET USAGE AND POPULATION STATISTICS 2019 Mid-Year Estimates						
World Regions	Population (2019 Est.)	Population % of World	Internet Users 30 June 2019	Penetration Rate (% Pop.)	Growth 2000-2019	Internet World %
Africa	1,320,038,716	17.1 %	522,809,480	39.6 %	11,481 %	11.5 %
Asia	4,241,972,790	55.0 %	2,300,469,859	54.2 %	1,913 %	50.7 %
Europe	829,173,007	10.7 %	727,559,682	87.7 %	592 %	16.0 %
Latin America / Caribbean	658,345,826	8.5 %	453,702,292	68.9 %	2,411 %	10.0 %
Middle East	258,356,867	3.3 %	175,502,589	67.9 %	5,243 %	3.9 %
North America	366,496,802	4.7 %	327,568,628	89.4 %	203 %	7.2 %
Oceania / Australia	41,839,201	0.5 %	28,636,278	68.4 %	276 %	0.6 %
WORLD TOTAL	7,716,223,209	100.0 %	4,536,248,808	58.8 %	1,157 %	100.0 %

Fonte: Internetworldstats (2019, documento *on-line*).

Neste sentido, torna-se imprescindível avaliar a internet e todos os recursos que por ela trafegam como ferramentas que possibilitam apoiar pedagogicamente o campo educacional com criatividade e inovação, bem como a adotar uma atitude mais crítica e reflexiva em relação à informação disponível, a partir do uso responsável dos meios interativos em rede, sem deixar de atentar às questões relacionadas à validade

e confiabilidade das informações que por ela transitam, bem como o engajamento que proporciona.

A partir de tais concepções, as competências que envolvem o uso das tecnologias podem ser adquiridas a partir de diferentes combinações, que se solidificam a partir do *engagement* individual com atitudes apropriadas e necessárias para adquirir novos conhecimentos. Entende-se como competências, aquelas que todas as pessoas precisam para sua realização e desenvolvimento pessoal, bem como para uma cidadania ativa e inclusiva no mercado de trabalho.

Merece destaque o olhar de Tony Wagner (2015), especialista em inovação da Universidade de Harvard (*Harvard University*) que elenca novas maneiras de pensar a educação, apontando as melhores práticas para se preparar os alunos para o aprendizado, para o trabalho e para a cidadania no século XXI. Wagner (2015) apresenta como contributos para o desenvolvimento das aptidões profissionais, sete habilidades e competências que os alunos precisam desenvolver para transformar-se em trabalhadores do conhecimento, de modo a manter-se competitivos no mundo do trabalho. Estas competências abarcam:

- a) **Pensamento crítico** (saber moldar e adequar solução a um problema);
- b) **Colaboração através de redes e líderes por influência** (trabalhar em conjunto através do compartilhamento de ideias);
- c) **Agilidade e adaptabilidade** (Capacidade de ajustar ou alterar planos para se adequar a diferentes condições ou situações);
- d) **Iniciativa e empreendedorismo** (capacidade de agir por conta própria ou dar o primeiro passo para começar algo);
- e) **Comunicação efetiva oral e escrita** (expressar-se claramente falando ou escrevendo; escutando ativamente alguém; quando todos entendem algo da mesma maneira);
- f) **Acesso e análise da informação** (saber que informação procurar, onde encontrar, entender o que isso significa e saber como usá-la);
- g) **Curiosidade e imaginação** (ânsia de saber algo ou obter informações; capacidade de formar ideias, imagens, sentimentos ou pensamentos na mente, especialmente de coisas nunca vistas ou experimentado diretamente).

Estas competências coadunam com as apontadas pelo documento intitulado *New Visions for Education: Unlocking the Potencial of Technology*, o *World Economic Forum* elaborado pelo *World Economic Forum* (WEF) em 2015. Neste relatório foram elencadas 16 habilidades que os alunos precisam desenvolver para prosperar, pessoal e profissionalmente. Considerando-se as competências destacadas por Wagner (2015), podemos dizer que todas elas combinam com as apontadas pelo WEF em (2015).

Apresentamos sinteticamente o referido documento, que se organiza a partir de três categorias: as *literacias fundacionais*, as *competências-chave* e as *qualidades de carácter*, assim descritas:

Figura 23 - Quadro das competências e habilidades para o século XXI

Literacias Fundacionais	Literacia	Capacidade de ler, entender e usar a linguagem escrita.
	Numeracia	Capacidade de usar números e outros símbolos para entender e expressar relacionamentos quantitativos.
	Alfabetização científica	Capacidade de usar conhecimentos e princípios científicos para entender o ambiente e testar hipóteses.
	Alfabetização TIC	Capacidade de usar e criar conteúdo baseado em tecnologia, incluindo encontrar e compartilhar informações, respondendo perguntas, interagindo com outras pessoas e programando computadores.
	Habilidade Financeira	Capacidade para entender e aplicar aspectos conceituais e numéricos das finanças na prática alfabetização.
	Cultural e alfabetização cívica	Capacidade de compreender, apreciar, analisar e aplicar o conhecimento das humanidades.
Competências	Pensamento crítico/Solução de problemas	Capacidade de identificar, analisar e avaliar situações, ideias e informações para formular respostas e soluções.
	Criatividade	Capacidade de imaginar e conceber maneiras novas e inovadoras de abordar problemas, respondendo a perguntas. Criatividade ou expressão de significado através da aplicação, síntese ou reaproveitamento do conhecimento.
	Comunicação	Capacidade de ouvir, entender, transmitir e contextualizar informações por meio de informações verbais, não-verbais, meios visuais e escritos.
	Colaboração	Capacidade de trabalhar em equipe para um objetivo comum, incluindo a capacidade de prevenir e gerenciar conflitos.
Qualidades de carácter	Curiosidade	Habilidade e desejo de fazer perguntas e demonstrar abertura de espírito e curiosidade.
	Iniciativa	Capacidade e desejo de realizar de forma proativa uma nova tarefa ou objetivo.
	Persistência	Capacidade de sustentar interesse e esforço e perseverar em realizar uma tarefa ou objetivo.

	Adaptabilidade	Capacidade de alterar planos, métodos, opiniões ou objetivos à luz de novas informações.
	Liderança	Capacidade de direcionar, orientar e inspirar os outros a fim de atingir um objetivo comum.
	Consciência social e cultural	Capacidade de interagir com outras pessoas de maneira social, cultural e eticamente apropriada.

Fonte: Adaptado de WEF (2015).

Oportunizar o desenvolvimento de tais competências e habilidades é permitir que todos os estudantes consiga atingir altos níveis de realização e adquiram conhecimento, habilidades e valores que precisam para se tornarem membros responsáveis de uma sociedade democrática (SINAY; GRAIKINIS, 2018).

Sob tais perspectivas, Herrington e Oliver (2000), reforçam que os desafios inerentes à globalização, exigirão uma ampla gama de habilidades, onde os alunos precisam engajar-se de forma flexível a um mundo mutante. Nesse sentido, recomendações do Parlamento Europeu (2006), enfatizam a utilização das tecnologias digitais no contexto educacional, tendo em conta que, muitas tecnologias já foram adotadas pelos estudantes há muito tempo (celulares, *smartphones tablets...*) e consideradas por eles como imprescindíveis em suas vidas, pela conectividade, rapidez, fluidez de comunicação que proporcionam, dentre outras possibilidades. Pressupostos semelhantes encontram-se estabelecidos na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documento de caráter normativo que define um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais, dentre elas a recomendação quanto ao uso das tecnologias digitais, sugerindo às unidades educacionais:

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação, vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 490).

Denota-se, portanto, a expansão de espaços de aprendizagem, envolvendo espaços físicos e virtuais interativamente, onde as conexões mediadas tecnologicamente permitem “um engajamento diferente e o surgimento de um senso coletivo” (PIANGERS; BORBA, 2019, p. 81).

Diante de universos permanentemente conectados, consideramos profícuo fomentar o *engagement* acadêmico via conexões em tempo real, utilizando-as como alavancas dinamizadoras onde, as diversas redes de ação, despertam maior interesse

pelos conteúdos pedagógicos trabalhados. Aspectos essenciais emergem em pesquisas da área enfatizando, “quanto mais interesse o aluno tiver pelo projeto, maior a possibilidade de se engajar [...]. O processo de engajamento está relacionado à construção de interesse [...]”. (PIANGERS; BORBA, 2019, p. 82).

Em vista disso, é possível perceber que o processo de *engagement* tem um papel fundamental no desenvolvimento humano, sendo este um elemento essencial no contexto acadêmico. Este engajamento viabiliza auxiliar alunos, professores e demais colaboradores a lidar com as exigências estressoras do contexto universitário, auxiliando-os inclusive, na criação de elos de troca e permuta de saberes, como por exemplo, as que giram em torno de expectativas pessoais ou institucionais ligadas aos resultados a serem alcançados.

Nestes domínios evidenciam-se diferentes elos de *engagement* favorecidos e fortalecidos via recursos tecnológicos e em rede, entendimento ratificado por Looker e Naylor (2010), ao acrescentar que os jovens encontram novas maneiras de acessar e usar a tecnologia, principalmente as que envolvem o uso cada vez mais intenso da internet para compartilhamento de informações e como forma de comunicação.

Estudos coordenados pela Rede de Investigação e Intervenção para a Literacia e Inclusão Digital (OBLID), reforçam que, para ofertar boas práticas em Portugal e em Espanha, fez-se imprescindível o uso confiável das tecnologias para desenvolvimento das competências e habilidades almejadas para o século XXI (PALMEIRO; AIRES; PEREDA, 2017). Estes estudos partem de um amplo leque de pesquisas envolvendo a gestão de aprendizagem e desenvolvimento de competências digitais. Pareceres de organizações internacionais como a Comissão Europeia, UNESCO, OCDE, CEPAL..., advogam em defesa de diretrizes estratégicas voltadas a uma educação que promova o uso de tecnologias, e em paralelo, a implementação de mecanismos para avaliação do impacto e eficácia deles.

Nesse sentido, visando clarificar algumas definições, apoiamo-nos em Aires (2018) e Goodfellow (2011), para definir uma das muitas faces que envolvem a “literacia digital”, conceito incorporado por diferentes instituições internacionais. Para Aires (2018), a literacia digital está integrada às práticas sociais do dia-a-dia, à participação em múltiplas comunidades de significado, aos contextos mediados por aparelhos que exigem uma grande variedade de competências específicas, ou em outras palavras, algo complexamente social, mediatizado, digital e multimodal. Goodfellow (2011) acrescenta: trata-se de conteúdo baseado, assistido, e mediado

on-line, em rede na *web*, e de maneira onipresente. Tais afirmativas assentam o discurso para a necessidade de acrescentarmos com complemento essencial em nossas universidades diferentes práticas visando incorporar - as mídias digitais, às políticas e pedagogias atuais no ensino superior - como alternativas para que todos os intervenientes possam primeiramente engajar-se propositalmente, para posteriormente, interagir e influenciar na criação de modelos educacionais mais atrativos, otimizados e profícuos.

Este entendimento coaduna com as afirmações da OECD (2018, p. 4), ao afirmar que “os dados de alfabetização digital e alfabetização de dados estão se tornando cada vez mais essenciais, assim como a saúde física e o bem-estar mental” de todos os indivíduos. Apesar dos inúmeros apelos quanto ao uso das tecnologias digitais na educação, ainda persistem dificuldades para ajudar os estudantes a desenvolver a capacidade de atenção plena como um meio para a resolução de problemas, para a reflexão profunda e o *engagement* sustentado. Nesse universo, urge a necessidade de encontrar alternativas para despertar no estudante o desejo de assumir um papel ativo e proposital no gerenciamento de aspectos motivacionais, cognitivos e comportamentais inerentes às dimensões do *engagement* no ambiente acadêmico.

Estudos revisitados por Rigo, Moreira e Vitória (2018, p. 59), identificam a existência de uma lacuna entre as “qualificações ofertadas pelas universidades e as exigências do mercado de trabalho”. Essa lacuna sinaliza que, muitos estudantes não estão recebendo a educação que precisam para prosperar no século XXI. Em vista disso, as prospecções da OECD (2018), enfatizam as inúmeras contribuições das tecnologias digitais como alternativas para atuar em patamares de igualdade com os atuais postos de trabalho contemporâneo. Estes sinalizam que, de uma forma muito diferente do pensamento tradicional, as tecnologias digitais conseguem introduzir práticas de aprendizagem individual, que permitem aos estudantes aprender também de forma cooperativa e colaborativa quando integrados numa sociedade articulada em rede e digital. Caminhar no sentido de uma Educação Digital, uma educação mediada e enriquecida por tecnologias, possibilita propiciar desdobramentos mais favoráveis na promoção do *engagement* acadêmico, à medida que facilitam a aquisição de habilidades via rede de compartilhamento, independente de localização geográfica. Portanto, o uso das tecnologias digitais vem sendo apontado como um dos elementos centrais à medida que:

[...] diferentes mídias estão entregando conhecimento e gerando experiências para os alunos. Essas mudanças têm trazido para o meio educacional o desafio de gerar engajamento entre alunos e professores. Um dos caminhos de maior sucesso percebido[...], uma forte tendência ao que tem sido chamado de educação baseada no contexto real. (PIANGERS; BORBA, 2019, p. 125).

Denota-se, portanto, um contexto exponencial caracterizado por significativas rupturas dos modelos considerados tradicionais, onde esta educação digital imprime uma velocidade de mudança, conectividade e combinatoriedade, possibilitando a obtenção de soluções impossíveis, se considerarmos apenas a capacidade humana, sem o aporte das tecnologias.

6.2 APRENDIZAGEM DIGITAL MÓVEL: APORTES AO *ENGAGEMENT* ACADÊMICO

Promover o *engagement* através de dispositivos móveis possibilita aos estudantes envolver-se em ações independente do local em que se encontrem. Segundo a UNESCO:

Longe de ser uma possibilidade teórica, a aprendizagem móvel é uma realidade concreta: estudantes e professores estão usando aparelhos móveis para conversar, acessar valiosos conteúdos educacionais, compartilhar informações com outros estudantes, obter apoio de seus colegas e instrutores e facilitar a comunicação produtiva. (UNESCO, 2014, p. 11).

Em vista disso, um volume crescente de evidências sugere que os aparelhos móveis presentes em todos os lugares, podem ampliar e enriquecer oportunidades educacionais em diversos ambientes. De acordo com a UNESCO (2014), aparelhos móveis, especialmente telefones celulares, *smartphones*, e, mais recentemente, *tablets*, são utilizados por alunos e educadores em todo o mundo para acessar informações, racionalizar e simplificar a administração, além de facilitar a aprendizagem de maneira inovadora. Acrescentam ainda, estas tecnologias encontram-se presentes mesmo em áreas onde escolas, livros e computadores são escassos.

Por serem portáteis, portanto, fáceis de transportar ampliam o potencial e a viabilidade de acesso á informação, flexibilizando ritmos e interesses pessoais, conseqüentemente aumentando as oportunidades de escolha a conteúdos de

aprendizagem mais específicos, independentemente de onde se está fisicamente. Para Robinson e Aronica (2019), essa revolução tecnológica sinaliza aos atuais sistemas de educação novas possibilidades para compreender, interagir com o mundo ao seu redor, considerando a importância de aprendizados móveis com soluções que combinam ambos os mundos, *off e on-line*. A aprendizagem móvel para West (2013), possibilita acesso a conteúdo personalizado e comunicação instantânea, forte atrativo aos estudantes durante 24 horas por dia, 7 dias por semana.

Ainda a esse respeito, corroboram Shorfuzzaman e Alhussein (2016), ao acrescentar que, a crescente proliferação de dispositivos móveis tornou o aprendizado móvel uma tendência no ensino superior em todo o mundo. A acessibilidade, a sofisticação e a popularidade destes dispositivos estão se tornando cada vez mais capazes de realizar muitas das funções necessárias ao processo educativo. Esta mobilidade torna-se muito aliciante à medida que possibilita uma renovação e maior interesse, conseqüentemente envolvimento e *engagement*. Segundo Motiwalla (2007) o potencial de personalização apresentado pelo conteúdo móvel capacita os alunos a escolher o seu próprio tempo e lugar para se envolverem com materiais de aprendizagem (aprender dentro e fora da sala de aula).

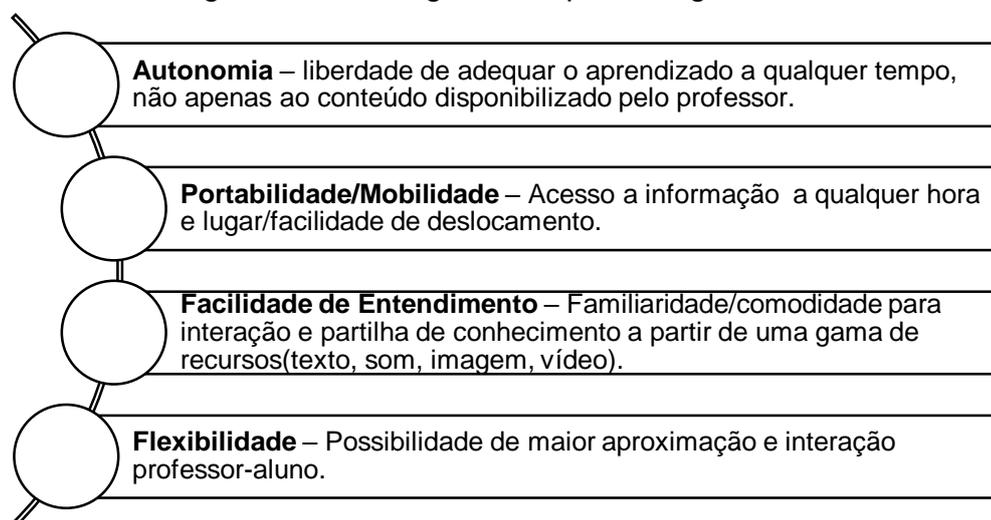
Para Garcia (2017), os dispositivos móveis proporcionam entretenimento e facilitam a comunicação. Em ambientes educacionais as metodologias mais comuns do *mobile-learning* são: aplicativos, vídeo aulas, livros digitais, gamificações, cursos *e-learning*, redes sociais acadêmicas, dentre outros. As práticas docentes também recebem influências a partir dos dispositivos móveis, acrescenta o autor:

No momento em que as plataformas tecnológicas tornaram-se pessoais e personalizadas com a emergência dos dispositivos móveis, pode-se constatar mais um ponto de virada nas atividades docentes. Dessa vez os alunos começaram a protagonizar e dar direcionamento as práticas didáticas, tornando-se mais ativos, com mais senso crítico e sendo participativos nas escolhas sobre o que, onde, quando e por que estudar, ou mesmo fortalecendo suas próprias características de liderança, na condução de projetos. Sem dúvida, isso institui a ressignificação de propósitos educacionais e os meios para atingi-los. (GARCIA, 2017, p. 232).

No Brasil, estudos de Sobreira (2012, p. 31) apontam que os dispositivos móveis têm sido vistos como “aceleradores de práticas convencionais de educação ou possibilidade de uma nova leitura de mundo que precede as novas leituras das palavras”. Interpretações similares encontraram Rosa e Azenha (2015), ao

acrescentar que as tecnologias móveis precisam ser pensadas como propulsoras do processo de ensino-aprendizagem, e apontam algumas vantagens em relação à utilização desses recursos no contexto acadêmico:

Figura 24 - Vantagens da aprendizagem móvel



Fonte: Adaptada pela autora (2019).

Estes dispositivos móveis veem se destacando na educação por propiciarem atividades mais prazerosas, geradas a partir da familiaridade/simplicidade de utilização por parte de seus usuários, permitindo desde lições breves ou lições que podem durar horas. Esta flexibilidade também facilita a transmissão da informação entre memórias de curto e longo prazo, compartilhar interpretações, discutir ideias, trabalhar em grupo, auxiliar pessoas, engajar-se em interações sociais fundamentais à aprendizagem de forma contínua e atualizada e instantânea. Enfatizam tal percepção os argumentos da BNCC ao inferir: “os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil”. (BRASIL, 2018, p. 61).

Para a UNESCO (2014), estes dispositivos possibilitam criar uma ponte entre a aprendizagem formal e a não formal, ou seja, auxiliam a superar os limites entre a aprendizagem formal e a não formal, dentre outras possibilidades. Destaca-se ainda: “as mensagens enviadas por aparelhos móveis são mais rápidas, confiáveis, eficientes e baratas do que por canais alternativos. Por isso, estudantes e educadores as utilizam cada vez mais para facilitar a troca de informações” (UNESCO, 2014 p.

26). Quando se comparam os custos de recursos educacionais, as tecnologias móveis podem se mostrar um bom negócio – ao levar-se em conta que não requer investimentos financeiros por parte das instituições - por se tratar de um aparelho muito comum no cotidiano.

7 ENGAGEMENT ACADÊMICO NO CONTEXTO BRASILEIRO: A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E CIÊNCIA NO BRASIL

“A curiosidade, instinto de complexidade infinita, leva por um lado a escutar as portas e por outro a descobrir a América; mas estes dois impulsos, tão diferentes em dignidade e resultados, brotam ambos de um fundo intrinsecamente precioso, a atividade do espírito”. (Eça de Queiroz).

A partir do levantamento de dados realizado para compor o estado do conhecimento desta tese, através das bases de dados do IBICT, CAPES, SCIELO e Google Acadêmico, constatamos que, no contexto brasileiro o vocábulo *engagement* em sua grafia original, geralmente fora traduzido para “*engajamento, envolvimento ou comprometimento*”. Identificamos que, o vocábulo “*engagement*” em sua grafia original aparece apenas no *abstract* (resumo) dos trabalhos, não aparecendo necessariamente no título dos mesmos, salvo algumas exceções. Os termos utilizados mesclam-se a composições como: desempenho acadêmico, engajamento escolar, sucesso acadêmico, compromisso estudantil, expectativas acadêmicas, comprometimento dos estudantes, engajamento no trabalho, engajamento ideológico abrangendo diferentes categorias. Estes achados corroboram com a ideia de que, é difícil definir o *engagement* como um conceito único.

Visando ilustrar os principais achados envolvendo as referidas bases de dados, apresentamos a seguir um breve retrato das áreas de abrangência abordados em dissertações e teses, usando o vocábulo *engagement* e/ou respectivas traduções para (engajamento, envolvimento, comprometimento):

Cabe lembrar, estudos realizados no contexto brasileiro optaram pela tradução do vocábulo para engajamento, comprometimento ou envolvimento. Contudo, neste quadro optamos por termo *engagement* como forma de elucidar sua abrangência.

Figura 25 - Quadro dos estudos correlatos ao *Engagement* no contexto brasileiro

Ano	Dissertações/área de Abrangência	Teses/Áreas de abrangência
2012	[<i>Engagement</i>] Político, ecológico, social, literário e institucional/cultural.	[<i>Engagement</i>] Antropológico, Literário, Histórico e social.
2013	[<i>Engagement</i>] Administrativo, Profissional, Psicológico.	[<i>Engagement</i>] político/partidário, atitudinal, filosófico.
2014	[<i>Engagement</i>] social, organizacional, afetivo, profissional.	[<i>Engagement</i>] social, político, educacional.
2015	[<i>Engagement</i>] educacional, social, profissional, filosófico, político, intelectual.	[<i>Engagement</i>] social, político, literário.
2016	[<i>Engagement</i>] discente, político, estudantil, midiático, profissional, saúde/mental, digital, musical, organizacional.	[<i>Engagement</i>] político, literário, educacional, sexual/grupos de jovens LGBT.
2017	[<i>Engagement</i>] social, político, religioso, comportamental, empresarial, educacional,	[<i>Engagement</i>] familiar, educacional, midiático.

Fonte: A autora (2017).

Visando postular nosso foco de pesquisa direcionando nosso olhar ao campo da Educação, e, analisamos doze trabalhos acadêmicos (teses e dissertações brasileiras) realizadas dentro do recorte temporal (2012/2017). Foram investigações que pareciam indicar em seu escopo aspectos relacionadas ao *engagement*.

Iniciamos pelos estudos de Melo (2016), buscando identificar de que forma os espaços virtuais contribuem com o engajamento discente abarcando as dimensões comportamental e cognitiva. Os resultados apontaram para a presença do engajamento comportamental (frequência da utilização dos recursos), enquanto o engajamento cognitivo categorizou-se em quatro subcategorias que tipificaram as ações realizadas pelos alunos na rede social: engajamento na busca da informação e comunicação; reflexão sobre a ação; engajamento crítico e engajamento emancipatório. Conclui que, as redes sociais representam hoje uma evolução nas formas relacionais de comunicação quando vistas como teias de conteúdos e conhecimentos, e que podem, portanto, ser utilizadas como meio de engajamento dos estudantes, e estarem inseridas no cotidiano da escola.

A pesquisa analisada de número dois traz os estudos de Matos (2013) buscando mapear a tecnologia como elemento mediatizador de interação dialógica no contexto educacional, utilizando o *engagement* contextualizado sob o prisma do

“compromisso”. Compromisso visando avaliar as interações humano-computador na perspectiva de uma proposta pedagógica pautada na rigurosidade metódica com intencionalidade, criticidade e reflexão permanente sobre a prática, ajustadas no respeito aos saberes dos estudantes, nas possibilidades de mudança, nas competências técnico-pedagógicas, bem como no comprometimento, flexibilidade e disponibilidade para um diálogo permanente. Conclui que, as interfaces tecnológicas por si só não garantem a interação tampouco a aprendizagem. Torna-se necessário promover a articulação entre a usabilidade técnica a um tratamento didático e dialógico permanente, por meio de provocações cognitivas e redes de significado articuladas, num diálogo interdisciplinar entre os campos da educação e das tecnologias, visando conectar a realidade atual às necessidades educacionais vigentes.

A investigação de número três traz os estudos de Busquini (2013) visando investigar, discutir e compreender como se estabelecem as relações de engajamento dos professores de Matemática; os elementos facilitadores e dificuldades percebidas por eles nesse processo, e, as possibilidades de resistências na prática de sala de aula. Neste estudo restou comprovado uma grande expectativa por parte dos professores quanto a urgência em implementar mudanças curriculares visando um engajamento mais positivo. Acrescenta que, as resistências são efeitos das incompreensões diante de seu afastamento nas produções curriculares, gerando desarticulação, desengajamento. As expectativas dos professores balizam para a elaboração de um currículo interativo que busque fazer as conexões com a realidade e a vivência do cotidiano dos alunos. A não inclusão dos professores na elaboração dos currículos acaba gerando resistências, denotando-se aqui a necessidade de dar/ouvir a voz aos professores nos textos que prescrevem um currículo, ouvir suas expectativas visando o desenvolvimento de suas competências com foco no contexto social.

Os estudos de Salvador (2013), de número quatro, buscaram investigar como a práxis docente do educador social pode influenciar no engajamento escolar e potencializar a emancipação dos estudantes através da literatura. Analisa consequências como a fragmentação de saberes e a desarticulação ocasionada por propostas ainda muito tradicionais, que não coadunam com a realidade atual. Conclui como necessária, uma ruptura de padrões e modelos clássicos, através de ações mais

ousadas visando dar voz para estes sujeitos engajados, bem como identidade as suas práticas no que concerne ao ensino literário em sala de aula.

As pesquisas de Malinoski (2014), de número cinco, focaram para práticas docentes e compromisso discente. Práticas Docentes, no plural, compreendida como ir além de enunciar a significação simbólica das informações em contextos, compreende a informação enunciada e significada em seu contexto de interação, e o compromisso discente, como a mobilização a capacidade cognitiva para aprender, ou intersecção entre o ensinar e o aprender. Reconhece, ao debruçar-se sobre a vida cotidiana escolar com um confrontar com a parte imersa do iceberg do processo ensino aprendizagem, sujeita a uma invisibilidade e imprevisibilidade. Busca examinar o cotidiano em sua totalidade, priorizando a prática docente e o compromisso discente em interação. Identifica ao concluir, a existência de um espaço de relação não investigado em que ocorre o encontro, por vezes, conflituoso de práticas e compromissos, destacando que o estudo revelou a existência do cotidiano escolar denso de conflitos, por vezes compreendido como uma fissura existente entre professores e alunos. Uma fissura entre rotinas e cotidianos, compreendidos como normatizações e interações culturais, porém não antagônicos, mas concomitantes.

A tese de número seis, de Santos (2014), buscou identificar os efeitos das recentes reformas no Estado de Minas Gerais (participação e engajamento) dos docentes na Educação Superior. Constatou que as reformas para a Educação Superior não se encontram sistematizadas em um único documento, na verdade encontram-se diluídas no arcabouço legal que regulamenta esse nível de ensino. Dentre os diversos apontamentos, conclui que embora os docentes afirmem não perceber mudanças em seu ritmo de trabalho decorrentes dos processos de modernização do Estado, têm sido submetidos a formas mais sutis de intensificação do trabalho como o preenchimento de formulários de avaliação de desempenho; maior exigência por participação e engajamento em instâncias colegiadas.

A proposta sete, de Rezende (2016) fixou-se em aprofundar o processo de interlocução *online* de professoras alfabetizadoras, sob a ideia de um trabalho pedagógico comprometido/engajado com práticas situadas. Buscou como objeto de pesquisa, elementos que favoreçam o engajamento dos sujeitos na realidade social em que estão inseridos de modo local e global, buscando promover a compreensão crítica desse enquadramento. Utilizou-se de estudos, debates e teorização sobre práticas situadas para avaliar como dispositivos e plataformas *online* possibilitam

trabalhar a remixagem, a criação, a reconfiguração/transformação dos objetos ou situações dando-lhes novos sentidos para uma possível prática pedagógica transformada. Considera que um engajamento prazeroso ou crítico também envolve uma leitura múltipla de saberes como elementos potencializadores para o diálogo, o fortalecimento da autoria docente e a qualidade das relações dialógicas, mas para tal, existe também a necessidade de articular outros fatores como: pedagógicos, políticos, culturais, e materiais, visando ampliar/otimizar práticas de multiletramento na formação e no discurso docente.

Como número oito, a pesquisa de Cavalcante (2013) buscou analisar as relações de engajamento, bem-estar e capital psicológico dos profissionais da área de gestão de pessoas, a partir das variáveis vigor, dedicação e absorção, característicos do processo de engajamento ao trabalho. A partir de questionário eletrônico foi possível avaliar a combinação de elementos, satisfação, envolvimento e comprometimento associadas às atividades desenvolvidas e aos resultados de desempenho (otimismo, eficácia, esperança e resiliência). Os resultados revelaram a existência de correlações positivas e significativas entre engajamento no trabalho, capital psicológico e às dimensões de bem-estar no trabalho (satisfação no trabalho, envolvimento no trabalho e comprometimento organizacional afetivo). Conclui que o indivíduo que apresenta vigor e absorção também tem níveis acentuados de otimismo, resiliência, esperança e eficácia, aliadas as dimensões de bem-estar: satisfação no trabalho, envolvimento no trabalho e comprometimento organizacional afetivo.

A dissertação de Andrade (2015), análise de número nove, visou avaliar o comprometimento organizacional de servidores técnico-administrativos em uma instituição de ensino superior a partir das dimensões afetiva, instrumental e normativa, e os principais antecedentes de comprometimento organizacional sob a análise de importância e percepção na realidade laboral. Concluir que, para a amostra estudada, os servidores da instituição consideram como importante ou muito importante os itens de comprometimento afetivo, e como pouco importante ou importante os itens das dimensões instrumental e normativa. Na realidade laboral, os servidores estão mais comprometidos na dimensão afetiva do que nas dimensões instrumental e normativa. Acerca dos antecedentes de comprometimento, foi percebida uma alta diferença entre os escores de importância e percepção no trabalho, principalmente nas dimensões de políticas de recursos humanos e valores da organização.

O décimo trabalho traz a investigação de Pinafo (2016) procurando saber o que os jovens de Brasil e da Itália têm a dizer sobre ciência e tecnologia? Os dados encontrados apontam que brasileiros e italianos possuem grande interesse por temas científicos abordados na escola. Todavia o hábito informativo de brasileiros no geral é assistir à TV, livros e revistas especializadas, enquanto os italianos buscam documentários e internet para informações científicas. Os dados apontam ainda que estudantes de países em desenvolvimento buscam alinhar-se a posturas e atitudes de jovens europeus embora as diferenças no sistema de ensino, currículo e questões socioeconômicas sejam muito diferentes. Todavia ambos buscam estimular a participação e o engajamento em assuntos científicos e tecnológicos visando uma maior participação social, criando canais de diálogo baseados na escuta, na diversidade e no debate. Conclui que o engajamento dependerá dos conteúdos curriculares atrativos, visando despertar no jovem o interesse, curiosidade ou paixão. Caso contrário estará fadado a causar dificuldades, fracasso e rejeição. Considera essencial um diálogo entre os conteúdos das disciplinas e metodologias, e o que os jovens querem aprender. Tais indícios denotam a possibilidade de um maior engajamento dos estudantes em seus processos de aprendizagem.

O décimo primeiro trabalho analisado traz na perspectiva de Almeida (2016), o lazer e o engajamento no trabalho de docentes-pesquisadores de universidades federais em regime de dedicação exclusiva. Avalia que o trabalho se sobrepõe ao lazer tanto na vida cotidiana como no investimento científico. Quanto ao lazer, ainda que se reconheça, em muitas pesquisas que sua ausência contribui para redução do nível de qualidade de vida e bem-estar, a avaliação sobre seu papel na saúde psicológica carece de estudos. Percebe-se que no trabalho docente há uma subordinação a hierarquias, processos e procedimentos, metas de produtividade e desempenho, relações e configurações espaço-temporais institucionalmente constituídas, que determinam e definem um lugar a alguém e uma atribuição que ele deve cumprir e, conseqüentemente, seu engajamento. Ressalta que diante das inúmeras atribuições a que estão submetidos os docentes-pesquisadores, não se percebem como os principais agentes de mudança da realidade laboral, em razão da pressão por produtividade, às novas configurações do trabalho, assim como diante do perfil dos alunos que hoje integram as turmas nas diferentes graduações acadêmicas. Conclui ainda que, o baixo número de docentes-pesquisadores que responderam à

pesquisa denota a necessidade de futuros estudos visando aprofundar sobre o estado mental afetivo, cognitivo e comportamental, denominado engajamento.

O décimo segundo trabalho traz a investigação de Hansen (2016), questionando acerca do perfil do *ciber* ativista brasileiro, buscando verificar quais são os condicionantes do engajamento *online* e qual a relação entre as modalidades presenciais e digitais de participação. Seus achados culminaram no trabalho, condicionantes e relações do engajamento *online*. Inicialmente constata que no Brasil, a participação presencial está relacionada à centralidade do indivíduo na sociedade, assim, acredita que o ativismo digital reflete esta característica, onde existe uma forte convergência entre as modalidades eleitorais, partidárias, comunitárias e contestatórias, indicando que o cidadão brasileiro busca ativar em todos os repertórios que lhe estão disponíveis. Indivíduos sentem que suas opiniões não são consideradas na formulação de políticas públicas, e, portanto, acreditam-se ineficazes, possuem mais chances de procurarem na rede um espaço para colocarem sua voz e expressar suas demandas. Em comparação com modalidades presenciais, o estudo mostra que a internet se apresenta como um repertório para aqueles que já são ativos *off-line*, mas também é uma ferramenta para aqueles que estão desiludidos com as possibilidades participativas do mundo físico, o que significa dizer que os indivíduos atuam nos dois espaços simultaneamente.

Considerando os achados explorados em teses e dissertações em Universidades Brasileiras, podemos considerar que, os estudos acerca do *engagement* no Brasil ainda são escassos se comparados aos estudos do contexto internacional. Ainda menores, são às referências encontradas abordando especificamente *engagement* acadêmico voltado ao ensino superior. Apesar de restritos, encontramos artigos e *papers* abordando a temática, em sua maioria usando a tradução do vocábulo *engagement*. Exemplos disso são os estudos de Machado, Martins e Amorim (2012) realizados junto a profissionais da educação, visando identificar os índices de *engagement* (aspectos positivos) em relação ao *burnout* considerados (aspectos negativos), ambos relacionados ao campo do trabalho. Sequencialmente Porto-Martins, Basso-Machado e Benevides-Pereira (2013) reafirmam a necessidade de maior aprofundamento às questões do *engagement* no trabalho, ou noutras palavras, a busca por uma visão mais positiva em relação ao indivíduo, focando prioritariamente sua saúde laboral. As pesquisas de Bridi (2016) analisam o *engagement*, stress, depressão e ansiedade em alunos de uma escola

pública; As pesquisas de Fonseca *et al.* (2016) abordam os valores humanos ligados ao engajamento escolar com alunos a partir dos treze anos de idade. Também voltadas ao engajamento discente na aprendizagem da música encontramos os estudos de Silva e Gomes (2015).

Com a perspectiva voltada ao ensino superior, os primeiros ensaios de Costa e Vitória (2017) e Costa, Rigo e Vitória (2017), constataam que, em relação ao Brasil, ainda existe uma carência de publicações sobre o *engagement* propriamente dito. De acordo com as autoras, o *engagement* vem a ser um engajamento dinâmico do estudante universitário para com a sua aprendizagem, uma vez que envolve a questão dos esforços, dedicação e absorção, ou seja, o estudante como protagonista da sua aprendizagem. As evidências encontraram estudos ainda insipientes voltados à Educação Superior, o que denota a necessidade de ampliar as pesquisas visando a partir de seus resultados, utilizá-los como alavanca dinamizadora para atrair, reter, satisfazer e desenvolver os estudantes, ou ainda, promover mudanças estruturais e/ou pedagógicas, visando uma verdadeira permuta de interesses, com metas e aspirações individuais e institucionais alcançadas. Em outras palavras, almejar atingir expectativas discentes e docentes no sentido de que, anseios individuais e institucionais sejam atendidos plenamente.

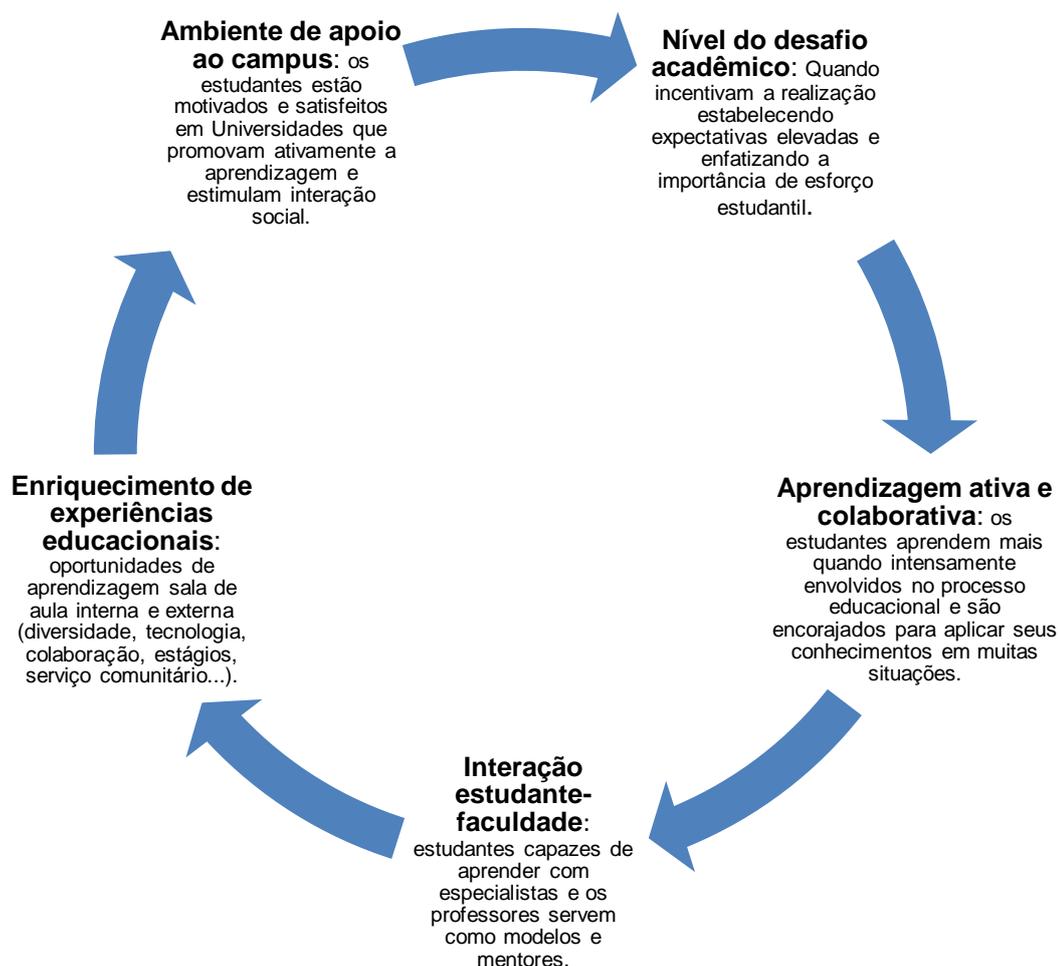
A partir desta sucinta amostragem, percebemos que a materialidade das diferentes pesquisas analisadas, utilizou como pano de fundo uma análise epistemológica bem diversificada a fim de reconstituir a lógica na produção de novos conhecimentos, valendo-se da articulação de diferentes teorias, ou maneiras de relacionar o sujeito e o objeto do estudo, atrelando a visão de mundo dos pesquisadores assim como as implicações ideológicas implícitas em cada contexto. Contudo, apesar de intensa interlocução teórica, não ficou evidenciado um consenso envolvendo o *engagement* no cenário brasileiro, o que significa, em nosso entendimento, a necessidade de intensificar práticas investigativas mais voltadas ao *engagement* dos estudantes na Educação Superior.

7.1 ENGAGEMENT ACADÊMICO: COMO PROMOVÊ-LO?

Sabemos que o ingresso na educação superior implica ao estudante, perceber que este novo contexto de aprendizagem requer dele uma atuação diferenciada de tudo o que vivenciou até então. Trata-se de um estágio de vida considerado por diferentes estudiosos, como um momento de transição e adaptação a uma nova realidade. Nessa etapa educativa, as normas, as expectativas e as exigências são bem diferentes. Nessa fase, espera-se que o estudante tenha mais iniciativa, independência e, sobretudo, maior autonomia para participar ativamente em seu processo de aprendizagem. Nesse cenário é imprescindível que o estudante consiga estabelecer objetivos, definir estratégias e adequar-se à gestão de tempo, visando harmonizar-se e engajar-se a esse contexto.

Embasados em estudos correlatos a partir do projeto da *National Survey of Student Engagement* (NSSE), Smith *et. al.* (2013), buscam interpretar como os alunos percebem o aprendizado baseado em sala de aula, em todas as suas formas. Concebem o *engagement* não apenas em um único curso, mas como um padrão de comportamento que envolve uma gama variada de atividades. Trazem ainda como contributos que, a frequência com que os alunos participam das atividades representa também por extensão a qualidade educacional ofertada. Smith *et al.* (2013), destacam ainda, o que os próprios estudantes apontam como critérios essenciais para engajar-se mais no contexto universitário, ou se sentem mais engajados quando a Instituição lhes proporciona propostas que promovam:

Figura 26 - Fatores que promovem o *engagement*



Fonte: Adaptada pela autora (2019).

Sob tais perspectivas, o *engagement* acadêmico pode ser considerado como algo bem mais abrangente do que a simples intensidade do esforço ou dedicação despendida no decorrer do processo educacional. É necessário, sobretudo, entendê-lo como uma oportunidade diferenciada, em que o posicionamento do aluno frente à proposição da Instituição, norteará o futuro de ambos. Kinzie, McCormick e Gonya (2016) asseguram que ter evidências sobre o *engagement* dos estudantes possibilita elaborar práticas educacionais mais dinâmicas e eficazes, e conseqüentemente, fomentar as discussões sobre a qualidade educacional.

Nesse sentido, Ikenberry, Ewell e Kuh (2016), acrescentam ser vital que os conselhos das universidades prestem atenção ao engajamento dos estudantes, utilizando-o como um indicador-chave visando mensurar também a qualidade de educação oferecida. Acrescentam ainda que o *engagement* implica envolver-se em uma variada gama de atividades de aprendizagem e experiências que estão

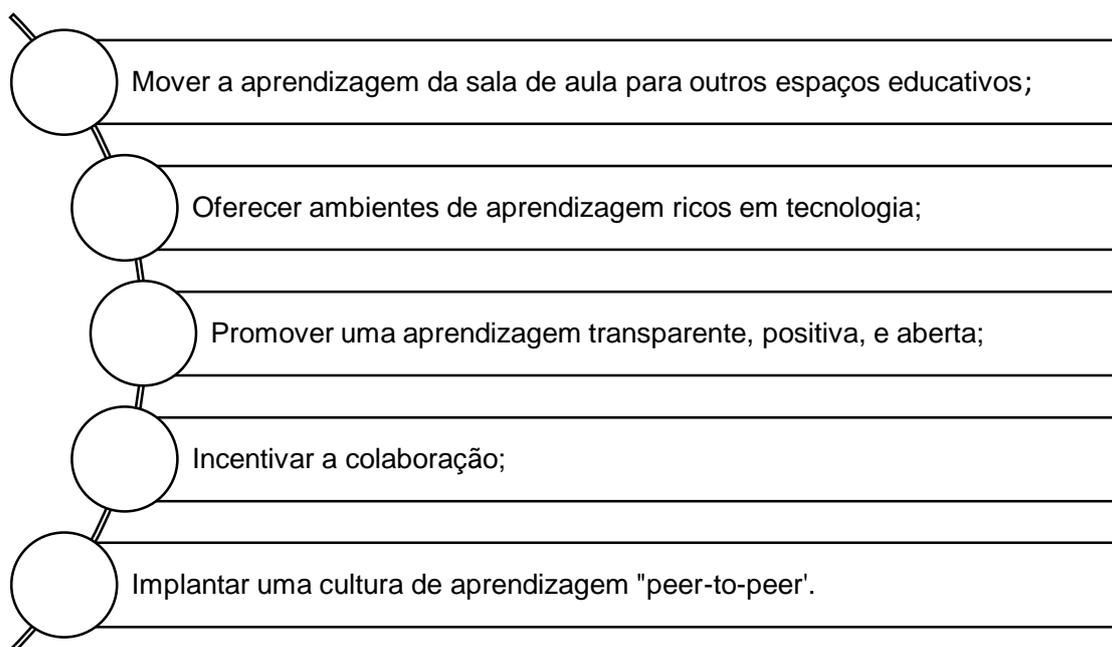
correlacionadas a resultados mais positivos, resultados estes muito valorizados na Educação Superior. Quando engajado em seu processo de formação o estudante possui melhores condições para resolver problemas mais complexos, emitir pareceres com maior criticidade, a ter habilidades de comunicação mais profícuas, apenas para citar alguns. Especificamente, um estudante engajado apropria seu tempo e energia às atividades educativas, interagindo com professores e colegas, colaborando com questões substantivas, sintetizando o que aprende e aplicando este aprendizado em novos contextos. Esta participação ativa enriquece sua aprendizagem, capacitando-o para enfrentar desafios variados, como por exemplo, estágios, comunidades de aprendizagem ou pesquisas direcionadas, num contínuo processo de aprender a aprender, tornando-se um partícipe ativo em uma sociedade baseada no conhecimento.

Mas, em uma sociedade baseada no conhecimento, permeada por mudanças complexas e sucessivas, como podemos de fato promover/melhorar o *engagement* dos estudantes?

Parsons e Taylor (2011) defendem a ideia de que a literatura tem oferecido uma gama variada de temas e sugestões visando promover o *engagement* acadêmico. Alguns desses exemplos são caracterizados como: colaboração integrada, ou, tecnologia integrada, baseadas em inquéritos de aprendizagem, (avaliação para aprender), ou ainda, avaliar de que maneira podemos tornar o aprendizado interdisciplinar e relevante para vida real. Acrescentam que, mudanças significativas no ensino e na aprendizagem são possíveis, particularmente quando tecnologias interativas estão envolvidas. Essas alternativas quando corretamente utilizadas viabilizam o comprometimento e possibilitam entender melhor as novas gerações de estudantes que já nasceram em uma realidade permeada por diferentes tecnologias.

Ramaley e Zia (2005), corroboram ao enfatizar cinco aspectos que, quando devidamente combinados, podem promover o *engagement* dos alunos no contexto da sala de aula:

Figura 27 - Aspectos considerados promotores de *engagement*



Fonte: Adaptada pela autora (2019).

Estas proposições quando contextualizadas com seus respectivos descritores abarcam propósitos tais como:

- a) *Mover a aprendizagem da sala de aula para outros espaços educativos* (aprender é relevante, real e intencionalmente interdisciplinar, mas às vezes é necessário oferecer diferentes alternativas, como por exemplo, o ambiente em que ocorrem as aulas);
- b) *Oferecer ambientes de aprendizagem ricos em tecnologia* (não apenas computadores, mas todos os tipos de tecnologia, incluindo equipamentos científicos, recursos multimídia, bem como diversas formas de tecnologia de comunicação portátil);
- c) *Promover uma aprendizagem transparente, positiva, e aberta* (ambientes que incentivam a tomada de riscos, orientando os alunos a atingir novas articulações ou expectativas);
- d) *Incentivar a colaboração* (relacionamentos do tipo "peer-to-peer", (pessoa para pessoa), entre estudantes e professores, utilizando modelos de organização horizontal, modelos como comunidades de aprendizagem, trabalhando em conjunto para planejar, pesquisar, desenvolver, compartilhar e implementar novas estratégias assim como materiais diversos);

- e) *Implantar uma cultura de aprendizagem* onde professores também possam aprender com os alunos, desde a linguagem, bem como as atividades e o domínio dos recursos, todos concentrados em aprender e engajar primeiro, e posteriormente realizando juntos.

Essas sugestões enfatizam a necessidade de atender aos anseios das novas gerações de estudantes que apresentam habilidades potencializadas quando se trata de novas tecnologias. Outras investigações destacam que estes estudantes possuem níveis de habilidades sem precedentes quando se trata manusear os mais variados tipos de recursos eletrônicos. Estas novas gerações pensam e usam a tecnologia de forma muito diferente das gerações que as antecederam, caracterizando-se pela preferência de trabalhar em conjunto, e compartilhar entre os pares posteriormente suas descobertas. Nesse universo, observa-se que os jovens estudantes tomam a tecnologia e ficam conectados a ela como sendo uma parte central de suas vidas. Para eles, o fazer é mais importante do que saber, e o aprendizado é realizado através de tentativas e erros em oposição a uma abordagem lógica, baseada em regras.

Autenticam com interpretações semelhantes, os estudos de Kvakik e Caruso (2005), do Centro de Pesquisa Aplicada da Universidade de Minnesota, ao inferir que, quando questionados, os estudantes responderam utilizar as tecnologias primeiramente para fins educacionais, seguido de comunicação. Seus estudos apontam ainda que os estudantes utilizam computadores para escrever documentos (99,5 por cento) e *e-mails* (99,5 por cento), seguido de navegação na internet por prazer (97,2 por cento), e atividades em sala de aula (96,4 por cento), bem como usam tecnologia para criar, editar vídeos e áudios, ou criar páginas da *web*, dentre outros. Estes dados evidenciam uma tendência universal inexorável de que o ambiente acadêmico contemporâneo precisa adequar-se às necessidades e anseios destas novas gerações, proporcionando a eles, mobilidade e acesso à tecnologia como uma alternativa indispensável para os estudos, bem como uma ferramenta facilitadora na promoção do *engagement* acadêmico entre seus pares.

Sob esta concepção, talvez se possa pensar também que, além da metodologia, dos ambientes ou das ferramentas utilizadas também sejam necessárias ponderações por parte da direção Institucional, visando (re)avaliar constantemente as questões que envolvem a qualidade dos serviços prestados como um todo. Tais interpretações apoiam-se em Ewell e Jones (2012), ao sugerir aos conselhos Institucionais busquem atingir um equilíbrio, revisando frequentemente seus

indicativos no intuito de manter a estabilização institucional, através de questões norteadoras visando avaliar: a qualidade do produto oferecido, retenção e fluxo, satisfação/combinção de produtos ofertados. Nessa perspectiva, Ewell (2012), enfatiza a necessidade de se pensar também na postura do engajamento indireto, ou seja, pensar desde as questões que envolvem a implantação do currículo (responsabilidade dos professores), as questões estratégicas, como a manutenção e o fortalecimento da qualidade educacional, a aprovação de novas iniciativas de programas (responsabilidade da diretoria), buscando cultivar sempre a cultura da evidência.

Para tanto, várias fontes de informações precisam estar interligadas, no sentido de auxiliar a instituição a ter uma visão abrangente a partir do desempenho do estudante, incluindo evidências diretas de aprendizado. Neste caso, uma avaliação indireta pode ser obtida através de pesquisas direcionadas, incluindo aquelas que dão uma visão acerca das variáveis que compõem o *engagement* acadêmico, (vigor, dedicação e absorção), ou seja, buscar mensurar como os alunos estão gastando seu tempo, bem como a natureza do engajamento, das interações e dos resultados, e a partir destes, ter a disponibilidade para revisar todo o programa oferecido, se necessário.

7.2 COMO IDENTIFICAR A SOLIDÃO NA MULTIDÃO? O “DES” ENGAGEMENT DO ESTUDANTE

Figura 28 - *Engagement* ou (DES) *engagement* dos estudantes



Fonte: A autora (2019).

Quando pensamos em como engajar os alunos é comum pensarmos em buscar exemplos de sucesso, exemplos que de alguma maneira tragam subsídios validados em ações ou situações anteriores. Independente do contexto educativo, (formal informal ou não formal), a criação de laços de confiança é fundamental. Ao cultivarmos interações para a confiança estaremos propiciando aos alunos maior abertura e segurança para interagir, colaborar e partilhar. Se esta confiança se estabelecer os estudantes acabam confiando no apoio recebido do sistema, no professor e na instituição de ensino.

Porém, nesse contexto, para muitos dos estudantes a cultura universitária é muitas vezes ainda estranha, e o grande desafio continua sendo como oferecer oportunidades para engajá-los a essa nova cultura. É estranha porque as dimensões da universidade são diversamente plurais, um espaço ampliado, que envolve uma diversidade igualmente plural de saberes, e ainda, um lugar onde transitam um contingente bem maior de indivíduos. Esse cenário se configura a partir da intermediação e desempenho de diferentes papéis, papéis específicos desenvolvidos por diferentes departamentos institucionais, todavia, interagindo simultaneamente visando compor a cultura da Universidade. Via de consequência, todos os seus partícipes precisam necessariamente orquestrar-se organizadamente para alcançar objetivos comuns.

Engajar-se, neste contexto, significa se permitir estar ligado por interdependências positivas e de cooperação, visando à interação com outros indivíduos, onde, os esforços de uns para com os outros podem facilitar também o processo de aprender. Para Smith *et. al.* (2013), na ausência de interdependência (esforços individuais), não há interação, pois os indivíduos trabalham de forma independente sem qualquer intercâmbio entre si. A presença simultânea de interdependência e responsabilidade é essencial para o aprendizado, e sua presença está no cerne de uma abordagem instrutiva, onde está simultaneidade precisa ser compreendida também pelos estudantes para que o seu processo de aprendizagem possa acompanhar essa fluidez.

Todavia, perceber se de fato ocorre à interdependência neste contexto plural, é bem mais complexo, é tentar ver ou mensurar a sutileza dos diferentes comportamentos pessoais, é trabalhar com elementos delicados, elementos e/ou comportamentos mais difíceis de identificar. Os estudos tendem a mensurar o que é mensurável. Entretanto, identificar a solidão de um aluno na multidão, equivale em

outras palavras, à necessidade de se utilizar uma metáfora para melhor descrever este processo: tentar determinar à extensão de um iceberg no oceano a longa distância. Poderemos ver a parte imersa, mas certamente teremos mais dificuldades de mapear o que está submersa. Esta analogia, quando levada ao campo da educação superior implica dizer que, é importante, analisar mais de perto suas dimensões, ou as dimensões do engajamento, propriamente dito. É necessário utilizar-se de lentes múltiplas, principalmente quando os estudantes ingressam na educação superior.

De acordo com Krause (2005), existem nuances de significado inerente à palavra "*engagement*", incluindo o fato de que às vezes o *engagement* denota uma batalha e um conflito na vida de estudantes para quem o ambiente de aprendizagem universitário ainda é estranho. A transição e adaptação a esta nova realidade principalmente no que concerne às questões de engajamento, isolamento ou alienação..., podem fazer a diferença entre engajar-se ou (des)engajar-se do contexto acadêmico. As nuances que permeiam o *engagement* ou o (des)*engagement* de estudantes é cercada por movimentos muito tênues, sutis, portanto, em determinadas situações, somente utilizando múltiplas lentes para detectá-los ou monitorá-los.

Smith *et. al.* (2013), chamam a atenção para os comportamentos de isolamento e alienação como indicativos preditores de que existe alguma falha no contexto. O isolamento e a alienação são dois grandes motivos que acabam, muitas vezes, corroborando com o desapego, com o abandono da Universidade. Estes indicativos acontecem por duas razões específicas, segundo estes autores: o fracasso em estabelecer uma rede de amigos e colegas de turma e falha em se tornar academicamente engajado nas aulas.

Krause (2005) reforça este ponto de vista acrescentando a inércia (ausência de movimento), dos estudantes em suas atitudes em relação à Universidade e seu papel nela. A inércia sugere desapego, apatia, desilusão. Esse desapego retrata um estado de estar em um grupo de alunos sem envolver-se ativamente. Para estes, a cultura da Universidade não se torna atrativa, o intercâmbio de interesses, metas e aspirações individuais e institucionais acaba não acontecendo.

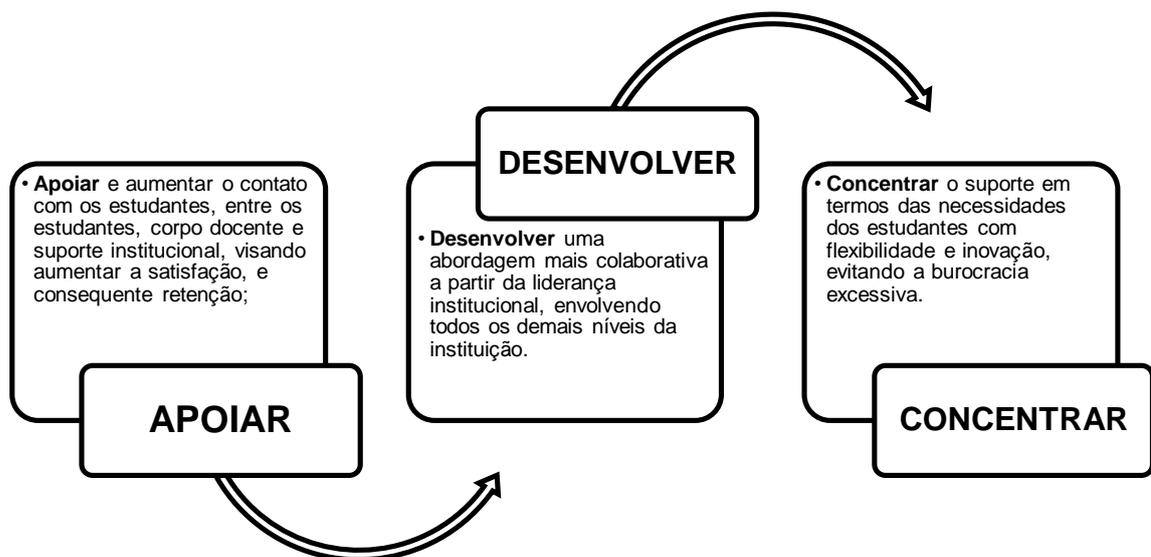
Segundo Coates (2008), a partir de indicativos pouco promissores, alguns movimentos ou intervenções se fazem necessárias: reforçar, incentivar, redirecionar e apoiar no sentido de dar um suporte mais efetivo visando moldar as aspirações dos alunos, na conscientização sobre o ensino superior e na influência das decisões,

visando uma participação mais efetiva. Nesse universo, os processos admissionais e os processos de integração desempenham um papel vital uma vez que os estudantes ingressaram conscientemente e voluntariamente, e mantê-los engajados de forma produtiva se torna elemento chave para a qualidade e produtividade.

Apoiar o estudante através de sua jornada acadêmica assume desde formas simples como fornecer informações oportunas e úteis, ou mais complexas (COATES; RANSON, 2011), como uma intervenção multisserviços como (aconselhamento, assistência no aprendizado, conselho de curso, estágios, cursos de escrita acadêmica, interações estudantes-professores...). Acrescentam ainda, a individualização também é vista como componente chave do suporte bem-sucedido quando “as percepções dos alunos de que a assistência atende suas necessidades específicas aumenta a satisfação dos alunos e conseqüentemente a retenção” (COATES; RANSON, 2011, p. 03). Em outras palavras, é necessária, a utilização de diferentes movimentos em forma de suporte para que os estudantes se sintam comprometidos e motivados para estudar.

Estes precisam ser movimentos pelos quais a Universidade como um todo precisa estar atenta, e, intervir de maneira objetiva e conciliadora quando necessário. Outras diligências de Coates, (2008; p. 2011), apontam como decisivo o papel de suporte de todos os serviços ofertados pela Universidade. Nesse âmbito sugerem:

Figura 29- Suporte Acadêmico



Fone: Adaptada pela autora (2019).

Krause (2005) reforça este entendimento e argumenta que as estruturas de suporte devem ser implantadas em toda a instituição, no intuito de fornecer aos alunos a "armadura" necessária para ganhar a batalha do *engagement*. Suporte proativo onde, acadêmicos e a equipe de apoio precisam trabalhar lado a lado em um ambiente que é ao mesmo tempo intelectual e desafiador. Apoiam Coates e Ranson (2011, p. 15), ao acrescentar que “o suporte, particularmente quando fornecido pelo pessoal acadêmico, é um correlato muito forte de retenção”. Além disso, o apoio relevante e oportuno poderá ser dado de muitas formas, objetivando afastar o “fantasma da solidão na multidão” ou a falta de habilidade do aluno em socializar, ou ainda, envolver-se na cultura local, habilidades necessárias para percorrer o complexo terreno universitário. Cabe destaque, disponibilizar aos estudantes métodos alternativos, com ideias e informações integradoras e de várias fontes, buscando envolver inclusive os estudantes que estejam localizados em campus remotos, ou estudantes de meio período, ou estudando em cursos noturnos, alunos com horários apertados..., visando engajá-los em seu processo de aprendizagem.

Por conseguinte, como elemento de ligação, o *engagement*, é também uma alternativa que possibilita “criar conexões” de forma educativa, proposital e significativa. Trata-se de uma ligação que envolve recursos relevantes investidos por estudantes e suas instituições, portanto, a sugestão de Coates e Ranson (2011) é de se utilizar uma abordagem mais colaborativa e holística possibilitando aperfeiçoar a experiência dos estudantes, melhorando inclusive seus resultados de aprendizagem, culminando no desenvolvimento de seu desempenho, e, por consequência, na reputação da Instituição.

7.3 PRÁTICAS, PRINCÍPIOS E PROPOSIÇÕES DE TRABALHO: ALTERNATIVAS PARA POTENCIALIZAR O *ENGAGEMENT*

Para alcançar melhores resultados com o processo de *engagement* acadêmico é necessário reconhecer, segundo Krause (2005), dois fatores: 1) o *engagement* como um conceito multidimensional que é ao mesmo tempo positivo para alguns e uma batalha para outros que podem não estar familiarizados com as regras de engajamento na universidade; e, 2) para tornar o *engagement* significativo, e preciso preparar, apoiar e capacitar os alunos com estratégias para desenvolver experiências

de envolvimento positivo, bem como gerenciar os conflitos que inevitavelmente decorrem de tentativas de se envolverem com os desafios do estudo universitário.

A partir desses dois fatores Krause (2005), apresenta algumas proposições, ou alternativas de trabalho cujo intuito é propiciar o *engagement* dos estudantes em seu processo de aprendizagem:

Figura 30 - Quadro das Sugestões para promover o *engagement*

- | |
|--|
| <p>1. Criar e manter um ambiente intelectual estimulante</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar aos alunos boas razões para fazerem parte da comunidade de aprendizado. • Fornecer estruturas de curso coerentes e atuais. • Estimular discussão e debate, exploração e descoberta. <p>2. Valorizar o trabalho acadêmico e os altos padrões</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incentivar ativamente o compromisso de estudar, atribuindo importância ao estudo e às despesas de tempo no trabalho acadêmico. • Modelar o trabalho para os alunos no primeiro ano para que eles aprendam a equilibrar as diferentes dimensões de suas vidas. <p>3. Monitorar e responder às diferenças de subgrupos demográficos e seu impacto sobre <i>engagement</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer seus alunos, reconhecer suas prioridades, necessidades, aspirações e motivações. • Monitorar as diferenças de subgrupos e desenvolver estratégias específicas para envolver estudantes de acordo com suas necessidades e experiências de base. • Fornecer uma plataforma poderosa para apoiar e ensinar os alunos de forma receptiva, de modo a maximizar as possibilidades de engajamento. <p>4. Assegurar que as expectativas sejam explícitas e receptivas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicar as expectativas de forma clara e consistente em toda a instituição e dentro das faculdades e departamentos. • Reiterar expectativas em momentos apropriados através do semestre e em diferentes configurações - antes do início do semestre e antes e durante os períodos máximos de estresse no semestre. • Incluir estudantes no exercício de construção de expectativa. Ouça suas expectativas. Estar responsivo quando apropriado. Certifique-se de que eles sabem que você ouviu suas opiniões, mas certifique-se de moldar as expectativas para que os mais altos padrões de aprendizagem e ensino sejam mantidos. Não seja conduzido por expectativas irrealistas. <p>5. Fomentar conexões sociais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em pequenos grupos: quando os alunos têm muitos compromissos fora do campus, o valor da sala de aula o tempo deve ser maximizado. As oportunidades de aprendizagem ativa e colaborativa são particularmente importantes. Incentivar atividades de resolução de problemas, discussão em pequenos grupos sobre leitura, fornecendo estimulação e desafio intelectual. • Em grandes palestras: a interação dos alunos pode ser promovida através da pergunta-resposta, sessões e uma série de atividades interativas que ajudam a quebrar as potenciais barreiras alienantes criadas pela síndrome do anonimato do grande grupo. • <i>Online</i>: Fornece discussão, colaboração e interação <i>online</i>. • Criar oportunidades para o envolvimento cívico com comunidades além do campus. <p>6. Reconhecer os desafios</p> |
|--|

- Deixar que os alunos saiba que é você / seu departamento / unidade / instituição, para que entendam e estejam cientes de algumas das pressões que enfrentam.
- Reconhecer que uma grande proporção de estudantes irá fazer malabarismos com o trabalho e estudos, compromissos assumidos ao longo do semestre.
- Ser explícito e proativo para lidar com questões e desafios que potencialmente possam prejudicar envolvimento dos estudantes.

7. Fornecer estratégias de autogestão específicas

- Procurar desenvolver alunos autorregulados que desenvolvam seus próprios comportamentos de engajamento.
- Discutir estratégias para gerenciamento de tempo e manutenção de motivação, particularmente durante momentos mais estressantes de semestre.
- Identificar as várias fontes de ajuda no início do semestre e em momentos-chave para que os alunos estejam preparados antes do tempo. Eles precisam saber que não estão sozinhos para enfrentar os desafios e eles também precisam saber onde procurar ajuda.

8. Usar a avaliação para moldar a experiência do aluno e incentivar o *engagement*

- Fornecer comentários e tarefas de avaliação contínua com antecedência e frequência.
- Usar a avaliação de maneiras criativas para reunir os pares dentro e fora da sala de aula.
- Envolver os alunos na auto-avaliação e avaliação pelos pares para que o foco seja cada vez mais na sua responsabilidade de se tornarem e permanecerem envolvidos no processo de aprendizagem.

9. Gerenciar experiências de aprendizagem *on-line* com cuidado

- Recursos *on-line*: colocar notas de aulas ou transmissão de áudio na web não é um substituto para palestras efetivas. Os alunos indicam que mesmo quando todas as notas das aulas estão na web, elas irão participar de palestras se a palestra é interessante e bem apresentada. Contato com acadêmicos e seus pares são cruciais.
- Envolvimento dos alunos: quando o material da palestra é apresentado *on-line*, os acadêmicos precisam desenvolver estratégias para encorajar o envolvimento dos alunos durante as palestras. Por exemplo, integre atividades no intervalo de tempo da palestra.
- Em ambientes de aprendizagem *on-line*, aproveite as capacidades de construção da comunidade *on-line*, fóruns de discussão para conectar os alunos entre si e com a comunidade de aprendizado.

10. Reconhecer a natureza complexa do *engagement* em sua política e prática

- O *engagement* é uma ligação de estudantes entre si, atividades de aprendizado significativas e a instituição.
- O *engagement* também é uma batalha para alguns estudantes que criam conflitos e turbulências.
- O *engagement* é um compromisso para alguns que veem a universidade como um dos muitos compromissos no seu calendário diário de atividades. Deve ser uma promessa e uma promessa que traz consigo direitos recíprocos e responsabilidades.
- O *engagement* deve ser um entrelaçamento e uma “aceitação” dos alunos para aprender em comunidades de aprendizagem universitária, em uma relação de engajamento que seja mutuamente benéfica e continua muito além da graduação.
- A natureza do *engagement* dos alunos muda ao longo do tempo - monitore as mudanças de um nível de ano para o próximo em transições para e através da instituição. Seja responsivo em apoiar diferentes formas de *engagement* ao longo de sua experiência.

A partir dos “*Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education*” Chickering e Gamson (1987), identificaram princípios fundamentais que caracterizam boas práticas em cursos de graduação. Os princípios representam ideias-chave derivadas de teoria e empiria substanciais, fornecendo um quadro a partir de resultados de pesquisa. Suscitam ainda que esta base abre também precedentes para aprofundar, identificar e incluir outras boas práticas. Os sete princípios se concentram em ações e condições que podem ser realizadas por diferentes membros da Instituição, constituindo-se em alternativas tais como:

Figura 31 - Quadro dos sete princípios para boas práticas em cursos de graduação

1. Incentivar o contato entre alunos e professores

O contato frequente de alunos e professores nas aulas é o mais importante fator na motivação e envolvimento do aluno. A preocupação da faculdade ajuda os alunos passar por momentos difíceis e continuar trabalhando. Conhecer alguns professores melhora o comprometimento intelectual dos alunos e incentiva a pensar sobre seus próprios valores e planos futuros.

2. Desenvolver a reciprocidade e a cooperação entre os estudantes

A aprendizagem é reforçada quando é mais como um esforço de equipe do que um esforço individual. Boa aprendizagem, como bom trabalho, é colaborativo e social e não competitivo e isolado. Trabalhar com os outros geralmente aumenta o envolvimento na aprendizagem, compartilhar as próprias ideias e responder às reações dos outros aguça pensar e aprofunda a compreensão.

3. Incentivar a Aprendizagem Ativa

Aprender não é agir apenas como espectador. Os estudantes não aprendem muito apenas sentando nas aulas ouvindo os professores, memorizando trabalhos pré-embalados e fornecendo respostas. Eles devem falar sobre o que estão aprendendo, escrever sobre isso, relacioná-lo com experiências passadas e aplicá-lo em suas vidas diárias. Eles devem fazer com que o que aprendem faça parte de si mesmos.

4. Dar *feedback* imediato

Estudantes precisam de *feedback* apropriado sobre o desempenho para se beneficiar dos cursos. Quando chegam, os alunos precisam de ajuda para avaliar o conhecimento e a competência existente. Nas aulas, os alunos precisam de oportunidades frequentes para realizar e receber sugestões para melhorar. Em vários momentos da faculdade e no final, os alunos precisam de oportunidades para refletir sobre o que aprenderam, e o que eles ainda precisam saber e como se avaliar.

5. Enfatizar o tempo na tarefa

Tempo mais energia é igual à aprendizagem. Não há substituto para o tempo na tarefa. Aprender a usar bem o tempo é fundamental para estudantes e profissionais. Os alunos precisam de ajuda para aprender a administrar o tempo efetivamente. Alocação realista a quantidade de tempo significa aprendizagem eficaz para os alunos e ensino eficaz para o corpo docente. Como uma instituição define expectativas de tempo para alunos, professores, administradores, e outros profissionais podem estabelecer a base de alto desempenho para todos.

6. Comunicar Altas Expectativas

Espere mais e você terá mais. Altas expectativas são importantes para todos - para os menos preparados, para aqueles que não querem se esforçar, e para os brilhantes e bem motivados. Esperar que o aluno tenha um bom desempenho torna-se uma profecia autorrealizável quando professores e instituições têm altas expectativas para si e fazem esforços extras para alcançá-los.

7. Respeitar diversos talentos e formas de aprender

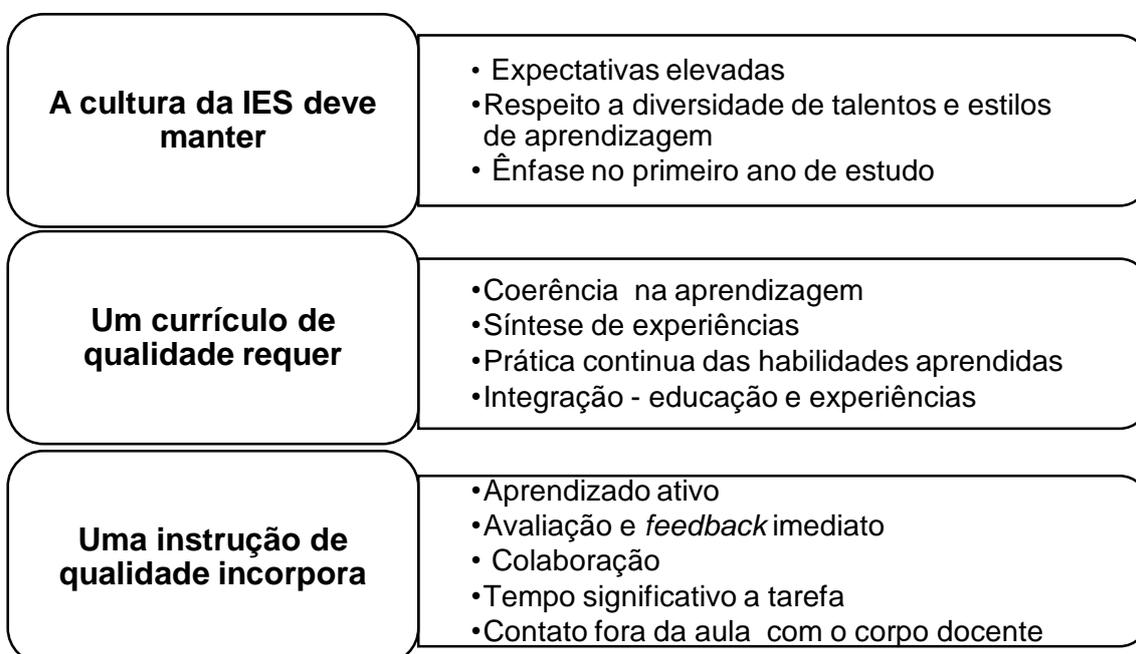
Existem muitos caminhos para aprender. As pessoas trazem diferentes talentos e estilos de aprender na faculdade. Alunos brilhantes na sala de seminários podem não ser no laboratório ou no estúdio de arte, por exemplo. Estudantes ricos em experiência prática não podem fazê-lo bem com teoria. Os alunos precisam da oportunidade para mostrar seus talentos e aprender de maneira que funcionem para eles. Então eles podem ser encorajados para aprender novas maneiras que eles próprios não conseguem ver facilmente.

Fonte: Traduzida e adaptada de Chickering e Gamson (1987).

Estes sete princípios servem como diretrizes para os membros do corpo docente, alunos e administradores alicerçarem seus compromissos. Os autores postulam também, enquanto cada prática pode ficar sozinha por si só, quando todos os princípios estão presentes seus efeitos tendem a se multiplicar. Juntos, eles empregam seis forças poderosas na educação: atividades, expectativas, cooperação, interação, diversidade e responsabilidade.

Ewell e Jones (1996) incorporaram aos sete princípios de Chickering e Gamson (1987) uma lista maior de boas práticas, abarcando uma gama mais ampla de atributos instrucionais. Estas novas adaptações culminam em doze atributos de qualidade na graduação, assim nominados:

Figura 32 - Doze atributos para potenciar práticas na Graduação



Fonte: Adaptada pela autora (2019).

7.4 PRIMEIRO ANO DA GRADUAÇÃO: A RELEVÂNCIA DO *ENGAGEMENT* ACADÊMICO NESTA ETAPA EDUCATIVA

Embora consideremos elementar e imprescindível “*promover o engagement dos estudantes durante toda a graduação*”, optamos para este estudo, direcionar nosso foco de pesquisa ao primeiro ano da graduação, período considerado crucial - transição e adaptação - ao ambiente universitário.

Como alternativas para enfrentar as sucessivas mudanças e os novos desafios da política universitária, estudos atestam que o *engagement* dos estudantes se tornou foco de atenção, à medida que as instituições se deparam com ambientes do ensino superior, cada vez mais comercializados e competitivos (KRAUSE; COATES, 2006). Em vista disso, Lowe e Cook (2003) afirmam que estratégias proativas de apoio acadêmico precisam ser ofertadas pelas universidades, principalmente no primeiro ano da graduação. Este apoio no primeiro ano da graduação pode impedir que os estudantes experimentem sentimentos de confusão e fracasso que os leve ao (des)engajamento. Corroboram Coulon (2017), ao enfatizar que a passagem do ensino médio ao superior é acompanhada por mudanças importantes nas relações com o saber, onde as regras são mais sofisticadas, complexas, onde conteúdos devem ser rapidamente assimilados pelos novos estudantes, onde muitos encontram dificuldades para se afiliar ao novo universo. Interpretações semelhantes são acrescentadas por Mann (2001), ao enfatizar que o fomento a ações e medidas estratégicas de apoio, inclusive dos funcionários da universidade no *primeiro ano*, podem impedir que o aluno conviva com a sensação de isolamento ou abandono no Ensino Superior. Adiciona o autor, quando os alunos sentem que podem, identificam-se com os hábitos institucionais da universidade ou com as práticas culturais, sentindo-se representados e incluídos, e, conseqüentemente, envolvendo-se mais com todos os aspectos da vida acadêmica.

Essas mensurações quando analisadas em bloco, sinalizam como imprescindível, que as universidades consigam demonstrar que de fato, buscam promover melhoramentos, e que estas melhorias, possam incidir positivamente na qualidade das experiências dos alunos. Nessa diretiva, administradores de políticas institucionais precisam reconhecer como imperativo, encontrar formas para

aperfeiçoar a compreensão, o monitoramento e promoção do *engagement* dos estudantes em suas instituições.

Visando enfatizar as necessidades do primeiro ano da graduação, Krause (2005), considera indispensável, analisar de forma mais astuta, os sinais que os alunos demonstram: sinais como inércia, apatia, desilusão ou engajamento em outras atividades. Alunos que demonstrem inércia ou apatia não possuem motivação e conexão suficientes para prosseguir, e nesses casos, são maiores as chances de uma posição inerte se deteriorar e transformar-se em desânimo e (des)engajamento da comunidade universitária; e conclui, para estes alunos o intertravamento de interesses individuais, institucionais, objetivos e aspirações nunca ocorre (KRAUSE, 2005). A autora contextualiza as necessidades dos alunos do *primeiro ano* argumentando que:

Existem várias razões importantes para desenvolver e adotar abordagens mais estratégicas para a experiência do **primeiro ano**. Um dos mais importantes é que os próprios estudantes são altamente estratégicos e as universidades precisam ser proativas na formação das experiências, atitudes e comportamentos dos alunos novatos. Outras razões para reservar um tempo para considerar as abordagens estratégicas em relação ao primeiro ano da universidade incluem uma série de fatores em nível local, nacional e internacional que desempenham um papel na formação do primeiro ano. As respostas estratégicas a esses fatores são cruciais se quisermos manter os padrões e o rigor no primeiro ano, ao mesmo tempo em que somos receptivos ao ambiente de mudanças em que os estudantes vivem, estudam e trabalham - agora e no futuro (KRAUSE, 2006, p. 03).

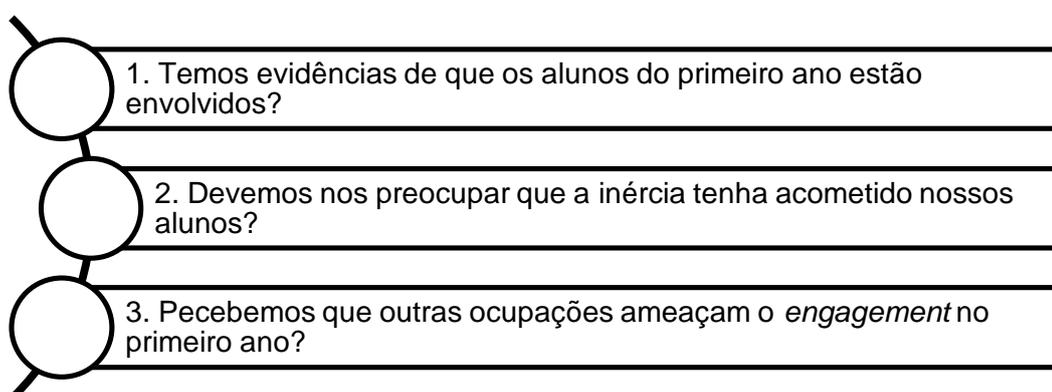
Os estudos de Kift (2008) corroboram com essa linha interpretativa ao indicar que muitos são os indícios sinalizando que os alunos do primeiro ano têm necessidades especiais de aprendizado e suporte, em virtude das transições sociais e acadêmicas pelas quais passam, necessitam de maior apoio - academicamente, socialmente e administrativamente. Acrescenta ainda, a experiência do primeiro ano evolui e muda tanto temporalmente quanto culturalmente, razão pela qual necessitam da articulação de uma “pedagogia de transição”, pautada em uma filosofia norteadora e um planejamento curricular que seja envolvente, solidário, intencional, relevante e social (KIFT, 2008). Complementam os estudos de Kahu, Nelson e Picton (2017), ao acrescentarem que o interesse individual do aluno não é suficiente, a universidade e a equipe de apoio precisam fornecer um ambiente de apoio onde esse interesse possa florescer e frutificar.

Por sua vez, os estudos de Yorke (2003), adicionam que os estudantes esperam respostas estratégicas às suas demandas, razões pelas quais os padrões de engajamento dos estudantes mudam e necessitam de monitoramento. Em vista disso, as universidades enfrentam o desafio de garantir no primeiro ano uma experiência de alta qualidade, e para uma gama cada vez mais diversificada de alunos. Por tais razões, o desafio institucional consiste em apoiar a transição dos alunos ofertando experiências mais autênticas, fornecendo-lhes boas razões para permanecer além do primeiro ano. Isso significa segundo Yorke (2003) e Krause (2006), que a ênfase recai sobre a combinação de estratégias de retenção com estratégias de promoção, com ações voltadas a experiências de aprendizado, objetivando, além da retenção do estudante do *primeiro ano*, o progresso bem-sucedido para o *segundo ano* e além, ao longo dos demais anos da graduação.

Nessa diretiva Krause (2006) acrescenta que, a formulação responsiva de políticas institucionais é ativada principalmente quando os tomadores de decisão estão bem informados sobre quem são os alunos do primeiro ano (histórico, necessidades de aprendizado, expectativas etc.), bem como, qual a melhor forma de apoiá-los antes, durante e depois do primeiro ano. Nesse sentido, um ponto chave para abordar essa demanda, é ter um conhecimento sólido da capacidade institucional, das questões curriculares, bem como das necessidades de desenvolvimento pessoais e afins. Subsidiar esse salto quantitativo substancial exige colmatar às lacunas entre os programas acadêmicos, administrativos e de apoio (MCINNIS, 2003).

Para detectar os possíveis sinais emitidos pelos estudantes, KRAUSE (2005), sugere a análise de alternativas, a partir de três questões:

Figura 33 - Questões para reflexão



Fonte: Adaptada pela autora (2019).

Sequencialmente, Krause (2006a), alerta para a necessidade de se analisar também um compêndio expressivo de comportamentos, a partir de um esforço concentrado, visando melhorar o acesso e monitorar a experiência dos estudantes do primeiro ano – estudantes de origens diversas e com necessidades diversas oriundas de culturas, interesses, idades, estilos de aprendizagem e formação muito distintas.

Levando-se em conta o rol de necessidades pontuadas, um corpo emergente da literatura enfatiza a necessidade de eficácia em uma série de estratégias, visando engajar os estudantes no primeiro ano de graduação, bem como estratégias diferenciadas para os demais ciclos pelos quais os estudantes passam. Nessa perspectiva, e, visando apontar um entendimento ampliado, Krause (2006), tipifica os ciclos educacionais da seguinte forma: 1) *Estudantes do primeiro ano*, 2) *Estudantes do segundo ano*, e, 3) *Estudantes das séries finais*. A partir dessa tipificação, identificamos que muitos autores advogam em favor da necessidade de cuidados mais específicos em relação ao primeiro ano da graduação (KRAUSE; COATES, 2008; KIFT, 2008; TINTO, 2009; LARMAR; INGAMELLS, 2010; BURNETT; LARMAR, 2011; HU; MCCORMICK, 2012; KAHU; NELSON; PICTON, 2017), dentre outros.

Em vista disso, encontramos em Krause (2006) que, ao avaliar os ciclos de vida educacional pelos quais os estudantes passam, é possível detectar os possíveis pontos de engajamento, bem como as transições como oportunidades de engajamento, culminando quando positiva, em pertencimento, retenção e sucesso. Krause (2006), ainda apresenta outros subsídios para análise, a partir de duas questões: 1) Por que considerar abordagens estratégicas para o primeiro ano no ensino superior?; 2) Como podemos ser mais estratégicos no apoio ao primeiro ano de experiência? A primeira questão procura estabelecer brevemente o contexto fornecendo uma justificativa para defender abordagens mais estratégicas para o primeiro ano. A segunda procura abordar as questões voltadas aos formuladores de políticas e profissionais da área, com estratégias para promover o *engagement* acadêmico. É, pois, nessa perspectiva envolvendo o primeiro ano da graduação que nosso estudo irá prosseguir.

8 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento de nossa investigação muitas foram as escolhas que tivemos que definir. Dentre elas, o contexto da pesquisa, os participantes, os instrumentos utilizados para coleta de dados, as técnicas para análise dos dados, assim como a abordagem dada ao estudo. Por isso mesmo, se pode pensar que a investigação se caracteriza também por um jogo de escolhas que inclui desde elementos mais simples até aspectos mais sutis e complexos.

Dentre as muitas escolhas, para análise dos dados optamos por uma metodologia combinada, com diferentes instrumentos de avaliação, nomeadamente um questionário online, um dos principais instrumentos da pesquisa. A combinação de metodologias de análise para Yin (2007) possibilita a triangulação como fundamento lógico para fontes múltiplas de evidências, viabilizando a produção de uma análise mais completa e confiável para o estudo de caso. Denzin e Lincoln (2005, p. 244) definem a triangulação “considerando ser uma combinação de metodologias diferentes para analisar o mesmo fenômeno, de modo a consolidar a construção de teorias sociais”.

Para Minayo, Assis e Souza (2008) a triangulação é uma estratégia de investigação voltada para a combinação de métodos e técnicas que traz a dinâmica de construção, sintonia, interação, diálogo e cooperação interdisciplinar. Corroboram Donaires (2012) e Malhotra (2006) ao acrescentar que a combinação de procedimentos permite avaliar situações complexas através da exploração, debate e intervenção na situação de forma persistente. Podemos ainda dizer que tal combinação se caracteriza por ciclos (MINAYO, 2001) que se solidificam não como etapas estanques, mas em planos que se complementam.

Para tanto foram realizadas aproximações metodológicas harmonizadas para uma intervenção coerente, de acordo com as respectivas análises respeitando a fidedignidade dos instrumentos de coleta de dados. A utilização de metodologias combinadas pareceu a mais adequada para lidar com a natureza de um problema complexo como o *engagement*, levando-se em conta um conjunto de elementos interligados para motivar a ação e realizar mudanças.

Esta escolha trouxe possibilidades de criticidade à investigação, sobretudo, por facilitar dentre outros, sua integração com as tecnologias, possibilitando analisar dados qualitativos e quantitativos contemplados na pesquisa (AMIEL; REEVES, 2008;

MATTA; SILVA; BOAVENTURA, 2014). Esta alternativa apresenta forte ênfase metodológica, onde os pressupostos teóricos inerentes aos princípios de design servem de base para o planejamento de uma intervenção, podendo ser epistemológicos, didáticos, axiológicos, de aprendizagem ou, ainda, uma combinação deles, de modo a produzir intervenções mais coerentes ao contexto estudado (KNEUBIL; PIETROCOLA, 2017). Barab e Squire (2004) reforçam tal entendimento acrescentando que métodos combinados com várias abordagens, favorecem a produção de novas teorias, artefatos e práticas pedagógicas com potencial para impactar na aprendizagem. Acrescentam, os pesquisadores podem ainda, projetar uma intervenção baseada na compreensão de uma teoria existente, utilizando o que aprendem para enriquecê-la ou validá-la, ou ainda, criar novas teorias, sobretudo quando estas envolvem tecnologias emergentes.

De acordo com Matta, Silva e Boaventura (2014), Moreira, Rigo e Vitória (2018), a integração com as tecnologias possibilita a aplicabilidade dos resultados partindo de situações reais, gerando soluções para aplicação direta em práticas pedagógicas que visem gerar mudanças mais significativas. Em outras palavras significa articular o processo projetado, as interações complexas e os ciclos de *feedback*, e desta articulação utilizar os achados para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais consistentes. Viabiliza também indicar caminhos para o redesenho de intervenções, ou, fornecer argumentos necessárias para torná-la uma prática eficaz. Acrescentam Kneubil e Pietrocola (2017), o caráter intervencionista dessa metodologia promove uma ligação entre as dimensões, teórica e prática, buscando fazer contribuições em ambas. Outro diferencial a considerar é que a combinação de metodologias não se apoia em uma única teoria, ao contrário, ela pode adotar vários elementos de várias teorias de modo a eleger os princípios de *design* que irão nortear toda produção, implementação e avaliação do projeto (KNEUBIL; PIETROCOLA, 2017).

Nessa perspectiva, a combinação de métodos representa potencial diferenciado para propor *alternativas pedagógicas mais flexíveis e adaptáveis*, onde *valores, princípios e pedagogias* aliados aos contributos das *tecnologias digitais* poderão contribuir para um resignificar de saberes, permanentemente (AMIEL e REEVES, 2008).

Consideramos pertinente ainda pontuar, uma metodologia combinada é a que mais se adequa aos atuais cenários pedagógicos imersos por desafios e renovações, contextos permeados por diferentes ritmos e impulsionados por uma *pedagogia*

conectiva (MOREIRA; BARROS; MONTEIRO, 2015), entendida como uma pedagogia em rede, permeada por ambientes pervasivos, por recursos móveis (ARAUJO, 2003), por propostas híbridas, *blended* (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). Todas estas alternativas induzem a fazer escolhas, verdadeiros garimpos. Nas palavras de Giraffa (2015), fazer uma *mineração de dados* visa selecionar conteúdos e adaptar currículos constituídos por disciplinas presenciais, semipresenciais ou virtuais para criação e apropriação do conhecimento. Sabemos que talvez nem fosse preciso explicar conceitos que, de certa forma, estão presentes no nosso cotidiano, entretanto vale lembrar que um trabalho científico não é lido somente por expertos na área.

Dada à pluralidade de opções, uma estrutura acadêmica tem por objetivo viabilizar processos de ensino e de aprendizagem de forma ampla, ágil, flexível, onnipresente e presente na era digital (GOMÉZ, 2015). Nestes novos tempos, proporcionar um ambiente acadêmico que favoreça a autonomia discente tem impacto sobre a forma como os estudantes se envolvem em sua própria aprendizagem.

Nesse *continuum* a correlação entre o *status* pessoal e acadêmico engloba também os aspectos psicológicos de conduta (satisfação, sentimento de pertença, adesão às atividades, e conseqüente aprendizagem profunda). Ratificam esta correlação os estudos de Rigo e Vitória (2015), ao argumentar, processos de ensino e aprendizagem que viabilizam propostas incentivando a autonomia, a partilha interativa de saberes, a colaboratividade, o sentimento de pertença e o *feedback* em curto espaço de tempo, apresentam resultados mais significativos. Reforçam este entendimento (MANSILLA, 2009; FADEL; BIALIK; TRILLING, 2015): uma aprendizagem interdisciplinar associada à habilidade de pensamento crítico, a concepções mais sofisticadas de conhecimento e investigação, promove motivação e *engagement*.

Assim, perante esse cenário de inovação acreditamos que uma metodologia combinada contribui com subsídios mais consistentes para traçar uma teoria que contribua para que o aluno encontre sentido nas atividades propostas, de modo a contextualizá-las, integrá-las e expandi-las para as diferentes áreas de sua vida.

8.1. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Questionário *on-line* e pesquisa documental.

8.1.1 Pesquisa Documental

A pesquisa documental é considerada fundamental em pesquisas científicas, pois viabiliza a observação do processo de maturação ou evolução de pesquisadores, contextos, práticas dentre muitos outros. A riqueza de informações que deles podemos extrair justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Também encontramos em bibliografias da área, autores cujo entendimento associa que pesquisa documental e pesquisa bibliográfica são sinônimas tendo em vista que ambas tem o documento como objeto de investigação. Em vista disso o conceito de documento ultrapassa a ideia de textos escritos e/ou impressos. O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias, gravações reportagens contratos dentre outros (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Gil (2008, p. 51) é categórico, “a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica”. Ambas trilham pelos mesmos caminhos. A única diferença está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental se baseia em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

8.1.2 Questionário *on-line*

A escolha pelo questionário *on-line* como um dos componentes de coleta de dados levou em conta algumas facilidades e vantagens envolvendo: *Custos* - Redução de custos devido à ausência de entrevistador; *Velocidade* - Coleta automatizada de dados e maior número potencial de respondentes; *Representatividade* - variação de acordo com cada segmento em concreto (acesso a grupos sociodemográficos específicos); *Estímulos* - podem ser usados recursos de imagem, vídeo, áudio, mapas interativos dentre outros; *Qualidade* - menor risco de enviesamento induzido;

Processamento dos dados - Os dados são simultaneamente coletados, processados e eventualmente visualizados em tempo real (NETQUEST, 2017).

Algumas desvantagens reiteram à dificuldade em se conseguir uma amostra significativa. A literatura da área antecipa conseguir uma amostragem *online* tem os seus desafios. Nestes casos, a melhor opção é avaliar as dificuldades em conseguí-la, e, posteriormente, alinhá-la a abordagem de pesquisa de modo que seja o mais realista possível (NETQUEST, 2017; LAKATOS; MARCONI, 2007; MATTA; SANTOS; BOAVENTURA, 2014). Dificuldades em relação ao baixo retorno, também são sublinhas em estudos de Pinheiro e Silva (2004).

Em vista disso, considera-se também alternativa viável, pesquisar apenas um grupo-alvo com base nas informações disponíveis quando não se consegue precisar uma população inteira (NETQUEST, 2017). Levando-se em conta dificuldade e preocupações, a literatura considera como amostra “uma parcela convenientemente selecionada do universo (população); um subconjunto do universo” (LAKATOS; MARCONI, 2007, p. 225). Ainda em relação às preocupações inerentes ao mapeamento do universo pesquisado, Gil (2008) é taxativo, na maioria dos levantamentos:

[...] não são pesquisados todos os integrantes da população estudada. Antes selecionamos, mediante procedimentos estatísticos, uma amostra significativa de todo o universo, que é tomada como objeto de investigação. As conclusões obtidas a partir dessa amostra são projetadas para a totalidade do universo, levando em consideração a margem de erro, que é obtida mediante cálculos estatísticos. (GIL, 2008, p. 35).

Levando em conta possíveis entraves de retorno, os estudos de Lakatos e Marconi (2007) apontam que questionários *on-line* alcançam em média 25% a 30 % de devolução, percentuais considerados satisfatórios para esta modalidade de pesquisa.

Cientes de tais limitações, o instrumento foi elaborado no *Google Forms* estruturado em quatro módulos, contemplando os quatro ambientes delineados no princípio da tese: Ambiente Acadêmico do curso, Ambiente da Sala de Aula, Ambiente Tecnológico e Ambiente do Campus. A composição dos módulos apresenta questões fechadas (sempre, quase sempre, não sei, nunca pensei sobre isso, nunca), e uma questão aberta em cada módulo.

Considerando-se possíveis entraves ou constrangimentos, um primeiro contato foi realizado por e-mail com professores de Instituições localizadas em diferentes regiões do Brasil, com a intenção de apresentar a proposta de pesquisa, acompanhada pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). De posse de um retorno positivo, o *link* do questionário foi disponibilizado as IES parceiras, e sequencialmente aplicado aos alunos do primeiro ano da graduação.

Visando clarificar nossa intenção de pesquisa, no início do questionário foi incluída uma mensagem introdutória, explicitando o conceito do vocábulo *engagement*, indicando: termos correlatos utilizados em pesquisas realizadas no Brasil. Informamos ainda, a finalidade do questionário bem como os pesquisadores responsáveis pelo projeto, assegurando o anonimato das respostas e apelando à colaboração através do preenchimento do mesmo.

8.2 PERFIL DOS PARTICIPANTES NA PESQUISA

Tendo em vista que o maior índice de evasão universitária acontece nos dois primeiros semestres da Graduação, optamos por estudantes de primeiro ano na universidade por acreditarmos que este perfil nos fornecerá dados coerentes com as análises pretendidas nesta tese. Assim sendo, compõe nosso escopo de sujeitos de pesquisa, acadêmicos de primeiro ano de graduação.

8.3 CENÁRIOS DA PESQUISA/LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA

Participaram da presente pesquisa, estudantes das seguintes Instituições de Ensino Superior: 1) Universidade Federal do Pampa/UNIPAMPA, Campus Bagé/RS; 2) Centro Universitário Autônomo do Brasil, UniBrasil/Paraná; 3) Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, UERGS/RS; 4) Universidade Norte do Paraná, UNOPAR/Itabuna/Bahia; 5) Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC/Itabuna/Bahia; 6) Faculdade de Tecnologia e Ciências, FTC/Bahia.

8.4 ÉTICA DA PESQUISA

Esta pesquisa foi desenvolvida conforme orientações e cuidados éticos estabelecidos pela Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolveram a utilização de dados obtidos com os participantes e demais informações documentais. A pesquisa pautou-se em princípios éticos baseados pelo respeito à dignidade humana e à proteção da vida de todos os envolvidos, pela promoção de uma ação consciente e livre dos sujeitos da pesquisa. O desenvolvimento desta pesquisa envolveu a avaliação da Comissão Científica da Escola de Humanidades (com sua inscrição do SIPESQ) e do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/PUCRS), pois foi realizada no âmbito da educação, com o intuito de pesquisa científica em nível *Stricto Sensu*, em conformidade com o § 1º do art. 1º desta resolução.

9 MOLDURA INTEGRADA À ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Sumarizamos nesta etapa os princípios que irão compor nossa proposição de uma teoria integrada de *engagement*, alicerçada pela análise de uma metodologia mista, combinada. Esta proposta de intervenção ancora-se em um conjunto de meios ou recursos de coleta de dados abarcando: a linguagem falada, a linguagem escrita e o questionário *on-line*. Cada instrumento possibilitou criar inter-relações ou associações com vistas a compor os propósitos da pesquisa. A metodologia ampara-se em ciclos iterativos onde o resultado de cada ciclo soma-se ao resultado do ciclo que o precedeu, possibilitando refinamentos para um conceito interativo macro - o *design* para uma intervenção, propriamente dito. Nesta construção, teoria e prática são indissociáveis para uma articulação mais concreta. Todos os ciclos contribuíram para desenhar uma nova configuração – a partir do contexto visto, pensado ou idealizado. Em síntese, uma paisagem nova para ambientes possíveis.

A seguir, apresentamos as contribuições inerentes a cada instrumento de coleta de dados utilizados.

9.1 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS (PESQUISA DOCUMENTAL)

Caracterizar, analisar e elaborar um projeto de pesquisa se constitui como um processo demarcado por percursos metodológicos, cuidadosamente escolhidos pela pesquisadora. Para uma proposição prática, foram escolhidos caminhos e percursos que demarcaram, sobretudo, a trajetória da pesquisadora, bem como seu destino, “*onde queria chegar*”. Para esta construção a pesquisa documental foi imprescindível. A pesquisa documental/bibliográfica viabilizou analisar, resgatar e extrair subsídios teórico-metodológicos a serem utilizados para estruturar o projeto de pesquisa.

Para esta investigação, levamos em conta algumas peculiaridades envolvendo a temática do *engagement*. Considerando a origem do termo, foram analisados estudos científicos realizados em diferentes contextos internacionais. Metaforicamente falando, foram revisitados estudos, teorias e práticas, propostas e/ou implementadas em seus contextos de origem, com intuito de melhorar os níveis de envolvimento e *engagement* dos estudantes. Para nossa investigação foram analisados estudos e pesquisas abarcando: Estados Unidos, Austrália, Reino Unido, África do Sul, Inglaterra, Irlanda, Portugal dentre outros. Esta busca teve como

propósito, aprofundar a temática e elaborar uma proposta de *engagement* acadêmico adequada ao contexto brasileiro.

9.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS: QUESTIONÁRIO *ON-LINE*

Apresentamos na sequência, a análise dos dados coletados pela ferramenta - questionário *on-line*. Antes disso, importante destacar os procedimentos adotados: Para a elaboração do referido questionário utilizamos uma linguagem simplificada adequada à população alvo onde foram fornecidas instruções de base aos respondentes. A escolha do(s) tipo(s) de questões levou em conta a resposta que se queria analisar e também a forma como a informação seria tratada, começando com questões fechadas. Nas questões abertas o pesquisador exerce pouca influência sobre o entrevistado, proporcionando aprofundamento e detalhamento do assunto, com alternativas para maiores explicações. As escalas estabelecidas buscam medir um mesmo construto, correlacionados ente si (VIALI, 2017).

O referido questionário foi enviado uma única vez, e um único apelo foi realizado; Todas as questões exigiram obrigatoriedade de resposta, o que não significou necessariamente respostas escritas, levando-se em conta que campos nas questões abertas, permitia inserir outros caracteres; Optamos por considerar todos os questionários submetidos, tabulando todas as informações descritas, desconsiderando apenas dois caracteres inseridos como resposta - "...", "." – contudo, estes caracteres foram incluídos apenas uma vez; Como ferramenta de coleta, o *google forms* contabilizou o total dos respondentes; As questões contemplam categorias definidas a partir dos resultados auferidos - *uma categoria* para questões fechadas, e *categorias múltiplas* para questões abertas. Por ser um *software* otimizado, o *google forms* propicia o tratamento de parte dos dados coletados, bem como possibilita a exportação para recursos como o Word, o SPSS ou Excel, onde podem ser refinados ou tratados de diversas formas.

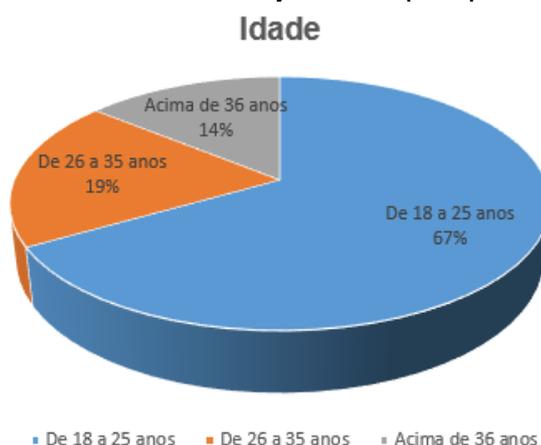
O baixo retorno de respostas (LAKATOS; MARCONI, 2007; MATTA; SANTOS; BOAVENTURA, 2014; PINHEIRO; SILVA, 2004), restou evidenciado na coleta. Apesar da disponibilidade dos professores, infelizmente muitos não atuam especificamente com o foco específico (*estudantes do primeiro ano da graduação*), possivelmente uma das razões que podem ter contribuído com menor retorno. Outra

possibilidade é, nem sempre os estudantes se propõem a responder. Em relação aos estudantes, também se faz necessário, considerar a multiplicidade de compromissos assumidos por eles além de estudar, o que podem representar, indisponibilidade de agenda para mais um compromisso, neste caso, responder o questionário recebido.

Neste aspecto, conseguimos 78 respostas, oriundas de 06 Instituições, localizadas nos seguintes estados: Bahia (03), Rio Grande do Sul (02) e Paraná (01). Conscientes de que a investigação é um processo dinâmico, não estanque, considerado com um veículo para a construção do conhecimento científico, buscaremos nesta análise caracterizar algumas estratégias que culminem de forma objetiva a nossos propósitos.

Com a finalidade de consolidar as informações procedemos às respectivas análises, partindo dos ambientes delimitados na proposição de tese: Ambiente acadêmico do curso; Ambiente da Sala de aula, Ambiente Tecnológico e Ambiente do Campus. Os resultados compilados seguem a mesma ordem cronológica das questões. Ainda em relação à análise, optamos por apresentar os gráficos originais gerados pelo *google forms* no sentido de fidelizar os dados da coleta. Desse modo, iniciamos pela compilação gráfica inerente ao perfil dos respondentes.

Figura 34 - Perfil dos sujeitos da pesquisa: idade



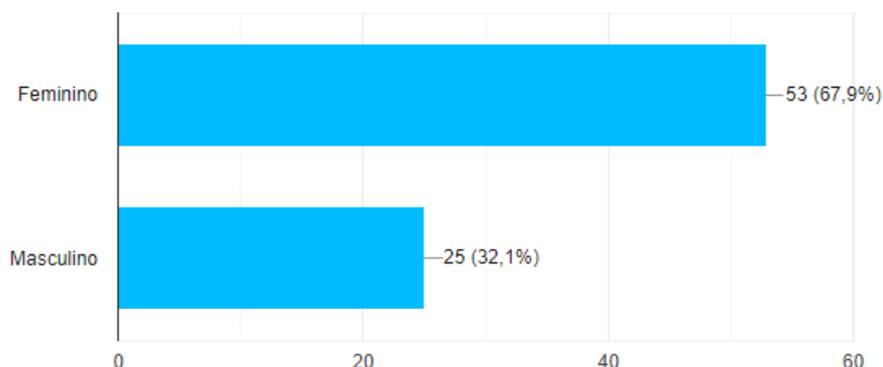
Fonte: A autora (2019).

Ao analisar o perfil dos sujeitos da pesquisa identificamos que 67% possui entre 18 a 25 anos de idade, o que representa maioria quando comparados as demais faixas etárias. Denota-se portanto, uma faixa etária predominantemente jovem.

Figura 35 - Perfil dos sujeitos da pesquisa: gênero

Gênero:

78 respostas



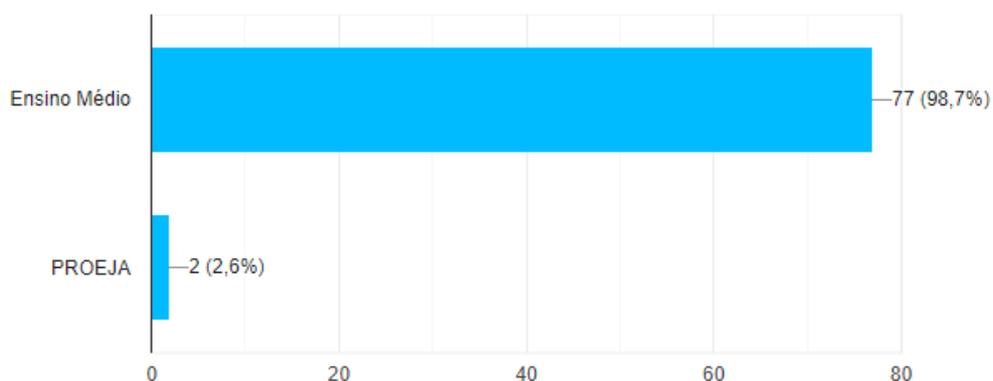
Fonte: A autora (2019).

Ao analisar o gênero dos sujeitos respondentes da pesquisa identificamos predominância feminina, como 67,9% seguida do percentual 32,1% masculina.

Figura 36 - Perfil dos sujeitos da pesquisa: formação

Formação:

78 respostas



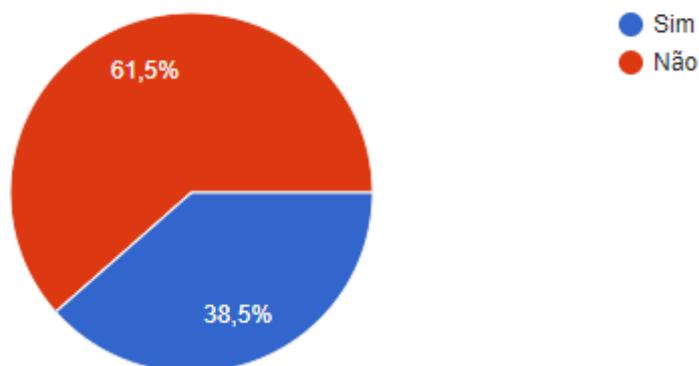
Fonte: A autora (2019).

Figura 37 - Perfil dos sujeitos da pesquisa: bolsista?

Os dados inerentes a formação dos sujeitos respondentes a pesquisa apontam que 98,7% são alunos oriundos do Ensino Médio, e apenas 2,6% oriundos do sistema de ensino PROEJA.

Sou bolsista?

78 respostas

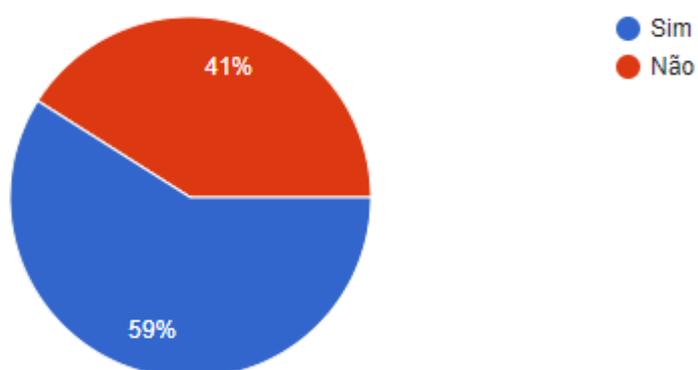


Fonte: A autora (2019).

Ao analisar os percentuais em relação a subsídios financeiros (bolsa), identificamos que 61,5% não possui bolsa, ou seja, não recebem apoio financeiro. Apenas 38,5% dos respondentes possuem este subsídio financeiro.

Figura 38 - Perfil dos sujeitos da pesquisa: sou universitário e trabalho? Sou universitário e trabalho:

78 respostas



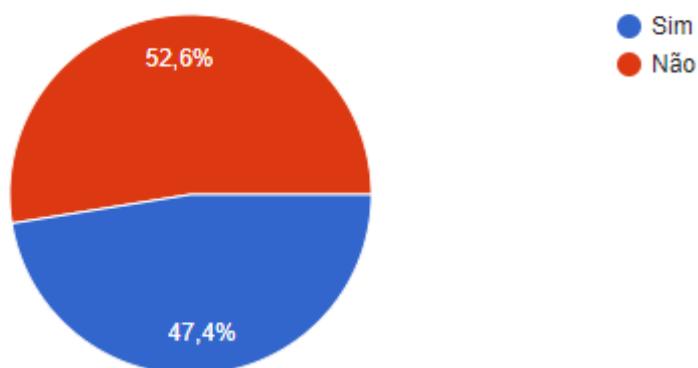
Fonte: A autora (2019).

Identificamos nesta análise que 59% dos alunos que responderam o questionário trabalham e estudam, e que 41% apenas estudam.

Figura 39 - Perfil dos sujeitos da pesquisa: sou universitário num turno e trabalho no outro?

Sou universitário num turno e trabalho no outro:

78 respostas



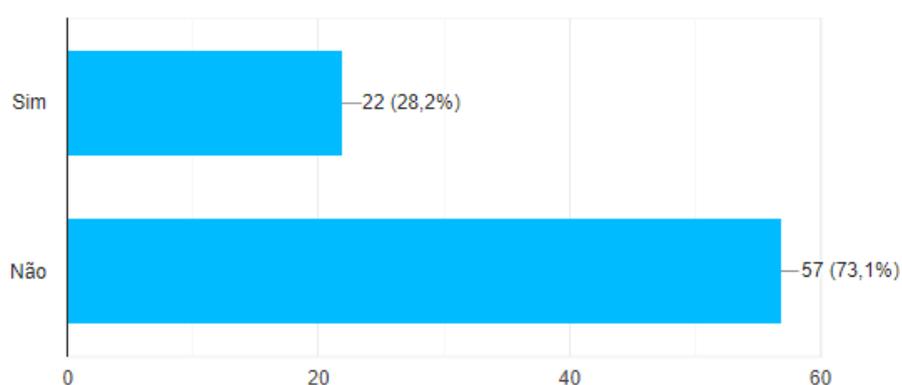
Fonte: A autora (2019).

Em relação à análise da questão, estuda em um turno e trabalha no outro, os resultados auferem percentuais aproximados, ou seja, 47,4% não recorrem a esse expediente, enquanto 52,6% dos respondentes concilia estudos com trabalho.

Figura 40 - Perfil dos sujeitos da pesquisa: trabalho em regime integral e sou universitário?

Trabalho em regime de turno integral e sou universitário:

78 respostas



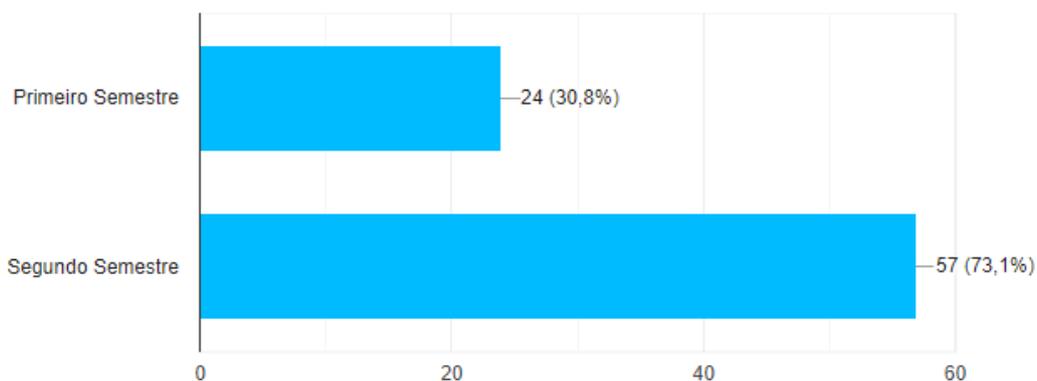
Fonte: A autora (2019).

Ao analisarmos os índices referentes ao trabalho em regime de turno integral, identificamos que 28,2% dos respondentes trabalham em turno integral. Os demais 73,1% não trabalham em regime de turno integral.

Figura 41 - Perfil dos sujeitos da pesquisa: sou universitário de qual semestre?

Sou universitário do:

78 respostas

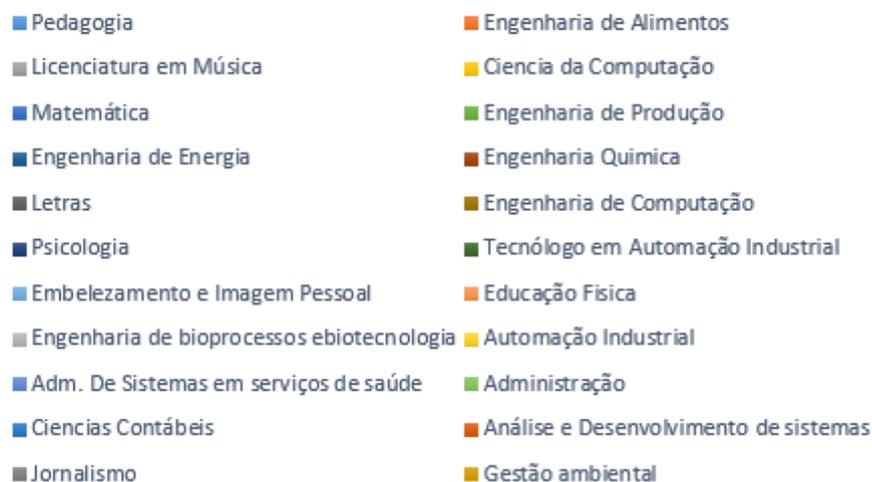


Fonte: A autora (2019).

Ao avaliar os resultados inerentes a essa questão identificamos que 73,1% dos respondentes estudam no segundo semestre enquanto apenas 30,8% estudam no primeiro semestre da graduação.

Figura 42 - Perfil dos sujeitos da pesquisa: sou universitário de qual curso?

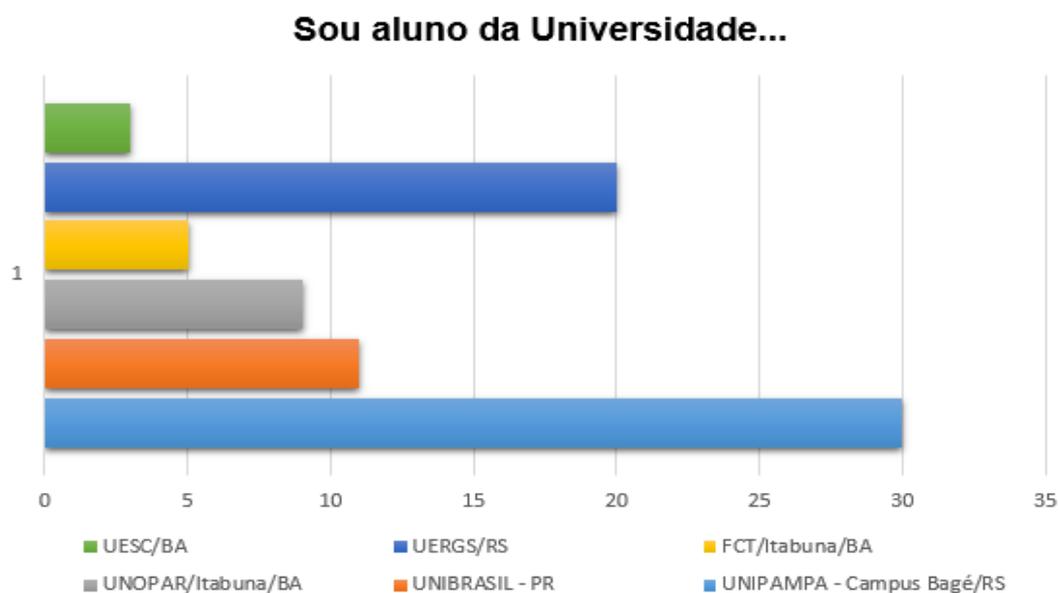
Sou aluno do curso de:



Fonte: A autora (2019).

Ao analisar o perfil dos respondentes da pesquisa em relação ao curso escolhido, identificamos opções em diversas áreas de formação, com destaque para as áreas das engenharias.

Figura 43 - Perfil dos sujeitos da pesquisa: sou universitário de qual universidade?



Ao analisar os percentuais de participação na pesquisa identificamos percentuais distintos. Do maior para o menor índice de respondentes elencamos: UNIPAMPA/Campus Bagé/RS; UERGS/RS, UNIBRASIL/PR, UNOPAR/Itabuna/BA; FCT/Itabuna/BA e UESC/BA.

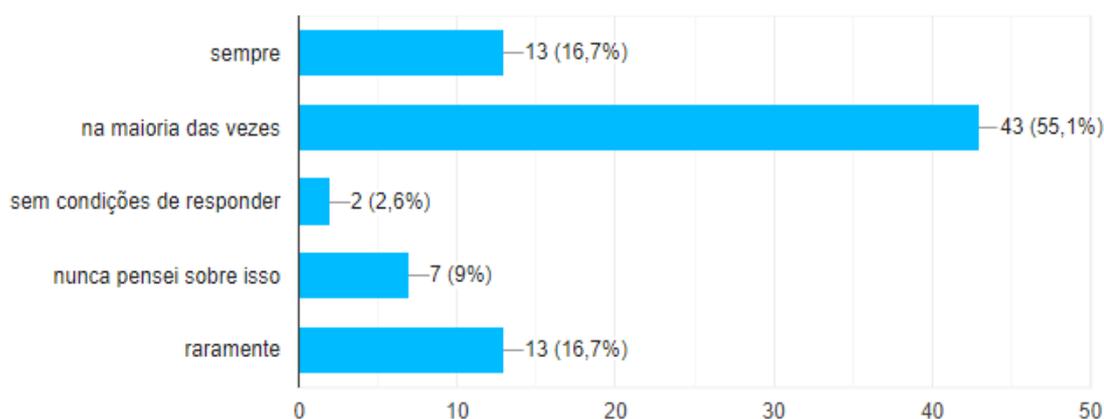
Em resposta as questões de estudo, referentes às questões (01 a 21), compilamos os resultados contemplando os quatro ambientes, a começar pelo ambiente acadêmico.

9.2.1 Módulo 1: Ambiente acadêmico do curso escolhido (Queremos saber como te vê frente ao desafio de estar na Universidade).

Figura 44 - Em resposta à questão de estudo: acolhida

1-Me sinto acolhido na Universidade

78 respostas



Fonte: A autora (2019).

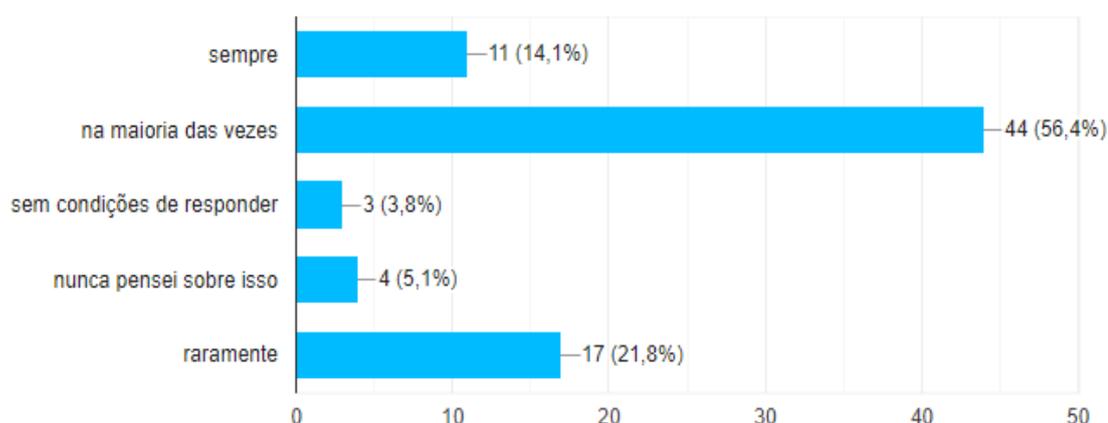
Os resultados do estudo para a categoria ACOLHIDA indicam que: 55,1% dos sujeitos da pesquisa se sentem acolhidos, *na maioria das vezes*; 16,7% *sempre*; 16,7% *raramente*; 9% *nunca pensei sobre isso* e 2,6% *sem condições de responder*. Estes dados remetem a apontamentos inerentes a um dos itens da escala de *engagement* denominado *ambiente de aprendizagem de apoio*, onde os estudantes revelam sentimentos de legitimação em relação à universidade da qual fazem parte. Nesta perspectiva, indicam como veem o ambiente da Universidade, se a consideram acessível, um lugar que responde (ou não) às suas necessidades, se sente que estão sendo encorajados e incentivados (ou não) a atingir seus objetivos. Na concepção de Coates (2007), esses estudantes avaliam em linhas gerais, a viabilidade de trabalhar em colaboração com outros alunos dentro ou além da classe, ou como são conduzidos/envolvidos em eventos e atividades em torno do campus.

O percentual de 13,7%, onde dizem que *raramente* se sentem acolhidos, remetem as colocações de Pike e Kul (2005) em relação aos tipos de *engagement* intitucional - Diverso, interpessoal e fragmentado -, o que pode significar na visão dos estudantes, que não veem a instituição apoiando suas necessidades pessoais e sociais, nem os seus pares são vistos como favoráveis ou encorajadores. Em suma, um lugar não muito fácil para viver e aprender. Os percentuais -, *nunca pensei sobre isso* e *sem condições de responder* - consideramos que os estudos tendem a medir o que é mensurável. Contudo, estes percentuais podem representar um alerta as respectivas Instituições, no sentido de fornecer aos alunos, instruções de base ou recursos e oportunidades adequados, de modo a promover tipos mais específicos de

interações e acolhimento. Nessa diretiva, enfatiza-se que a responsabilidade pelo acolhimento, envolvimento e consequente *engagement* (MAHONEY; SCHAMBER, 2011), deve envolver todas as instâncias institucionais (gestores, professores, apoio e suporte...), no sentido de promover conexões de modo a desencadear o verdadeiro sentimento de pertença universitária.

Figura 45 - Em resposta à questão de estudo: motivação
2-Me sinto motivado com os desafios do ambiente acadêmico.

78 respostas



Fonte: A autora (2019).

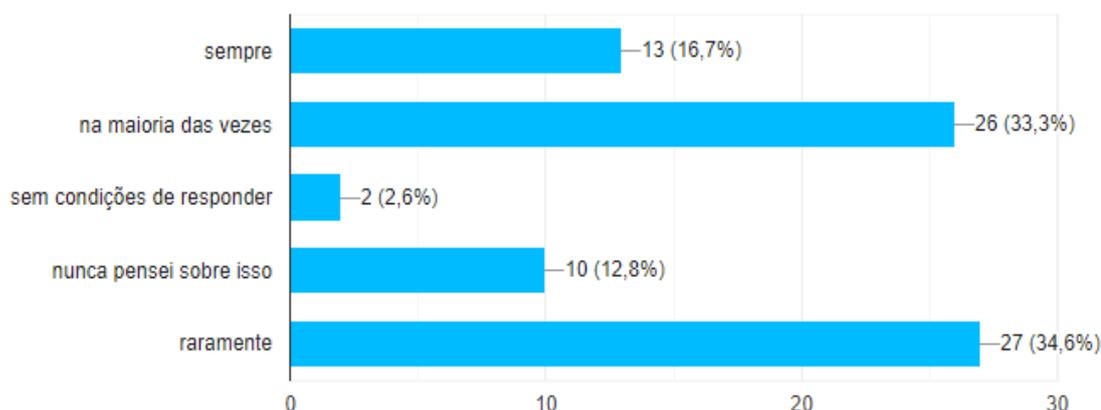
Em resposta à questão de estudo, a categoria MOTIVAÇÃO traz como resultados: 56,4% se sentem motivado *na maioria das vezes*; 14,1% *sempre*; 17,8% *raramente*; 5,1% *nunca pensou sobre isso* e 3,8% *sem condições de responder*. Os percentuais considerados *positivos* retratam que estes sujeitos sentem-se motivados para envolver-se em uma variedade de atividades ou situações inerentes ao ambiente acadêmico. Para estes, o ambiente acadêmico é inovador e estimulante, um lugar que motiva e cria condições para enfrentar os desafios do cotidiano, bem como auxilia a desenvolver saberes mais pontuais e significativos (NSSE, 2017), (IKENBERRY; EWELL; KUH, 2016). Um ambiente que lhes possibilita desenvolver extrínseca e intrinsecamente novos hábitos cognitivos. Este desenho alia-se à dimensão comportamental do *engagement* (TROWLER; TROWLER, 2010), onde a postura comportamental adotada pelo estudante traduz a ideia de participação e envolvimento em atividades acadêmicas, sociais ou extracurriculares, consideradas cruciais para alcançar resultados acadêmicos positivos.

Chama a atenção o percentual de 21,8% onde apontam que *raramente* se sentem motivados. Trata-se em nosso entendimento, de um percentual muito significativo para deixarmos ao acaso. Krause (2005) considera indispensável, uma análise mais astuta para analisar sinais dessa magnitude emitidos pelos alunos. Desmotivação, e apatia podem demonstrar que estes estudantes não conseguem estabelecer conexões suficientes para prosseguir, e nesses casos representam, maiores chances de deterioração das relações.

As unidades de análise em relação às respostas: *sem condições de responder* e *nunca pensei sobre isso*, apenas nos permitem refletir e teorizar. Algumas suposições podem envolver: níveis de complexidade do ambiente, autogerenciamento de tempo e dedicação, influência social, problemas pessoais... dentre outros. Buscar conscientizá-los que não estão sozinhos para enfrentar os desafios, identificando possíveis fontes de ajuda pode ser uma alternativa significativa para estes estudantes.

Figura 46 - Em resposta à questão de estudo: permanência
3-Costumo permanecer na Universidade, no mínimo, por 40h por
semana:

78 respostas



Fonte: A autora (2019).

Os resultados da investigação apontam os seguintes índices: 34,6% *raramente*; 33,3% *na maioria das vezes*, 13,7 % *sempre*; 12,8% *nunca pensei sobre isso* e 2,6% *sem condições de responder*.

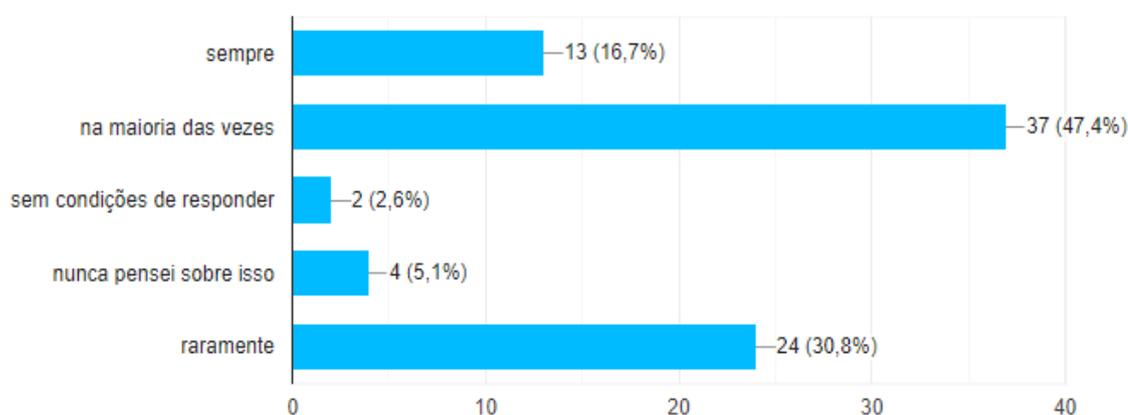
Para a categoria TEMPO DE PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE, acreditamos que estes dados possuem estreita relação com o trabalho, dado

declarado em questão anterior, onde 59% dos sujeitos da pesquisa declararam trabalhar em um turno e estudar no outro, e, 28,2% dos respondentes, trabalham em turno integral. Ao considerarmos estes dados, a esmagadora maioria dos estudantes atua no mercado de trabalho, o que por si só, justifica os baixos índices em relação à permanência de 40h na Universidade.

As considerações de que a educação superior representa melhores condições para conduzir os indivíduos a nichos ocupacionais de maior qualificação revela um conceito interessante - não são *estudantes que trabalham* -, mas sim *trabalhadores que estudam* (COMIN; BARBOSA, 2011). Este padrão tem viabilizado a expansão do ensino superior no Brasil, contudo também evidencia a insuficiência de subsídios nas políticas públicas em relação ao campo educacional. Quando analisadas em bloco, estas considerações também podem justificar as respostas em relação às categorias, *nunca pensei sobre isso e sem condições de responder*.

Figura 47 - Em resposta à questão de estudo: extraclasse
4-Gosto de participar das atividades universitárias extra-classe:

78 respostas



Fonte: A autora (2019).

Os resultados de estudo para a categoria, ATIVIDADES EXTRACLASSE, apresentam a participação em eventos extraclasse: 37,4% *na maioria das vezes*, 30,8% *raramente*; 16,7% *sempre*, 5,1% *nunca pensei sobre isso* e 2,6% *sem condições de responder*.

Se levarmos em consideração os índices mencionados na questão anterior onde 73,1% dos sujeitos da pesquisa trabalham, é pertinente considerar satisfatório

os índices da escolha - *raramente*. Em referência as pontuações, *na maioria das vezes e sempre*, evidencia-se pelas respostas, que a variável vigor e dedicação, inerentes ao processo de *engagement* acadêmico evidenciam-se, embora o fator “tempo”, não lhes seja o mais favorável. O fator tempo, também poderia ser considerado nesta análise a recorrência em relação às respostas *nunca pensou sobre isso e sem condições de responder*. Segundo Trowler e Trowler (2010), o envolvimento dos estudantes diz respeito à interação entre o tempo e o esforço dispendido, bem como outros recursos destinados a aperfeiçoar a experiência e melhorar os resultados de aprendizagem.

Em resposta a questão aberta de número 5 (*O que mais gosto no ambiente da universidade é...*

A partir das respostas foram consideradas 07 categorias: 1) *relações interpessoais*, 2) *infraestrutura*, 3) *formação pessoal*, 4) *formação acadêmica*, 5) *conteúdos*, 6) *lazer*, e, 7) *nada, ou sem condições de responder*.

Como alternativa mais relevante os sujeitos pesquisados indicaram as *relações interpessoais*, (os amigos e colegas de curso) com a mais significativa. Entre si os estudantes estabelecem parcerias, compartilham alegrias e dificuldades trabalham em colaboração para encontrar soluções do cotidiano acadêmico, vida pessoal e laboral. Esta sinergia é ressaltada em estudos proferidos pela NSSE (2017), ao constatar que entre si, os estudantes estabelecem relações de confiança, se apoiam uns aos outros para aprender, reconhecem os esforços uns dos outros como algo muito substancial e intelectualmente estimulante.

As respostas envolvendo a categoria *infraestrutura*, exemplificadas por eles como espaços envolvendo (salas de aula, áreas do campus, espaços para pesquisa, espaços para alimentação, biblioteca, comodidade e facilidade de acesso ao ambiente universitário) aparecem em segundo lugar. São pontuadas nesta categoria, as fragilidades em relação à ausência de investimentos por parte do poder público, e estas por sua vez culmina em carências substanciais, sobretudo nas questões que envolver a manutenção dos espaços físicos, preservação e reparo de materiais ou recursos deteriorados pelo tempo. A respeito disso Ewell e Jones (2012), chama a atenção para a necessidade de um equilíbrio, referindo-se a qualidade dos serviços prestados, requisitos essenciais à manutenção e estabilidade institucional. Complementa este entendimento Ikenberry, Ewell e Kuh (2016), ao referendar, estas condições também são determinantes para o credenciamento institucional, para a

melhoria da qualidade educacional, conseqüentemente satisfação e engajamento dos estudantes.

Caracterizada pelos sujeitos da pesquisa como a ênfase pelo próprio aprendizado, a categoria *formação pessoal* emergiu em terceiro lugar. Nesta escolha os estudantes reconhecem os próprios esforços como principais razões para estarem no ambiente universitário. A visão positiva que tem de si mesmos é que determina seu sucesso. Este modo de pensar aproxima-se daquilo que Trowler e Trowler (2010) atribuíram como uma dimensão no processo de *engagement*. Para estes alunos o próprio comportamento, as relações emocionais e níveis de cognição encontram-se alinhadas ao cumprimento das normas pré-estabelecidas demonstradas pelo próprio interesse, prazer e determinação que sentem. Estes atributos são considerados por eles como um investimento muito pessoal, demarcados, sobretudo, por sua própria dedicação e comprometimento.

A quarta categoria *formação acadêmica*, contempla a (análise em relação às atitudes, personalidade, modo de agir do professor em sala de aula, a didática, o envolvimento e comprometimento do professor). Os respondentes consideram fundamentais nesta categoria, o incentivo que recebem e as metodologias que utiliza, a postura engajada, o apoio para enfrentamento de desafios do cotidiano acadêmico. Nas palavras de (REIMERS, 2018), o professor significa para estes estudantes, o capital humano como um sujeito preparado para atuar como o principal agente de mudança. Os sujeitos enfatizam a importância do apoio em detrimento a suas necessidades e expectativas. Gostam, sobretudo, de professores que promovam retroalimentações pedagógicas que culminem em resultados mais articulados e mais duradouros, sobretudo quando envolve seu futuro no mercado de trabalho.

Nesta concepção, ressaltam sobremaneira estímulos e apoio em relação às visões de mundo além do ambiente imediato, as condições para aquisições de novos conhecimentos, precavendo-os para oportunidades da cena contemporânea e futura. Em linhas gerais reconhecem o professor, como o principal responsável pela mediação, pelo oferecimento de proposições e alternativas pedagógicas para desenvolver habilidades e competências ressaltadas mundialmente por Wagner (2015) e pela OECD (2018), para o desenvolvimento de aptidões profissionais inerentes ao século XXI.

Como quinta categoria elegeram os *conteúdos* ministrados (disciplinas e modelos de ensino). Almejam conteúdos curriculares atrativos onde possa ocorrer

diálogo entre os conteúdos das disciplinas e as metodologias utilizadas. Estas expectativas quando atendidas despertam maior interesse e sentido de pertencimento a algo que justifica o investimento de tempo, vigor e dedicação aos estudos.

Buscamos a partir de tais inferências, entender os resultados a luz da literatura. De acordo com Piangers e Borba (2019), processos de *engagement* estão diretamente ligados à construção de interesses, quanto maior o interesse pelos conteúdos, maiores as chances de engajamento. Ainda em relação aos conteúdos, Pinafo (2016), considera essencial que haja um diálogo entre os conteúdos das disciplinas, as metodologias, e o que os estudantes sinalizam mais relevantes. Estes movimentos quando sistematizados, possibilitam que o aprendizado sistematicamente aconteça.

A sexta categoria intitulada *lazer*, recebeu contribuições mais tímidas, contudo merecem igualmente referências e considerações. Os apontamentos mencionando o meio ambiente, representado singularmente por eles como o ambiente dos jardins e proximidades. Consideram relevantes os bancos ao sol, o gramado, as flores – em síntese espaços pedagógicos que lhes permitam relaxar e socializar em companhia de amigos e colegas de curso, espaços que denotem qualidade de vida e bem-estar a partir de relações interpessoais categorizados por eles como a mais relevante. Na concepção de Dumazedier (1979), o lazer é um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se ou entreter-se de modo desinteressado, participação social voluntária após livrar-se de outras obrigações do cotidiano.

Referências preocupantes emergiram na sétima categoria. As respostas “*nada*” e “*sem condições de responder*”, podem significar segundo diferentes estudos uma possibilidade caracterizada pela ausência de identificação com o ambiente universitário. Estas respostas pressupõem que, para estes estudantes o intertravamento de interesses não aconteceu, aproximando-se do alerta de Krause (2005). A autora chama atenção para posturas de inércia, desânimo, desapego e desinteresse ao contexto proposto. Esta postura evidencia que, um (des)engajamento por completo poderá ocorrer, ou noutras palavras, forte tendência ao abandono do ambiente acadêmico. Preocupações semelhantes são apontadas por Smith *et. al.* (2013), comportamentos de isolamento e alienação como possíveis indicativos de que existe alguma falha no contexto ou no processo. O desinteresse caracterizado pelo

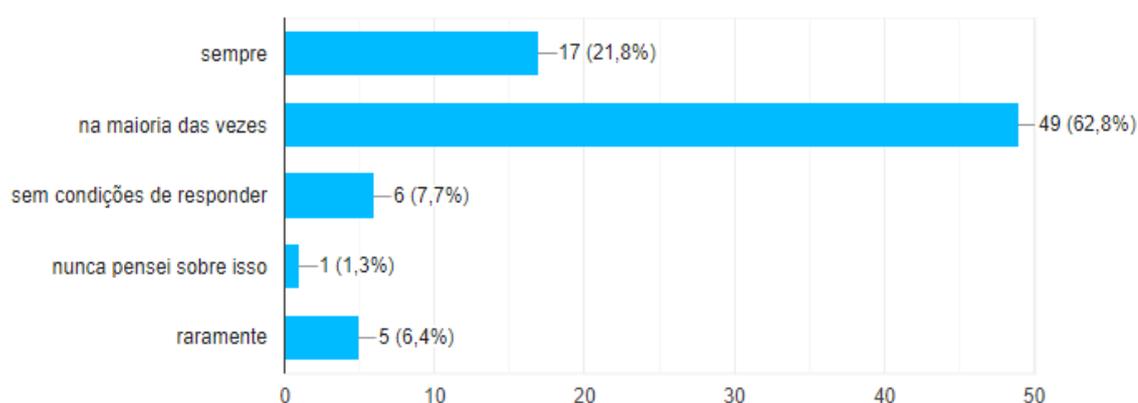
isolamento e a alienação são dois grandes motivos que acabam corroborando com o desapego e conseqüentemente, com o abandono da Universidade.

9.2.2 Módulo 2: ambiente de sala de aula (Queremos saber como te sentes na sala de aula - entusiasmo, otimismo, curiosidade, interesse, aprendizado).

Figura 48 - Em resposta à questão de estudo: satisfação

6-Minhas experiências acadêmicas na universidade têm sido satisfatórias.

78 respostas



Fonte: A autora (2019).

Para esta questão elegemos a categoria NÍVEL DE SATISFAÇÃO, em sala de aula. Em termos percentuais as respostas revelam: 62,8% estão satisfeitos, *na maioria das vezes*; 17,8% *sempre*; 6,4% *raramente*; 7,7% *sem condições de responder* e 1,3% *nunca pensei sobre isso*.

As respostas consideradas *positivas representam* percentuais de satisfação mais elevados, quando comparadas às respostas de cunho *negativo* ou isentas objetividade. De modo intrínseco, podemos considerar que as atividades propostas pelas respectivas Instituições atendem anseios e expectativas dos estudantes, despertando padrões de aprendizagem e deleite, conseqüentemente maior satisfação e engajamento ao contexto. Estas constatações aproximam-se daquilo que Coates e Ranson (2011) adicionam, quando a assistência pedagógica atende necessidades específicas, aumentam os níveis de satisfação e, por conseguinte os índices de retenção. Ewell e Jones (2012) consideram que a qualidade do produto oferecido, gera retenção e fluxo decorrentes da combinação de vários fatores. Astin (1984)

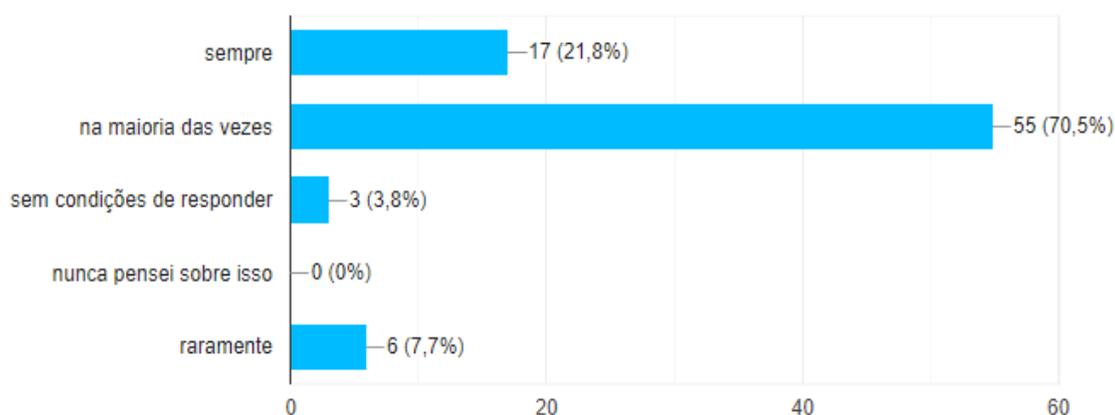
conclui, o envolvimento em atividades orientadas contribui para uma série de resultados, incluindo persistência, satisfação, realização e sucesso.

Em referência aos percentuais de cunho negativo ou isentos de objetividade, Trowler e Trowler (2010) advertem: levando-se em conta que os respondentes da pesquisa são alunos do primeiro ano da graduação, os possíveis níveis de insatisfação devem ser tratados no início da experiência acadêmica, sob pena de tornar-se algo mais sério nos anos seguintes. Outras evidências podem ser consideradas, os alunos podem estar ocupados com várias atividades além do estudo, como por exemplo, o trabalho. Contudo, também pode ocorrer que o engajamento seja interpretado como um substantivo e não como um verbo, e quando isso ocorre, o compromisso acadêmico assume um novo significado.

Figura 49 - Em resposta à questão de estudo: aprendizagem

7-Aprendo com as aulas:

78 respostas



Fonte: A autora (2019).

Para analisar a questão 7, elegemos a categoria, APRENDIZADO EM SALA DE AULA. Em termos percentuais os sujeitos da pesquisa consideram aprender em sala de aula: 70,5% *na maioria das vezes*; 21,8% *sempre*; 7,7% *raramente* e 3,8% *sem condições de responder*.

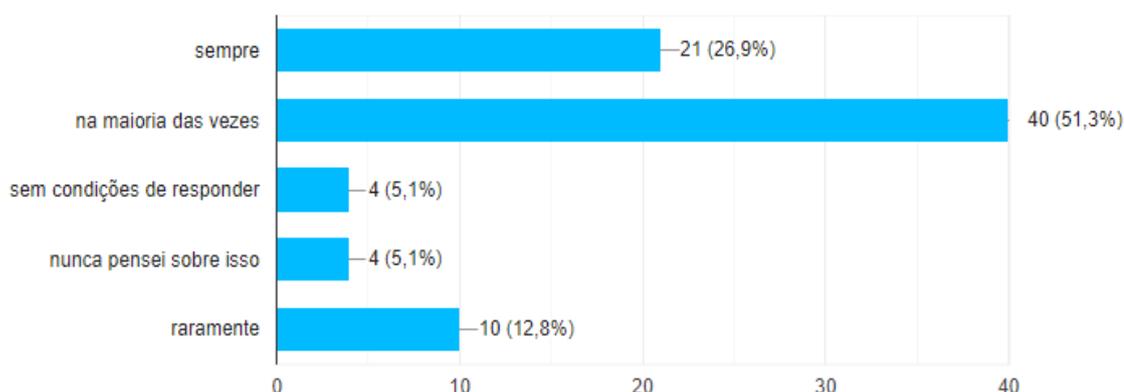
Interessante pontuar: a esmagadora maioria dos respondentes está muito satisfeito com os resultados da sala de aula. Na interpretação de Smith *et.al.* (2013) significa: os alunos percebem o aprendizado baseado em sala de aula como positivo em todas as suas formas. Seu envolvimento e *engagement* derivam de uma gama de

atividades as quais julgam muito promissoras. Noutras palavras queremos dizer que, a forma e a frequência com que se envolvem nas atividades representa por extensão a qualidade educacional ofertada.

Ao analisarmos os percentuais podemos considerar que existe, de modo holístico, um forte sentimento de lealdade, apego e, auto-identificação, permeado por princípios compartilhados em grupo, sobretudo em relação aos professores, culminando em uma cultura de engajamento onipresente. Relações colaborativas e parceria entre professores e alunos fomentam um sentido de responsabilidade no corpo discente, culminando em dedicação e novos conhecimentos, uma dupla ancoragem para ambas as partes. Em relação às pontuações, *raramente* aprendem, e *sem condições de responder*, podemos supor, para estes estudantes a auto-identificação com o ambiente ainda não ocorreu. Isso demanda uma avaliação mais apurada, com vistas a encontrar possíveis soluções para os problemas, de modo a produzir melhores condições/razões para o *engagement* e para que o aprendizado de fato aconteça.

Figura 50 - Em resposta à questão de estudo: relação com professores
8-A relação interpessoal com os professores auxilia na minha aprendizagem:

78 respostas



Fonte: A autora (2019).

Para a análise da questão, elegemos como categoria, **RELAÇÃO INTERPESSOAL COM OS PROFESSORES**. Para os sujeitos da pesquisa a relação interpessoal com os professores acontece: 51,3% *na maioria das vezes*; 26,9%

sempre; 12,8% *raramente*, e 5,1% para as opções – *sem condições de responder e nunca pensei sobre isso*.

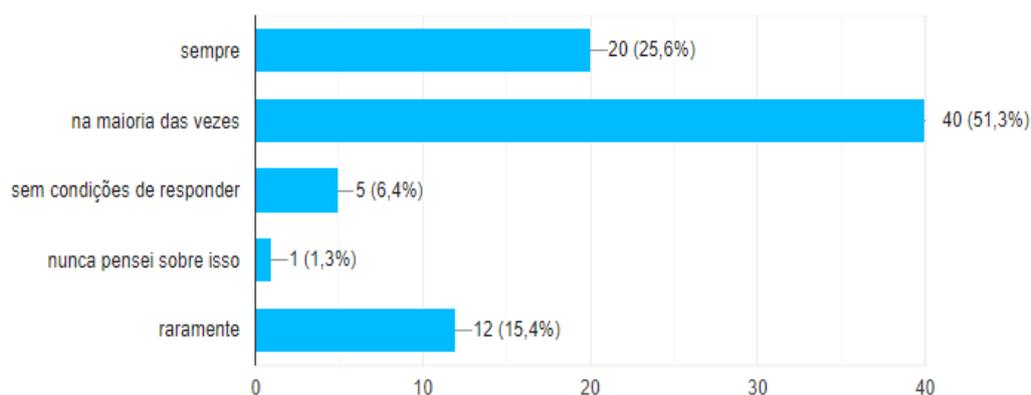
Novamente percebemos que os respondentes da pesquisa, identificam-se de maneira bem significativa com professores-pares. Estudantes que cruzam esse limiar se tornam participantes mais engajados e empoderados no aprendizado deles e dos outros. As considerações de Coates (2008) alinham-se a tal interpretação ao considerar, a cultura da Instituição no papel do professor, é vital para que ocorra um envolvimento significativo. Estudantes encorajados e apoiados culturalmente pelos professores mostram-se mais predispostos a participam das várias arquiteturas propostas, tanto dentro como fora da sala de aula. Ao atuar em parceria com o professor (PARSONS; TAYLOR, 2011), muda-se o conceito de sala de aula vertical para horizontal, e os estudantes não apenas identificam áreas que poderiam ser melhoradas, como também ajudam a identificar maneiras pelas quais esse aprimoramento pode ser realizado ou mesmo implementado. Uma verdadeira parceria professor-aluno significa que, nenhuma das partes age unilateralmente, mas sim que existe uma colaboração ativa entre os dois. Nesse sentido, complementam os autores, os estudantes valorizam relações interpessoais fortes, de modo que os professores possam conhecê-los como pessoas, não apenas como estudantes.

Para os percentuais onde apontam que as relações interpessoais não são fatores determinantes para seu aprendizado, aproximam-se daquilo que Coates (2008) infere, um estilo independente para aprender. As considerações de Coates (2008), também podem ser consideradas para as opções *sem condições de responder e nunca pensei sobre isso*. Contudo, essa ausência de objetividade nas respostas também pode ser considerada como um alerta para a possibilidade de uma lacuna entre alunos, professores e instituições.

Figura 51 - Em resposta à questão de estudo: amizade

9-O grupo de colegas contribui para minha aprendizagem:

78 respostas



Fonte: A autora (2019).

Para a questão 9 elegemos a categoria AMIZADE. Segundo resposta dos sujeitos da pesquisa, os colegas contribuem com o aprendizado: 51,3% *na maioria das vezes*; 25,66% *sempre*; 15,4% *raramente*; 6,4% *sem condições de responder* e 1,3% *nunca pensou sobre isso*.

A realidade mostra que os estudantes de hoje são intensamente sociais e interativos. Eles querem se conectar e se comunicar constantemente, e querem um ambiente para suportar essas conexões. Esta comunicação é facilitada por diferentes redes digitais onde compartilham com seus pares - informações, ajudas mútuas, saberes, descobertas, angústias, dúvidas..., Em vista disso, consideramos, para os respondentes, aprender com os outros envolve diálogo e conversação que vai muito além da sala de aula. Autenticam tais interpretações (PARSONS; TAYLOR, 2011), ao dizer que relações abertas, atenciosas e respeitadas entre os alunos são essenciais para seu desenvolvimento, educacional e social, principalmente quando envolvem relações de cuidado, empatia, generosidade, reciprocidade dentro outros, num claro movimento demarcado pelo desejo de ajudar-se mutuamente.

Em atenção à opção *raramente* ajudam, algumas suposições: estilo de aprendizagem independente (COATES, 2008), dificuldades em construir vínculos ou apatia em relação ao contexto (KRAUSE, 2005), solidão e isolamento (MANN, 2001). Um percentual relevante em relação à opção *sem condições de responder* podem significar neste escopo, possíveis entraves em relação ao ambiente acadêmico, (des)engajamento ou insatisfação em relação a seus pares. A opção, *nunca pensei sobre isso* é algo no mínimo curioso, sobretudo se considerarmos a interatividade e

conectividade como fundamental para a maioria dos estudantes (um alerta que precisa ser monitorado).

Em resposta à questão aberta de número 10: (O que (ou quem) mais ajuda a aprender é...)

A similaridade e entrelaçamento dos termos mencionados pelos membros da pesquisa nos levaram a eleger 05 categorias, em ordem de recorrências: 1) *formação acadêmica*; 2) *formação pessoal*; 3) *relações interpessoais*; 5) *conteúdos*; acrescida da categoria 5) *tecnologias*.

Em resposta à questão de estudo, os sujeitos da pesquisa consideraram a formação acadêmica como a mais relevante. Relembramos que esta categoria compreende o desempenho do professor no ambiente acadêmico. Ao professor é atribuída, a responsabilidade pela entrega de um currículo variado e em interação, dentro e fora da sala de aula. Para Saavedra e Offer (2012), isto significa que o professor precisa colaborar, sonhar, projetar e fornecer soluções para desafios comuns com os quais os sistemas de ensino estão sempre lutando. Nessa diretiva, o professor possui condições para auxiliar a desenvolver a capacidade metacognitiva de seus alunos, encorajando-os a examinar explicitamente o que pensam como agem, bem como os resultados dessa produção. Nesse constructo, o elogio em relação ao esforço do estudante é fundamental. Em harmonia, professor e aluno, constroem uma via de mão dupla, viabilizada pela parceria, pela co-criação a partir de traços comuns.

A segunda categoria contempla a formação pessoal, onde os respondentes atribuem a si mesmos a responsabilidade pelo aprendizado. Ao responder à questão – o que ou quem mais me ajuda a aprender -, algumas respostas são bem pontuais: meu foco, minha dedicação, minha disciplina e força de vontade, meu próprio interesse. Quando atribuem a terceiros, mencionam familiares ou pessoas que denotam laços afetivos mais próximos.

A relação de interdependência entre os (esforços individuais) atrelados ao contexto formativo encontra-se no cerne para uma abordagem instrutiva (SMITH, *et. al.* 2013), onde a presença simultânea de interesses é essencial ao aprendizado. Ainda em relação à interdependência, uma postura mais autêntica, ligada a situações de mundo real contribui para um aprendizado interdisciplinar (OECD, 2018), onde os esforços pessoais contribuem para um aprendizado mais aprofundado, com mais sentido e significado.

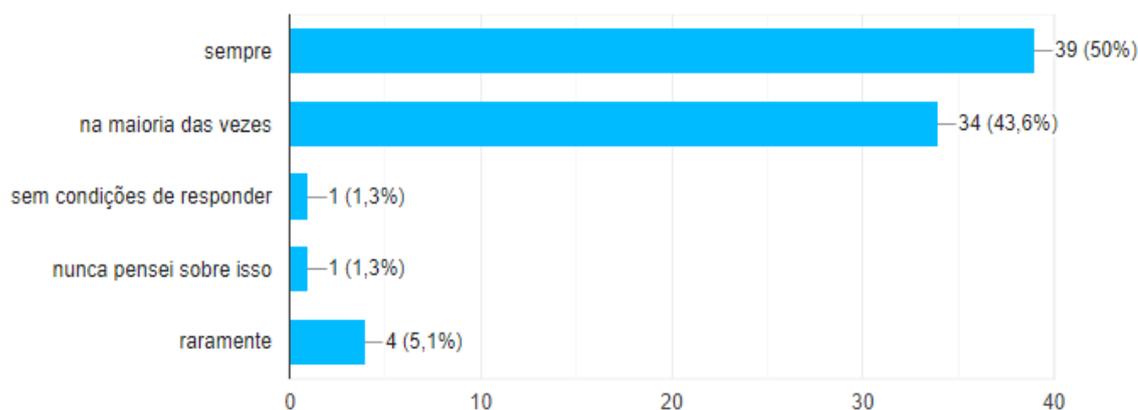
Em contrapartida, as relações interpessoais da terceira categoria representam o apoio que recebem de seus pares. Destacam aqui também, as relações com os professores, e, dessa sinergia, emerge a categoria conteúdo. Quando essas categorias são analisadas em bloco significam para os respondentes: Um bom professor é aquele que viabiliza o conhecimento a partir de inter-relações desencadeadas por conteúdos que despertem o interesse. Em interação, conceitos debatidos em grupos, possibilitam desenvolver a argumentação e o debate, ampliando a visão de mundo, e uma visão de mundo adequada aos ditames atuais contempla a quinta categoria, as tecnologias. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), as tecnologias possibilitam mobilizar múltiplas práticas de linguagem, viabilizando práticas criativas, éticas e estéticas que se retroalimentam de forma interativa, conectada, promovendo envolvimento e consequente *engagement*, a partir de intervenções digitais, culminando em mudanças mais significativas. Sob esta perspectiva, como a tecnologia é parte integrante da vida dos estudantes, vale a pena capitalizá-la em vez de evitá-la.

9.2.3 Módulo 3: ambiente tecnológico (Queremos saber como a tecnologia se relaciona com tua aprendizagem).

Figura 52 - Em resposta à questão de estudo: recursos tecnológicos

11-Os recursos tecnológicos contribuem para minha aprendizagem.

78 respostas



Fonte: A autora (2019).

A categoria RECURSOS TECNOLÓGICOS trouxe como recorrências: 50% dos sujeitos da pesquisa responderam *sempre* utilizar estes recursos. 43,6% *na maioria*

das vezes; 5,1 *raramente*; 1,3% *sem condições de responder* e em igual percentual, *nunca pensei sobre isso*.

Os resultados coletados pela pesquisa sinalizam os recursos tecnológicos já foram incorporados naturalmente na vida dos estudantes. Demarcados pelo acesso a informações em tempo real e pela diversidade de recursos em rede, os apontamentos recorrentes sinalizam fortemente que recursos interativos despertam nos estudantes interesse genuíno para participar de aprendizagens mais amplas, e, sob tais perspectivas, prender a atenção do aluno com tecnologias deve ser um meio, e não o fim.

Um senso crescente de estudos considera que os estudantes veem assumindo a responsabilidade pela ação diante da incerteza, sobretudo em busca pessoais, profissionais, sociais e educacionais. A quantidade de informações novas que circulam em rede os impulsiona a pesquisar, a testar recursos novos, a percorrer caminhos mais abrangentes viabilizados pelo digital. Em relação a isso, Kahu, Nelson e Picton (2017) teorizam, especificamente sobre o envolvimento dos estudantes no ensino superior. Para ele, o digital influencia pelas tarefas e relações sociais encontradas pelos alunos em distintos ambientes de aprendizagem, com ganhos de vários tipos.

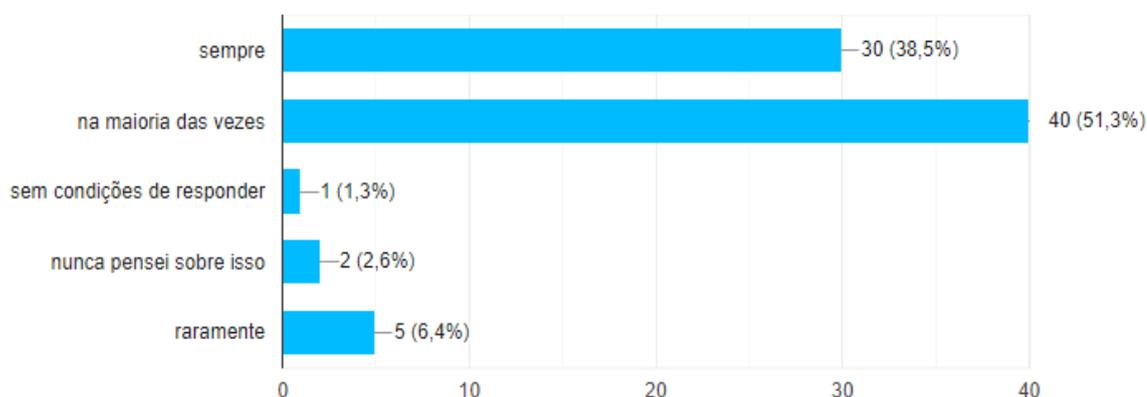
É notório que, de forma onnipresente e personalizada, recursos digitais em rede corroboram para que alternativas multidimensionais possam viabilizar alternativas pedagógicas muito diferenciadas, ainda mais, quando se leva em conta que aprendizados novos ou re(dimensionados) podem ocorrer via recursos móveis, a qualquer tempo e lugar.

Em relação aos respondentes que sinalizaram *raramente* usar recursos tecnológicos, há de se levar em conta, algumas características pessoais, localização geográfica, cultura institucional e focos de estudo. No cômputo geral, uma análise de forma global referente à investigação em curso pode cogitar que determinadas áreas não demandem ou não carecem de tais recursividades. Contudo, assim como as respostas *sem condições de responder* e, *nunca pensei sobre isso* – inviabilizem nesta questão análises mais taxativas.

Figura 53 - Em resposta à questão de estudo: ambientes virtuais

12-Utilizo ambientes virtuais para aprender melhor.

78 respostas



Fonte: A autora (2019).

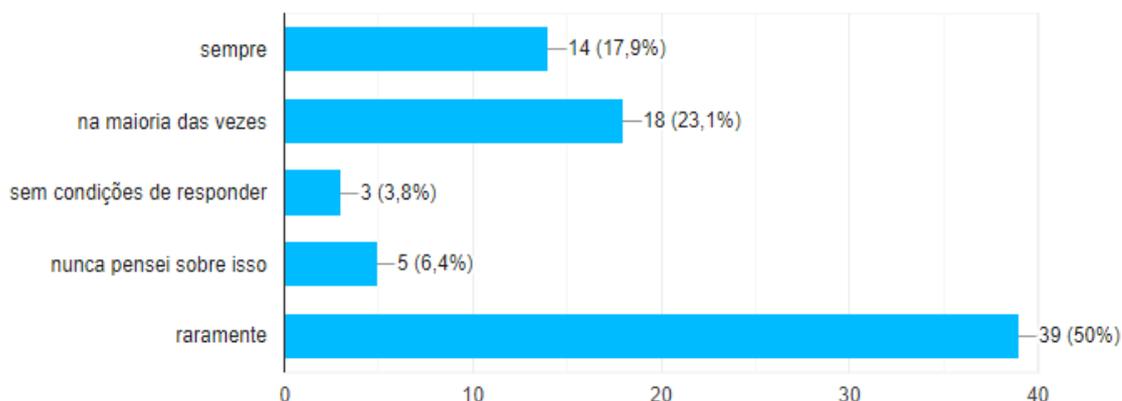
Para a questão envolvendo os AMBIENTES VIRTUAIS, os sujeitos da pesquisa indicam utilizar: 51,3% *na maioria das vezes*; 38,5% *sempre*; 6,4% *raramente*; 2,6% *nunca pensei sobre isso* e 1,3% *sem condições de responder*.

Em certa medida, as respostas a essa questão refletem a estreita relação à questão de número 11, ou seja, ambientes virtuais atrelados às tecnologias. Cabe clarificar: ambientes virtuais ou AVAS como são também conhecidos consistem em sistemas que viabilizam o desenvolvimento e a distribuição de conteúdos diversos para cursos *on-line*, semipresencial e, em alguns casos para complementar aulas presenciais com conteúdo virtual. Para Moreira e Vieira (2017), a rapidez, fluidez e abertura, propiciadas por estes recursos representam alternativas destinadas a qualificar processos pedagógicos. Corroboram os pareceres da UNESCO (2014), estas recursividades viabilizam aos professores assumir novos papéis (facilitadores do conhecimento), enquanto que o desempenho ativo dos alunos contribui para o conteúdo do curso e a produção de ideias.

Em perspectiva, os respondentes que apontaram *raramente* utilizar tais recursos, precisamos novamente levar em conta algumas peculiaridades identificadas nesta investigação. Em linhas gerais podemos apenas supor que determinadas áreas de formação se utilizem de outros recursos para o processo de formação dos estudantes. As demais assertivas representam índices pouco expressivos, contudo merecem acompanhamento para possíveis intervenções futuras.

Figura 54 - Em resposta à questão de estudo: redes sociais
13-Utilizo redes sociais para estudar.

78 respostas



Fonte: A autora (2019).

Em resposta à questão inerente à categoria eleita - REDES SOCIAIS, as respostas indicam: 50% *raramente* utilizam; 23,1% utilizam *na maioria das vezes*; 17,9% utilizam *sempre*; 6,4% *nunca pensou sobre isso* e 3,8% *sem condições de responder*.

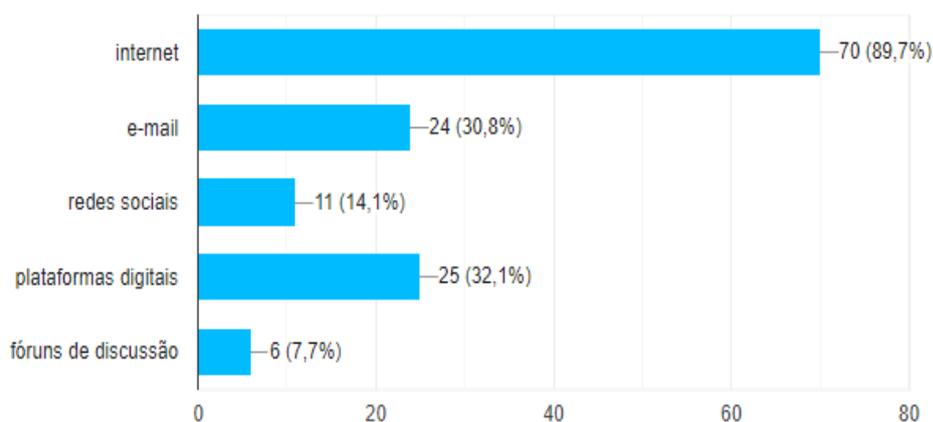
Pelos resultados a essa questão, os sujeitos da pesquisa num primeiro momento pouco utilizam este recurso. Estudos de Lorenzo (2013) acrescentam que atualmente o campo educacional tem percebido aplicações uteis via redes sociais. A sinergia que delas emerge possibilita estabelecer novos mapas de relacionamento, como exemplo, grupos de uma comunidade acadêmica. Ao utilizá-las estes membros podem trabalhar temas estudados em sala de aula a partir de grupos fechados, compartilhando visões de mundo, discussão de temas relevantes, compartilhamento de vídeos, documentos, links, socializar dentre outros. Contudo, a literatura da área considera estes recursos ainda são pouco utilizados na educação, resultados que se refletem nesta investigação.

Outras considerações a respeito das redes sociais dizem respeito à mobilização coletiva que viabilizam, ultrapassando barreiras como, a localização geográfica dos que dela se utilizam. Claro está, tais redes também podem se constituir como redes de cooperação, estabelecidas a partir de interesses múltiplos. Contudo, Miranda Junior (2013), chama a atenção para a necessidade de filtros, ou seja, sobretudo quando tratam de propostas educacionais, utilizando-as de forma coerente. Em linhas gerais ainda existem barreiras como, desconfiança em relação à utilização de tal ferramenta no cotidiano acadêmico, segurança da informação, proteção de

dados dentre outros. Estas aferições possivelmente podem ter sido vistas, consideradas e levadas em conta, por parte dos sujeitos da pesquisa.

Figura 55 - Em resposta à questão de estudo: tecnologia
14-Qual a tecnologia que mais utilizas no dia a dia acadêmico?

78 respostas



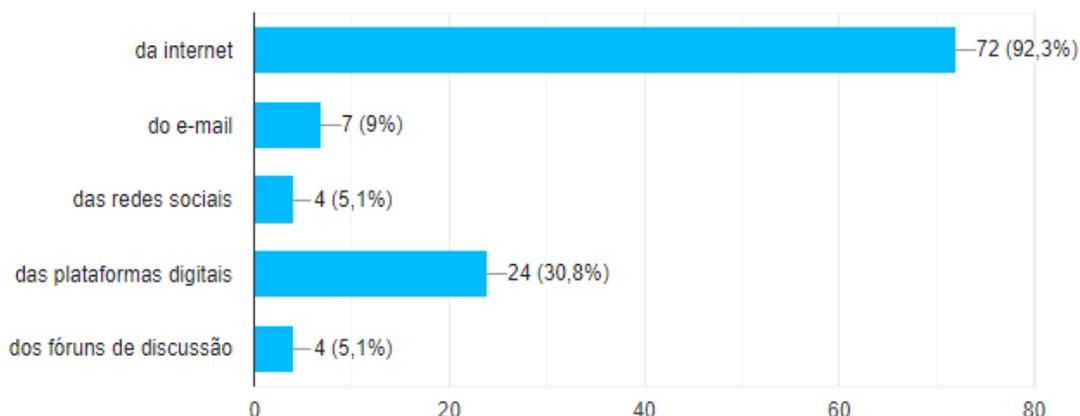
Fonte: A autora (2019).

Os resultados inerentes à questão de número 14 buscou aferir sobre o recurso tecnológico mais utilizado no meio acadêmico. Consideramos como categoria, TECNOLOGIA NO MEIO ACADÊMICO. Os estudantes indicaram: 89,7% a *internet*; 32,1% das *plataformas digitais*; 30,8% do *e-mail*; 14,1% das *redes sociais* e 7,7% *fóruns de discussão*.

Em linhas gerais os respondentes elegeram sua preferência, e/ou alternativas viabilizadas ou incentivadas pelo ambiente acadêmico. Estes dados remetem aos estudos realizados por Kvavik e Caruso (2005), quando inferem de modo taxativo que 99,5% dos estudantes, utiliza de alguma maneira, a internet para fins educacionais. Palloff e Pratt (2015) consideram que a introdução da tecnologia no ensino viabiliza mudanças inegáveis nas instituições acadêmicas. Considerações na mesma direção, encontramos em recomendações do Parlamento Europeu (2006), quando consideram a competência digital como uma das oito capacidades chaves para se participar em processos de ensino e de aprendizagem ao longo da vida. Inferência também apontada por Sinay e Graikinis (2018), como essencial que os alunos obtenham fluência digital, competência imprescindível para o século 21. Em vista disso, ficam evidentes, formas e contribuições pedagógicas de tais recursos no meio acadêmico.

Figura 56 - Em resposta à questão de estudo: tecnologia mais útil
15- A tecnologia que mais te ajuda a aprender é o uso:

78 respostas



Fonte: A autora (2019).

Os sujeitos da pesquisa indicaram suas preferências (múltipla escolha) da seguinte forma: 92,3% *internet*; 30,8% *as plataformas digitais*; 9% *e-mail*; 5,1% *redes sociais* e 5,1% *fóruns de discussão*. As respostas aproximam-se significativamente as pontuações inerentes à questão de número 14. Precisamos levar em conta, tratar-se de alunos do primeiro ano da graduação, onde é possível que ainda estejam vivenciando período de transição, sobretudo no primeiro semestre. Isso poderia caracterizar, nesta fase, ainda pouca familiaridade com as recursividades tecnológicas em ambiente acadêmico. Pode-se considerar que ainda são necessárias ações para incentivar e/ou apontar alternativas para que possam conhecer, e tirar de cada uma delas, o melhor proveito, começando por dominar ferramentas básicas e aplicativos, um primeiro passo em direção a conhecimentos avançados, habilidades e atitudes.

Nessa diretiva, reitera-se a necessidade de incentivo ao desenvolvimento da competência digital, como requisito fundamental para cenários do tempo presente e futuro.

Em resposta à questão aberta número 16 - Completa a frase, redigindo teu comentário: A tecnologia que mais me ajuda aprender é...

Levando-se em considerações a especificidade das respostas, optamos pela não categorização da questão. Os sujeitos da pesquisa foram praticamente unânimes indicando - *a internet* -, com seus inúmeros recursos disponíveis em rede, corroboram de muitas maneiras com seu processo de aprendizagem. As respostas contemplam a internet de modo geral em 99% das respostas como o recurso tecnológico utilizado

para aprender mais e melhor. Apenas uma resposta não mencionou tal alternativa, indicando como relevante, o uso do *Datashow*.

Podemos então considerar, para estes estudantes, o aparato tecnológico já se tornou indispensável. Ainda em relação às preferências em relação aos recursos mencionados, os mais citados em ordem de preferência apontam: os *vídeos do youtube*, as *plataformas digitais*, os *aplicativos*, as *redes sociais*, as *pesquisas em sites*, e as *tecnologias móveis* (celular e *notebook*).

Em relação ao uso dos recursos sublinhados pelos estudantes, a literatura corrobora apontando aproximações contundentes em relação à adoção das tecnologias no ambiente acadêmico em inferências teóricas como: a necessidade de incorporar uma pedagogia conectiva (MOREIRA; BARROS; MONTEIRO, 2015), os recursos móveis (ARAUJO, 2003; UNESCO 2014), as ofertas pedagógicas híbridas, *blended* (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015), como alternativas ágeis, flexíveis e onipresentes na era digital (GÓMEZ, 2015).

Constatamos forte analogia entre a preferência pelos *vídeos do youtube* como recurso pedagógico acostado à relevância das inter-relações pontuadas por Mazzardo *et al.* (2016), em relação às tecnologias ao contexto da educação. As possibilidades de inter-relação que ocorrem entre a educação, o cinema, a produção fílmica e os audiovisuais – caracterizam a preferência dos respondentes da pesquisa. Os vídeos se utilizam de um conjunto de elementos visuais (imagens, fotografias, desenhos, gráficos, esquemas) e sonoros (música, voz, efeitos sonoros), como alternativas para prender a atenção e aproximar o espectador (BORDWELL; THOMPSON, 2013; METZ, 2010; LOUREIRO, 2006; BEZERRA, 2009).

Diferentes estudos sinalizam ainda, tendências significativas em relação a crescente proliferação de dispositivos, com alternativas para que o aprendizado ocorra de forma conectiva dinâmica e acessível a qualquer tempo e lugar. Em outras palavras, isto significa que os alunos não ficam restritos aos conteúdos de sala de aula quando se trata de interagir com os processos de aprendizagem, sobretudo quando recursos audiovisuais atrativos encontram-se disponíveis em rede.

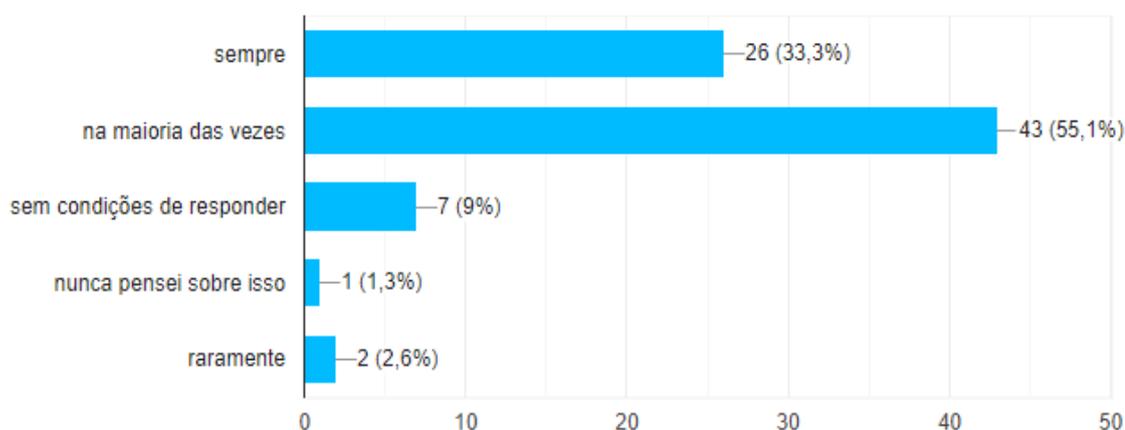
Como recurso pedagógico os audiovisuais contemplam diferentes linguagens (falada, escrita, gráfica, cênica...), alternativa considerada como muito significativa para os membros da pesquisa. Esta concepção também é chancelada pela BNCC (BRASIL, 2018) ao acrescentar, a elaboração de roteiros para a produção de vídeos

variados, amplia as possibilidades de engajamento e produção de sentidos em práticas autorais e coletivas.

9.2.4 Módulo 4: ambiente no campus (Queremos saber como te sentes no Campus da Universidade).

Figura 57 - Em resposta à questão de estudo: convivência
17-Minha convivência com os colegas é positiva:

78 respostas



Fonte: A autora (2019).

Para analisar este tópico, elegemos como categoria, a CONVIVÊNCIA NO CAMPUS UNIVERSITÁRIO. Os sujeitos da pesquisa pontuaram que a convivência com os colegas no campus onde estudam é positiva: 55,1% *na maioria das vezes*; 33,3% *sempre*; 9% *sem condições de responder*; 2,6% *raramente* e 1,3% *nunca pensou sobre isso*.

Levando-se em conta que nossa amostra de pesquisa é oriunda de 06 Universidades distintas, os resultados nos permitem considerar, a partir dos resultados apontados pelos sujeitos da pesquisa que a relação interpessoal para eles, é bem significativa no campus onde estudam. Nessa diretiva os estudantes veem o campus como um lugar acessível, apazível e legítimo que responde a suas necessidades. Percebem como um espaço onde é possível trabalhar em colaboração, e, se esforçam para enriquecer eventos e atividades em torno do campus. Magolda (2005) descreve como um lugar onde os estudantes se envolvem em uma variedade de atividades e/ou funções, tomando para si a responsabilidade pela aprendizagem,

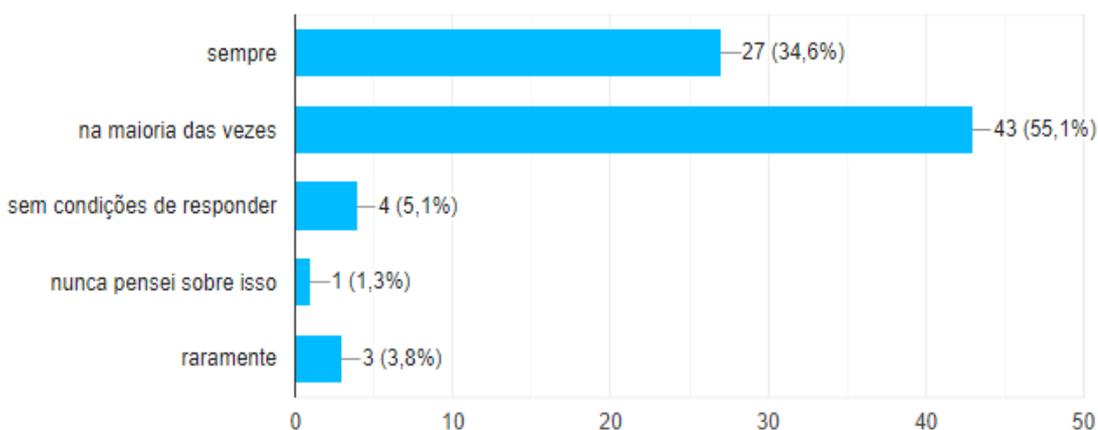
inclusive envolvendo-se com outras instâncias da Instituição (tutoria, monitoria...). Um lugar propositalmente disciplinado, cuidadoso e celebrativo, um espaço que viabiliza atingir objetivos e propósitos comuns. Na concepção de Smith *et. al.* (2013) os estudantes valorizam sobremaneira os ambientes de apoio ao campus, ambientes que além da aprendizagem também estimula a interação social - espaços de convivência.

Consideramos que as respostas inerentes à opção - sem condições de responder – podem ser oriundas de alunos em cursos na modalidade à distância. Para estes casos, em detrimento da localização geográfica, tal alternativa não apresente condições para maiores considerações. Em análise as respostas – raramente e nunca pensou sobre isso -, estas podem significar ausência de *engagement* ao ambiente universitário. Para estes casos o *Melbourne Institute of Technology* (MIT, 2018-2020), sugere, a criação de equipes de apoio ao campus, com o intuito de oferecer um conjunto de iniciativas destinadas a engajar e enriquecer a experiência dos estudantes.

Figura 58 - Em resposta à questão de estudo: relação com os professores no campus

18-Minha relação com os professores é positiva:

78 respostas



Fonte: A autora (2019).

Elegemos para esta questão, a categoria **RELAÇÃO COM OS PROFESSORES NO CAMPUS**, os sujeitos da pesquisa consideram como positivas: 55,1% *na maioria das vezes*; 34,6% *sempre*; 5,1% *sem condições de responder*; 3,8% *raramente* e 1,3% *sem condições de responder*.

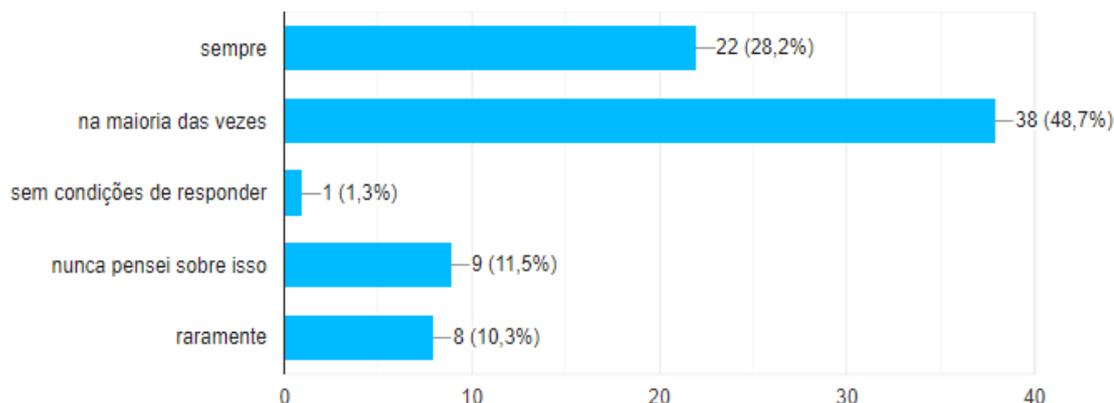
Em certa medida, os estudantes consideram que sua relação com professores no campus, é idêntica ou similar à sala de aula. Em relação ao campus, talvez se possa pensar que considerem menor proximidade levando-se em conta: agendas pessoais, horários das aulas, atividades transversais, eventos acadêmicos dentre outros. Para os estudantes, ambientes de interação com os professores propiciam construções relevantes para a aprendizagem, sinalizando também apoio em relação à familiarização com a universidade.

Nessa direção os estudos de Santos, Oliveira e Dias (2015), consideram que, eventos considerados estressores tendem a ser mais brandos quando os alunos percebem que tem a quem recorrer, ou seja, sentem que podem contar com os professores. Relacionamentos entre professores e estudantes podem envolver várias dimensões, a partir de intenções e interesses comuns. Estas dimensões quando integradas, funcionam como alavanca propulsora para proposições pedagógicas mais amplas e duradouras, e, estas por sua vez, contribuem para o desenvolvimento das dimensões comportamentais, emocionais e cognitivas dos alunos, dimensões inerentes aos processos de *engagement*.

Em relação às aferições - *sem condições de responder - raramente e, nunca pensei sobre isso*, estas inviabilizam ao próprio pesquisador, ter ideias mais pontuais. Contudo, em se tratando de uma análise envolvendo a temática do *engagement* acadêmico, requer dos responsáveis o exercício de um pensamento mais reflexivo. Contudo, a ausência a uma resposta positiva em relação ao campus, não significa necessariamente, um empecilho para um processo de aprendizagem favorável e produtivo.

Figura 59 - Em resposta à questão de estudo: setores de apoio
19-Minha interação com os setores de apoio da Universidade é positiva:

78 respostas



Fonte: A autora (2019).

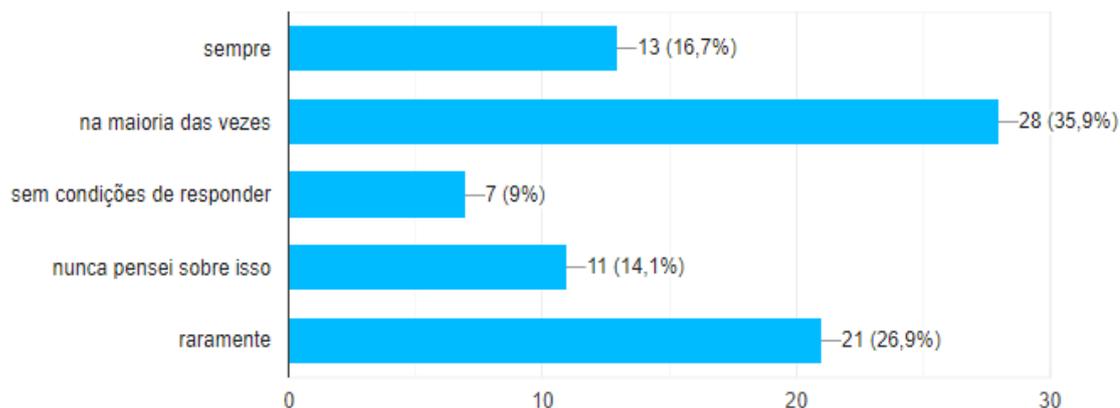
A categoria em análise, SETORES DE APOIO DA UNIVERSIDADE, é considerada positiva para: 48,8% dos respondentes, *na maioria das vezes*; 28,2% *sempre*; 10,3% *raramente*; 11,5% *nunca pensei sobre isso* e, 1,3% *sem condições de responder*.

A literatura da área considera como imprescindível, os serviços de suporte e apoio, principalmente aos alunos recém-chegados à universidade, no sentido de promover a aproximação entre: estudantes, professores e instancias de gestão (COATES, 2008, 2009). Krause (2005) acrescenta, as estruturas de suporte quando incorporadas em toda a instituição, auxiliam os estudantes a suplantar as dificuldades e engajar-se intelectualmente. Coates e Ranson (2011) asseguram, o suporte acadêmico é um forte correlato para: retenção, espantar o fantasma da solidão, superar dificuldades em criar vínculos, socializar e envolver-se de fato, na cultura universitária. Estas considerações quando analisadas em bloco, evidenciam que as batalhas enfrentadas pelos estudantes ao chegar ao ambiente acadêmico, demandam desde um atento olhar a informações consideradas de base as de maior complexidade.

Apesar dos índices gerais serem mais positivos em relação aos ambientes de apoio, os apontamentos em relação às opções – *raramente* - *nunca pensei sobre isso* e *sem condições de responder*, necessitam de uma atenção especial, sobretudo a alternativa, *raramente*. Em termos percentuais é significativo e merece atenção.

Figura 60 - Em resposta à questão de estudo: valorização
20-Me sinto valorizado na Universidade.

78 respostas



Fonte: A autora (2019).

Os sujeitos da pesquisa reportaram seu sentimento de valorização pessoal em relação ao ambiente do Campus da seguinte forma: 35,9% se sente valorizado *na maioria das vezes*; 26,7% *raramente*; 16,7% *sempre*; 14,1% *nunca pensei sobre isso* e 9% *sem condições de responder*.

Identificamos pelos retornos, um expressivo aumento em percentuais em relação ao conceito - *raramente* se sente valorizado na Universidade. Esta colocação também será retratada na questão 21 quando a categoria *sentimento de pertença* é mencionada. Os estudantes reconhecem *reiteradamente*, ausência de “*reconhecimento e atenção em igualdade de condições*”. Estes índices são considerados como preditores em processos *engagement*.

Estes preditores acendem “*alertas*” para fatores como alienação, falta de comunicação, conectividade (KRAUSE, 2006). Para tanto devem ser consideradas, ações envolvendo revisões inerentes à responsabilidade institucional, políticas, processos e estruturas de apoio, com estratégias para que os estudantes possam continuar com seus estudos, independentemente de outras influências externas.

Ações intencionais antecipadas devem ainda considerar focos múltiplos para autoregulação envolvendo - avaliação, eficácia, objetivos, estilos de aprendizagem, compromissos, enfrentamentos, desafios e oportunidades..., ou, de acordo com Krause (2005), pensamentos sérios sobre as possibilidades de abandono no primeiro ano da graduação (tendências, padrões e implicações). Estes apontamentos são igualmente adequados as pontuações envolvendo as opções - *nunca pensei sobre*

isso e sem condições de responder –. Ações globais devem ser consideradas, no sentido de adotar uma cultura baseada na evidência.

Em resposta a questão aberta de número 21 (*O que me deixa mais feliz no Campus da Universidade é...*)

Foram identificadas neste mote 09 categorias, (do maior ao menor grau de recorrência): 1) *infraestrutura*; 2) *relações interpessoais*; 3) *formação acadêmica*; 4) *formação pessoal*; 5) *lazer*; 6) *Sentimento de pertença*; 7) *Tudo*; 8) *Nada*; e 9) *não sei responder*.

As variáveis que emergiram, quando analisadas em bloco, apresentam pontos de convergência muito forte em relação às questões anteriores. Ao considerarmos que são alunos do primeiro e segundo semestres da graduação, talvez se possa pensar que as respostas muito similares, ainda podem representar uma dificuldade em estabelecer outras correlações. Claro está que, a passagem do ensino médio ao superior vem acompanhada de inúmeras mudanças em relação ao saber. Nessa ambiência as regras são mais amplas e complexas, dificultando sua afiliação ao novo universo, repleto de desafios e obrigações.

Em vista disso, recorreremos à literatura como alternativa para justificar e/ou interpretar as recorrências e similaridades em relação às respostas. Lowe e Cook (2003) reconhecem como imprescindíveis estratégias proativas de apoio acadêmico, buscando evitar que experimentem sentimentos de confusão que os leve ao desengajamento. Mann (2001) enfatiza que o fomento a ações e medidas de apoio, devem envolver os funcionários da universidade com o intuito de evitar a sensação de solidão/isolamento em relação às dúvidas e questionamentos oriundos do novo contexto. Outras diligências demarcam também aos responsáveis pela política institucional, encontrar soluções para que os estudantes possam aperfeiçoar sua compreensão, ampliar a visão de mundo.

Embora extremamente relevantes às recorrências anteriores, como diferencial as demais questões, emergiu a categoria *sentimento de pertença*.

Para os estudantes sentir que fazem parte do ambiente universitário significa sentir-se acolhidos, ouvidos, valorizados, e amparado pelos pares (amigos e professores), ser respeitados em suas escolhas e incentivados em suas buscas. Já o sentimento de desvalia corresponde às questões de discriminação, ausência de oportunidades, reconhecimento e atenção em igualdade de condições. Nessa diretiva,

a literatura da área chama a atenção às questões da igualdade de tratamento, sob pena de desengajar o aluno do ambiente universitário.

Recorrências avaliadas em bloco em virtude da objetividade das respostas, e analisadas à luz de linguagens inerentes à pesquisa científica, as respostas evidenciam de forma taxativa sinais muito relevantes: Mesmos quando os sujeitos da pesquisa apresentam um alto grau de autoconfiança em relação a seus objetivos e habilidades (*categoria formação pessoal*), na prática isso nem sempre representa ou mesmo significa que saberão escolher as melhores estratégias para alcançar os objetivos. Para tanto, o apoio pedagógico (*categoria formação acadêmica*) necessita ofertar doses extras de motivação e apoio, necessitam, sobretudo, reconhecer os esforços proferidos e orientá-los através de diretrizes acadêmicas inerentes ao fazer pedagógico. Estas orientações partem desde a abordagem utilizada para estudar/aprender as influências nos resultados. Em outras palavras significa dizer, os alunos esperam serem surpreendidos, em relação aos conteúdos proferidos, as tecnologias utilizadas, as metodologias adotadas, a proposições estratégicas que culminem em descobertas permeadas pelo desafio, pela parceria, pelo apoio quase incondicional (*relações interpessoais*), considerações apontadas como muito relevante pelos respondentes.

Em relação às respostas à questão - *o que os deixa mais felizes no Campus da Universidade*, as categorias: 7) *Tudo*, 8) *Nada*, e 9) *não sei responder* – podem ser interpretadas por diferentes ângulos, sobretudo a expressão “nada”. Talvez se possa pensar ou cogitar reflexões em relação às dificuldades do aluno em criar uma identidade acadêmica, às dificuldades em estabelecer vínculos com os pares, dificuldades socioeconômicas, familiares, sociais enfim, são apenas suposições de nossa parte. Outras interpretações a respeito das escolhas – (*tudo ou nada, ou não sei responder*), talvez possam apenas representar as circunstâncias do momento em que responder à pesquisa. Contudo, estas respostas merecem ser consideradas como “alertas significativos” em relação a tudo o que envolve o processo de *engagement* dos estudantes respondentes.

Em termos conceituais, para desenvolver o *engagement* em ambientes acadêmicos alguns princípios devem ser analisados e considerados por todos - *alunos, professores e instituição* -. Quando isso é viabilizado, emerge a sinergia, viabiliza o desencadear de uma cultura de engajamento onde todos florescem e frutificam. Em vista disso, torna-se imprescindível, atentar aos sinais emitidos pelos

estudantes, de modo a “*contemplar interesses pessoais e institucionais*”, visando promover um verdadeiro intercâmbio de interesses e aspirações entre todos os envolvidos.

Como última questão do questionário, oportunizamos aos sujeitos da pesquisa, redigir ou fazer comentários referentes a questões de interesse ou não abordadas no questionário...

Uma parcela significativa disse não ter nada a acrescentar. Os demais sujeitos da pesquisa apontaram questões pontuais. Algumas se caracterizam como reclamações, e, outras como sugestões. De forma sintética relatam:

- a) Valorização (alguns alunos mais valorizados que outros);
- b) Ausência de espaços para lazer e descanso;
- c) Ausência de apoio financeiro a estudantes necessitados;
- d) Saúde mental dos estudantes/como são tratados pela universidade?;
- e) Percentagem de reprovação (evasão na sala de aula - conteúdos apenas para cumprir o cronograma - descaso com as dificuldades do aluno);
- f) Ausência de apoio de professores;
- g) Preocupação em relação à comentários desabonadores à instituição em redes sociais;
- h) Postura de professores (defasagem do ensino/desmotivação/ausência de apoio);
- i) Antipatia de professores;
- j) Sugestão - práticas e possibilidade de estágios;
- k) Sugestão - práticas em laboratório para ead;
- l) Sugestão - estágio desde o primeiro semestre;
- m) Sugestão - formação profissionalizante;
- n) Didática dos professores e material de apoio;
- o) Didática dos professores questionável;
- p) Dificuldades de acessibilidade (tempo de locomoção, localização e segurança no campus);
- q) Ausência de investimentos em infraestrutura e equipamentos;
- r) Manutenção de espaços físicos da universidade;
- s) Melhorias na cantina, ausência de espaços para interação social;
- t) Sugestão - aumento de cursos na modalidade *on-line*.

Este mote contempla na visão dos estudantes respondentes: interpretações, sentimentos, argumentações, necessidades, desejos, expectativas e constatações em relação ao campus onde estudam. Em síntese, podem ser consideradas como alertas e/ou sobreaviso, sugerindo cuidados mais específicos, sobretudo levando-se em conta pontuações que envolvem o processo de *engagement* foco desta investigação.

Em contrapartida aos apontamentos e considerações do último parágrafo, após análise detalhada das questões que fizeram parte do questionário *on-line* - um elogio deixado por um dos respondentes na última questão aberta - merece destaque. O depoimento contempla: “*Alguns professores da Universidade X, além de ministrar conteúdos em aula, preparam o aluno para a vida profissional através de orientações, dicas e sugestões*”...

Este depoimento sintetiza, um claro movimento a concepção de “*professor engajado e comprometido*” com as questões educacionais, sobretudo a tudo o que envolve as aspirações e expectativas dos estudantes, auxiliando-os a tirar o melhor partido de si mesmos, requisito bem significativo ao processo de *engagement* acadêmico.

10. PROPOSTA DE TEORIA INTEGRADA SOBRE *ENGAGEMENT* ACADÊMICO: PRINCÍPIOS E PROPOSIÇÕES PARA A PROMOÇÃO DO *ENGAGEMENT* ACADÊMICO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

“Tenha em mente que tudo que você aprende na escola é trabalho de muitas gerações. Receba essa herança, honre-a, acrescente a ela e, um dia, fielmente, deposite-a nas mãos de seus filhos”. (Albert Einstein).

Buscamos desde o princípio, atuar de forma integrada, considerando a abrangência e interdependência do *engagement* no contexto acadêmico. Em vista disso, nesta etapa final, sumarizamos os vocábulos inerentes à proposição de uma teoria integrada de *engagement*, conceituando os vocábulos escolhidos para a proposição: “*teoria e integrada*”.

De origem grega a palavra teoria “*theoria*”, significa contemplar, olhar, especular ou examinar algo. Já o vocábulo, integrada, origina-se do latim “*integro-are*” cuja significância convencionou-se como adaptada, incorporada, unida. Podemos dizer então, que nossa “*teoria integrada*” contempla, sintetiza e incorpora a intersecção de múltiplas concepções teórico-epistemológicas, analisadas a luz de contextos educacionais, sobretudo internacionais. Levando-se em contas as peculiaridades do contexto acadêmico brasileiro, elegemos quatro ambientes, os quais julgamos adequados a nossa realidade - *Ambiente Acadêmico do curso, Ambiente da Sala de aula, Ambiente Tecnológico e Ambiente do Campus*. Estes ambientes amparam-se em *ciclos* iterativos onde o resultado de cada ciclo soma-se ao resultado do ciclo que o precede ou sucede, possibilitando refinamentos para um conceito interativo macro, possibilitando, o *design para uma intervenção*.

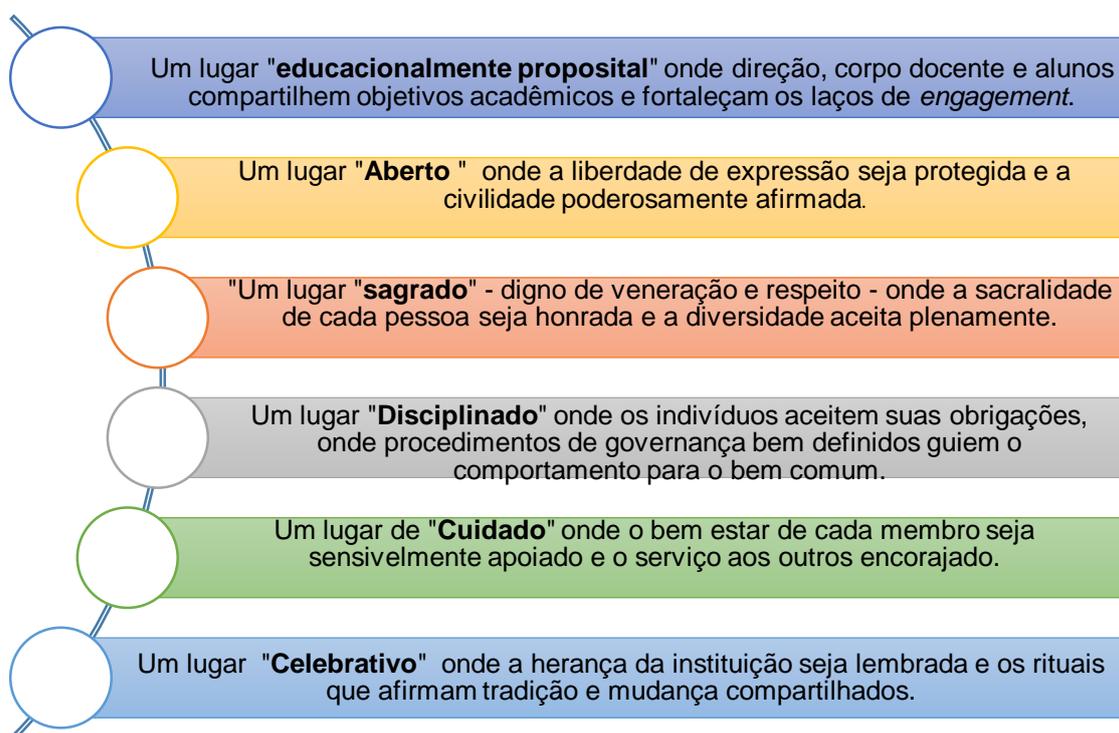
Após intensa análise teórica e metodológica envolvendo a temática, evidências permitiram considerar como premissa: para fomentar o *engagement* acadêmico, todas as instâncias institucionais, devem apoiar ações no sentido de envolver e engajar os estudantes, com o intuito de promover “*um verdadeiro intercâmbio de interesses, pessoais e institucionais*”. Para colaborar com este intercâmbio, utilizamos nesta proposta várias linguagens: linguagem falada, linguagem escrita, linguagem gráfica no sentido de propor práticas pedagógicas contempladas pela conectividade, fluidez e abertura das tecnologias digitais.

Desse modo, como contributo, esta tese apresenta uma “teoria integrada de *engagement* acadêmico” contemplando - *princípios, proposições* alicerçadas pelas

tecnologias digitais – objetivando, sobretudo, engajar os estudantes do *primeiro ano da graduação*.

Iniciamos pelo **Ambiente Acadêmico do curso**. A chegada do estudante ao ambiente acadêmico caracteriza-se como um período de transição entre - *um sonho realizado e um objetivo a ser conquistado*. Neste momento, acolher e engajar demanda às Instituições, apresentar aos recém-chegados, alternativas para uma rápida assimilação de valores a serem cultivados e estimulados no ambiente universitário abarcando: ética, respeito, solidariedade, responsabilidade social, inerentes ao contexto educativo escolhido pelo estudante. Nesta ambiência, gestores, docentes, equipes de apoio e suporte institucional devem estar preparados para proporcionar/ofertar aos estudantes a certeza que a Instituição estará lhes ofertando:

Figura 61 - Princípios norteadores



Fonte: A autora (2019).

Estes princípios norteadores caracterizam uma comunidade acadêmica que valoriza o *engagement* dos estudantes e se utiliza de seus dados para avaliar e compreender aspectos múltiplos da vida universitária, quais sejam: *a qualidade pedagógica, atrito e retenção, equidade e processos de aprendizagem*. De forma integrada podemos dizer - *quanto mais amistoso e colaborativo for o ambiente acadêmico* - maiores serão as chances de promover o *engagement* dos estudantes.

Quando adotadas, estas concepções modeladoras contribuem para a constituição de uma cultura de *engagement*. Uma cultura de *engagement* caracteriza-se por princípios que contemplem:

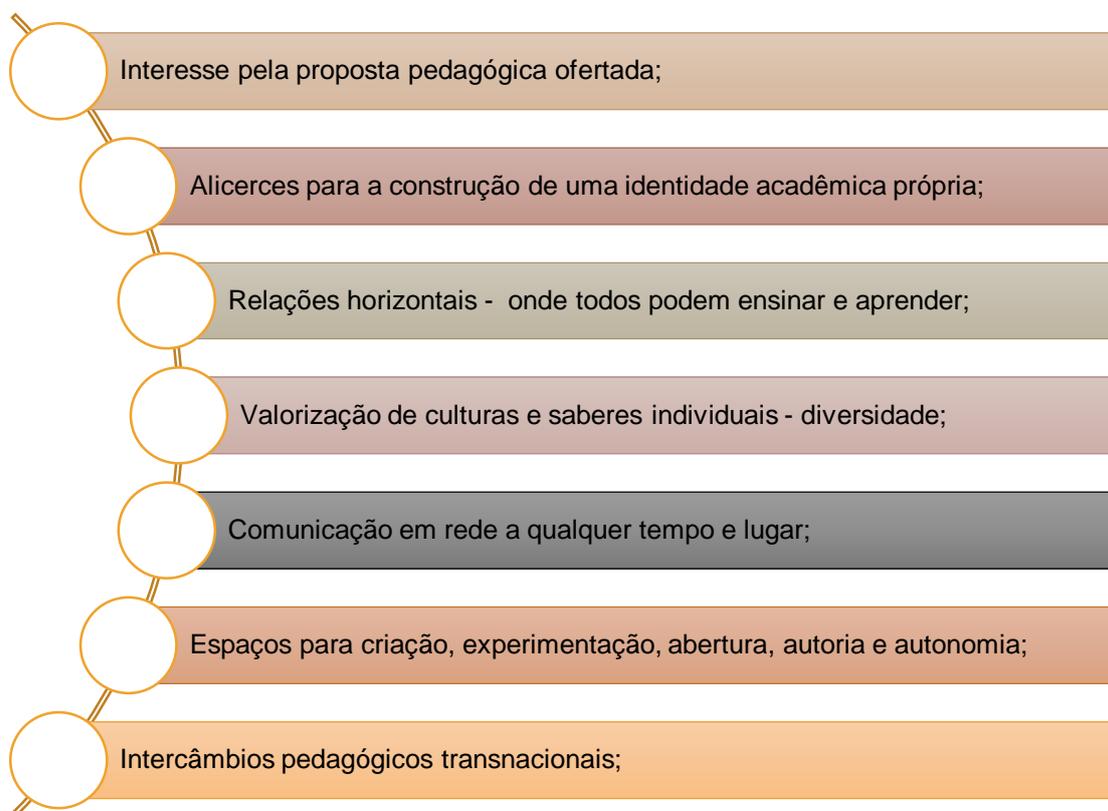
Figura 62 - Cultura de *engagement*



Fonte: A autora (2019).

Em referência aos ambientes - **Sala de Aula e Ambiente Tecnológico** – entendemos que estes ambientes atuam concomitantemente. Nessa mesma sintonia, o *engagement* acadêmico do estudante pode ser entendido como um processo de mão dupla. Enquanto os estudantes são responsáveis por sua própria aprendizagem, nível de envolvimento e conseqüente engajamento, estes estudantes também dependem das condições institucionais, com alternativas pedagógicas onde possam sentir-se incentivados a se envolverem sempre mais. Internalizar estes preceitos significa trabalhar para fortalecer um processo contínuo de aprendizagem onde todos os envolvidos no processo educacional possam trabalhar juntos para perguntar, explicar e ouvir as perspectivas e expectativas “um do outro”. Quando isso ocorre, todos ganham. Ambientes acadêmicos em sinergia devem propiciar - *emoções que se articulam* - culminando em “*proximidade e engagement*”. Essa articulação precisa “valorizar e despertar” no estudante:

Figura 63 – Para valorizar e despertar no estudante



Fonte: A autora (2019).

Alunos engajados mostram-se abertos a novas experiências, a explorar com afeição ambiente e situações onde possam encontrar soluções com criatividade e

resiliência, percebendo os desafios como algo positivo. Quando engajados seus níveis de vigor (energia), dedicação (aspectos emocionais), e absorção (aspectos cognitivos) são mais significativos. Despertar o interesse dos acadêmicos favorece o desenvolvimento de uma cultura de *engagement*, consentida e viabilizada em parcerias. Onde existe parceria, os alunos se mostram disponíveis para identificar áreas que podem ser melhoradas, bem como, facilitar seu processo de implementação. Estas proposições tendem a fornecer aos estudantes, modelos mais encorajadores, modelos que valorizam uma aprendizagem aberta, disciplinada e proposital, características indissociáveis a promoção do *engagement*.

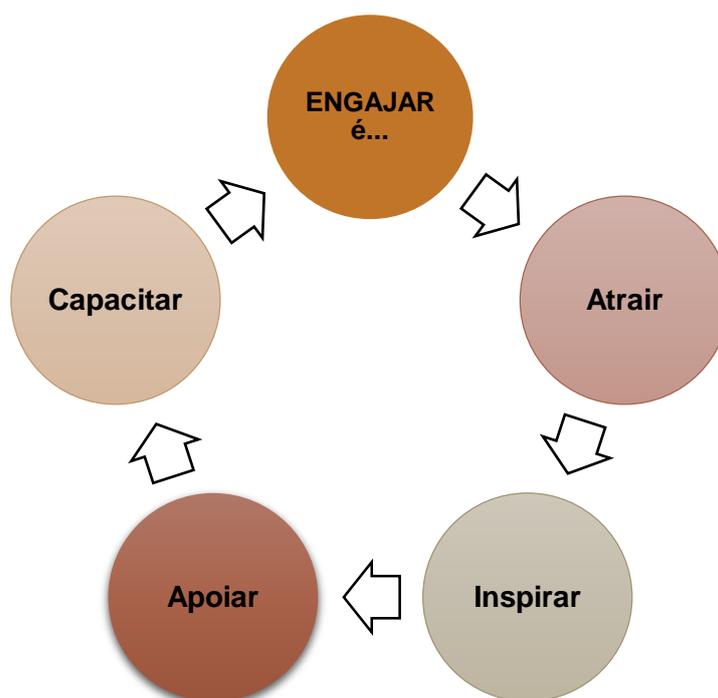
Engajar os estudantes consiste também em saber ouvi-los! Ouvir não significa apenas não interromper, ouvir é saber escutar, é perceber tudo o que eles dizem além das palavras..., é criar empatia, é partilhar o momento, é entender quais são seus anseios, propósitos e limitações. Conhecer e (re)conhecer estas intenções visam ajudar os estudantes a tirar o melhor partido de si mesmos e atingir seus objetivos. Ainda em relação aos ambientes – Sala de aula e Ambientes tecnológicos, propomos atentar para - *dimensões, estratégicas e recursos digitais* - contributos indissociáveis ao fomento de *engagement* acadêmico em contextos contemporâneos, contextos marcados por mudanças recorrentes permeadas pela volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade em todas as áreas.

Em vista disso, tendências do tempo presente, sinalizam contribuições pontuais em relação à inserção das tecnologias na educação. Os mais citados segundo França (2018) contemplam: o uso do Livro digital, a Formação continuada *on-line*, Redes sociais, Avaliação *on-line*, Armazenamento na nuvem, Inteligência artificial, o *Microlearning*, *Blended Learning*, Realidade Virtual e Aumentada, Plataformas gamificadas e *Edutainment*, dentre outros; Chama a atenção às aproximações ou junção entre áreas, com o intuito de envolver e engajar os estudantes. Tomamos como exemplo: o “*Edutainment*”, segmento que se caracteriza pela união da educação (*education*) e entretenimento (*entertainment*), alternativa que propõe explorar o lado divertido do conhecimento, de modo a tornar o aprendizado mais divertido, interessante e empolgante.

Desse modo, acreditamos que buscar uma sinergia entre as diferentes áreas significa aliar a pedagogia a diferentes aportes digitais como subsídios para engajar e despertar o interesse pelos conteúdos pedagógicos ofertados. Ao caminhar juntas, - pedagogia e tecnologia – oferecem soluções criativas para a criação de elos

imprescindíveis ao processo de *engagement* acadêmico. Nessa direção, pensar em *engajar* os estudantes é atentar para *atrai-los*, *inspirá-los*, *apoiá-los* e *capacitá-los* a aprender, é dar-lhes as oportunidades para se desenvolver com maior autonomia.

Figura 64 - Engajar



Fonte: A autora (2019).

Com efeito, entendemos que os ambientes de aprendizagem, tal como os conhecemos estão constantemente sendo desafiados, provocando mudanças não apenas tecnológicas, mas também sociais e culturais. Para atuar pedagogicamente nestes cenários, nos valem de diferentes linguagens no intuito de ofertar propostas pedagógicas que além de favorecer o processo de *engagement* dos estudantes também auxiliem no intertravamento de interesses entre alunos, professores, setores de apoio e gestores institucionais.

Nesse sentido, imbuídos pelo desejo de viabilizar uma pedagogia de engajamento, propomos a adoção de *princípios* e *proposições* amparadas por *recursos digitais* como propósitos para práticas de aproximação e *engagement* acadêmico.

Figura 65 – Quadro de dimensões e estratégias

DIMENSÕES	ESTRATÉGIAS	ENGAJAR COM TECNOLOGIAS: Dimensões e estratégias apoiadas por recursos digitais
1. Envolvimento no aprendizado	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar os alunos a expressar opiniões, fazer e responder perguntas, e permitir tempo e oportunidade para que isso ocorra; • Promover interação extensiva; • Diversificar formas de ação para atingir o máximo engajamento. 	<p>Videoscribe Kit de ferramentas educacionais visuais e interativas que oferece uma maneira de aprender através de vídeos. O processo de criar um vídeo curto e automatizado sobre qualquer assunto estimula a curiosidade e o processamento cognitivo de informações, enquanto os vídeos criados se tornam materiais de revisão personalizados valiosos para serem analisados posteriormente em outras situações educativas.</p> <p>Mindomo Possibilita a criação de mapas mentais, para compreender factos, problemas e ideias relacionados com um tópico central. Utilize os mapas conceptuais para ver como estão ligados vários conceitos. Utilize os resumos para refinar os seus mapas e para guardar de forma linear.</p> <p>Tricider Ferramenta que ajuda a tomar decisões em equipe. Esta permite fazer uma pergunta e enviar um link para seus amigos ou colegas onde, todos poderão propor soluções, pedir ajuda em relação ao tema de algum <i>post</i>, uma determinada ideia.</p> <p>Webnote Espaço para apresentações breves como, por exemplo, em uma comunidade virtual de aprendizagem.</p> <p>Plickers Aplicativo inovador para aplicação de testes aos alunos. Além de aplicar utilizando o celular (somente o do</p>
2. Valorizar conhecimentos prévios dos estudantes	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar compreensão frente à diversidade/conhecimentos prévios dos alunos; • Desencadear, a partir dos conhecimentos prévios de cada um, novos entendimentos /impulsionando-os a atingir níveis mais elevados de conhecimento; • Criar alternativas a partir do conhecimento/preparação de base dos estudantes. 	
3. Diversidade Estudantil	<ul style="list-style-type: none"> • Focar na construção de confiança, entusiasmo e motivação intrínseca; • Usar estratégias para diferentes necessidades, balanceando a interação discursiva com opções mais didáticas; • Projetar atividades que permitam aos alunos com diferentes habilidades participar / envolver e demonstrar / como melhorar a sua aprendizagem. 	
4. Compreensão conceitual: encorajar/desenvolver/expandir	<ul style="list-style-type: none"> • Ajudar os alunos a preencher lacunas de compreensão de um nível para outro; 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Encorajar os alunos a internalizar ou “construir” conceitos individuais; • Encorajar abordagens profundas (intrínsecas) ao invés de superficiais (extrínsecas); • Trabalhar cooperativamente visando melhorar a compreensão de forma mais ampla e aprofundada. 	<p>professor), é possível saber quem e quantos acertaram e/ou erraram a questão, qual questão obteve mais acertos e erros, tudo isso na hora da aplicação, em tempo real.</p> <p>Draw It Live Aplicativo que permite trabalhar em conjunto com outras pessoas para desenhar em tempo real. Você simplesmente cria um quadro branco e compartilha sua URL para permitir que outras pessoas participem. <i>Draw It Live</i> pode ser uma boa ferramenta gratuita para os alunos usarem nas sessões de brainstorming <i>on-line</i>.</p> <p>Podomatic Possibilita criar sites de <i>podcast</i> para compartilhar seu conteúdo com o mundo. Permite ainda criar <i>podcast</i> reproduzido diretamente do <i>Facebook</i> e <i>Twitter</i>, e/ou incorporar seus episódios em seu site ou em qualquer outra rede de mídia social.</p> <p>Edpuzzle Permite transformar um vídeo numa vídeo-aula. Possibilita cortar a parte que interessa do vídeo, comentá-la com a sua própria voz e questionar os alunos através de <i>quizzes</i> embutidas no vídeo.</p> <p>Socrative Permite a conferencistas e/ou professores interagir com o público a partir do <i>smartphone</i>, <i>tablet</i> ou computador. O programa permite dinamizar seu discurso, permitindo que você responda à plateia em seus aparelhos, contanto que eles disponham de conexão à Internet.</p> <p>Photovoice Ferramenta que capacita e empodera os estudantes à medida que são eles que escolhem o que fotografar e quando. Estimula pensamentos/memórias, tornando o</p>
5. Avaliação dos resultados de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Garantir progressivamente a evolução envolvendo os resultados de aprendizagem; • Encorajar o aluno a aceitar a responsabilidade pelo aprendizado; • Garantir que estejam cientes da ligação entre os resultados de aprendizagem e a avaliação. 	
5. Ensino e Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Enfatizar as ligações entre os resultados de pesquisa e a aprendizagem; • Fomentar a pesquisa, a escrita e a produção científica; • Conscientizar sobre a importância da pesquisa - como se constitui uma pesquisa. 	
7. Técnicas	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar técnicas baseadas em exemplos de vida real para alcançar os objetivos; • Empregar recursos de apoio para fomentar a aprendizagem/mescladas a redes de conexão e engajamento; • Fomentar literaturas diversas para apoiar a aprendizagem. 	
8. Material de Apoio	<ul style="list-style-type: none"> • Fornecer uma visão geral quanto à estrutura da disciplina/reforçar pontos principais; 	

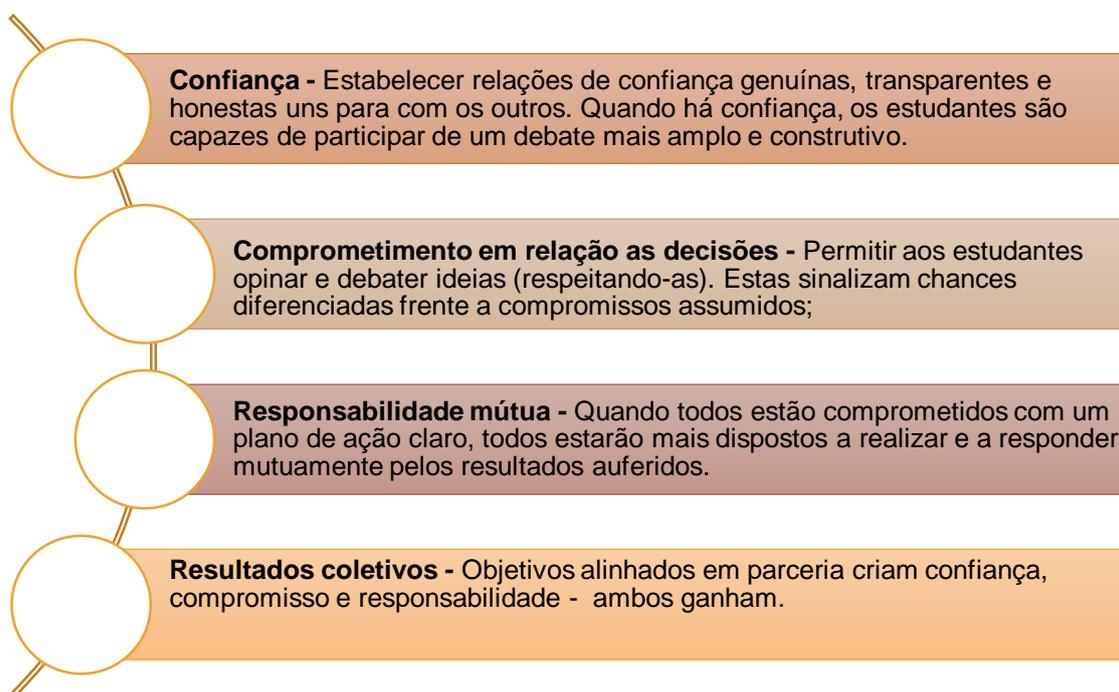
	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar tempo para revisão dos principais estágios, incluindo fechamento do semestre (ano); • Ajudar os alunos a entender as principais questões/ identificar necessidades e deficiências de aprendizagem individuais. 	<p>invisível em visível/compreensão de fenômenos ou de experiências.</p> <p>GoSoapBox Ferramenta <i>on-line</i> interativa para melhorar o engajamento e a qualidade do trabalho acadêmico produzido pelos alunos (quizzes, sondagens e debate).</p>
9. Feedback	<ul style="list-style-type: none"> • Fornecer <i>feedback</i> progressivo/ fazendo constantes observações sobre os níveis de interesse e envolvimento dos alunos; • Receber <i>feedback</i> do aluno visando ajuda-lo a determinar o trabalho a ser consolidado. 	<p>Aurasma Studio Ferramenta que possibilita a criação e visualização de conteúdos de Realidade Aumentada. Pode ser utilizada em dispositivos móveis. Pode contribuir para o aumento do envolvimento e motivação de alunos em ambientes de aprendizagem formais ou informais.</p>
10. Mundo Digital	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o <i>engagement</i> intelectual a partir de recursos móveis (aprendizagem a qualquer tempo e lugar); • Tecer uma aprendizagem engajada baseada em cenários de vida real (simulações interativas); • Interagir com processos educacionais fora dos locais de aprendizado tradicionais; • Promover a cooperação, o <i>engagement</i> em rede a partir de interesses comuns; • Incentivar e apoiar a criação de elos, (relações interpessoais para troca e permuta - parcerias em rede). 	<p>Powtoon Interface interativa para criação de apresentações animadas em vídeos ilustrados com narração.</p>

Fonte: A autora (2019).

Ao reconhecer a existência de uma ampla gama de ambientes para aprendizagem em rede, é relevante atentar a mecanismos de segurança e proteção de dados: garantias, responsabilidades, transparência e fluxo de informações, em conformidade as exigências de marcos regulatórios (leis, instruções normativas, portarias, dentre outros...) documentos emitidos por órgãos externos e adotados pelas Instituições para que boas práticas pedagógicas possam acontecer.

Nessa perspectiva, o ensino superior desempenha um papel importante na construção e manutenção de processos educacionais mais democráticos. É da responsabilidade da Instituição, fomentar um sentido de responsabilidade cívica no corpo discente a partir de processos desencadeados e fomentados pelo corpo docente. Estes laços entre *dicentes* e *docentes* devem despertar:

Figura 66 - Laços entre dicentes e docentes



Fonte: A autora (2019).

No ambiente acadêmico, os estudantes precisam *sentir certo grau de lealdade*, independente do modelo educativo (presencial, virtual ou híbrido). Em ambientes de aprendizagem, laços que favoreçam essa sinergia, produzem boas razões para que, voluntariamente, os estudantes possam se engajar de modo a permanecer no ambiente acadêmico - no tempo presente e futuro (formações posteriores à graduação). Ao desenvolver/incorporar estes laços no dia a dia acadêmico, viabilizam-

se outras possibilidades de engajar os estudantes a movimentos globais culturais, políticos e sociais, criando padrões de pertencimento e *engagement* dentro das mais variadas comunidades transnacionais de aprendizagem.

Alicerçadas por tecnologias digitais esta proposta busca encontrar estratégias pedagógicas que subjazem implícitas aos desafios da pós-modernidade. Reconhecer esta realidade é conceber que as relações de *engagement* em contextos contemporâneos se estabelecem reciprocamente, pela interatividade, instantaneidade e fluidez da comunicação sem fio, marcos indissociáveis e onipresentes ao contexto educacional, já considerados componentes basilares em ambientes sociais, profissionais e educacionais.

Desse modo, reconhecemos vivamente as tecnologias digitais como contributos indispensáveis a promoção do *engagement* acadêmico na contemporaneidade. Estas recursividades também propiciam a socialização de ritos, cerimônias e celebrações em atividades que “*unem e engajam os indivíduos*” a partir de interesse comuns, possibilitando aos alunos desfrutar de uma sensação de pertencer a algo que vale a pena, algo duradouro, divertido e com significado real. Essas pontuações levam em conta - *o prazer percebido pelos alunos* - inovação que lhes é agradável, além de quaisquer consequências de desempenho que possam ser antecipadas por metodologias consideradas tradicionais.

Por fim – para o **Ambiente do Campus** – a partir da relevância atribuída as relações interpessoais, propomos a alternativa *Engajar em movimento*. A partir de tecnologias móveis (*celular, smartphone, tablet...*) esta alternativa visa oportunizar aos recém-chegados a Universidade - compartilhar expectativas, angústias e dificuldades - com estudantes que já passaram pelos mesmos dilemas, e hoje cursam os anos finais da graduação.

A proposição engajar em movimento chama a atenção para fatores como a novidade do contexto, a presença de incongruências ou a gama de possíveis caminhos, percursos e itinerários que o estudante precisa percorrer. Trata-se de ofertar “*instruções de base*” aos estudantes do primeiro ano da graduação, apoiando-os para que possam tolerar e administrar a incerteza, encarando-a como um aspecto natural em seu processo de aprendizagem.

Figura 67 – Engajar em movimento



Fonte: A autora (2019).

Engajar em movimento - Propõe, a alunos dos anos finais da graduação (terceiro e quarto ano) “*apoiar e engajar os alunos do primeiro ano da graduação*”.

Este estudante assistente - *Membro de contato pessoal-estudantil* - poderá apoiar, sanar dúvidas em relação à utilização de espaços, compartilhar vivências e experiências, auxiliar em situações do cotidiano acadêmico, dentre outros. Esta ação poderá acontecer primeiramente de modo presencial, e posteriormente via tecnologias móveis, celular, *smartphone*, *tablet*... levando em conta que tais recursividades já foram integralizadas ao cotidiano dos alunos. Estes recursos podem contribuir para que aconteça um processo de *engagement* proposital e gradativo, à medida que laços de apoio derivem em possibilidades de um engajamento plural. Esta proposição visa auxiliar aos alunos do primeiro ano da graduação a desenvolver:

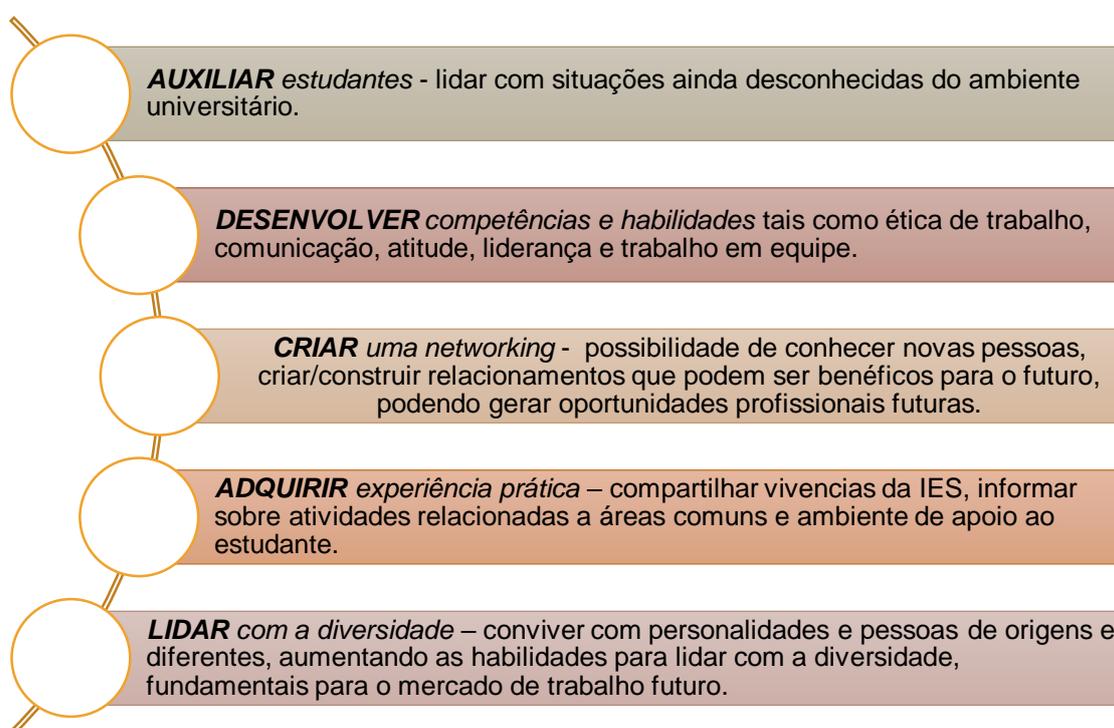
Figura 68 – *Engagement's*



Fonte: A autora (2019).

Ao estudante dos anos finais disposto a atuar como - Membro de apoio pessoal-estudantil – é oportunizado desempenhar práticas úteis inerentes ao seu futuro mercado de trabalho, tais como:

Figura 69 - Práticas úteis inerentes ao futuro mercado de trabalho



Fonte: A autora (2019).

A título de síntese desse mote - precisamos ter em mente - vivemos e convivemos em um mundo volátil, incerto, complexo e ambíguo. Isso significa reconhecer a necessidade de estar em constante vigília. “*Não existem receitas prontas, tampouco definitivas*”. Engajar é também estar aberto *pari passu* ao inusitado e desconhecido mundo das descobertas...

Reconhecer a fluidez e celeridade dos acontecimentos, é igualmente reconhecer que as relações de *engagement*, assim como nossa bagagem de conhecimentos necessitam de revisões e adequações permanentes – e para tanto – engajar torna-se imprescindível. Frente ao novo emergente e (im)permanente mundo das relações humanas nosso “*ser e fazer pedagógico*” envolve um contínuo processo de metamorfose. Engajar-se pedagogicamente a essa realidade significa, reconhecer-se nas palavras de Saint-Exupéry (1953, p.65): “*Toda palavra nova parecerá amarga, porque nunca ninguém passou por metamorfose alegre*”.

Estar aberto a esse processo “metamorfósico” significa estar aberto ao que nos desafia constantemente, encarando as mudanças de nosso tempo como possibilidades de crescimento. Em vista disso, “ENGAJAR” é preciso...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomarmos a questão norteadora deste trabalho - *Quais os fatores que mais contribuem para promover o engagement de estudantes do primeiro ano da graduação?* -, entendemos que a pesquisa realizada ofertou contributos significativos para propor novas ações permeadas por recursividades digitais como alternativas para promover o *engagement* acadêmico.

Os dados que emergiram da investigação, sinalizam a necessidades de ações pedagógicas muito além dos componentes convencionais. Nesse sentido, encontrar alternativas capazes de *encorajar, engajar e envolver* os estudantes em seu processo de formação emergiu como ponto fulcral para o *engagement* acadêmico. Estas considerações envolvem um conjunto de ações com o propósito de viabilizar acesso a componentes indispensáveis para uma formação engajada para acesso às diferentes fontes de conhecimento hoje existentes.

Nesta diretiva, cabe a Universidade programar e efetivar ambientes plurais com práticas e métodos educativos inovadores, ambientes mais condizentes com as expectativas e aspirações dos estudantes, de modo a prepara-los adequadamente para aprender, para conviver, para administrar riscos e incertezas em relação ao momento presente e futuro. Aliadas a diferentes ações, faz-se necessário também, ofertar espaços pedagógicos constituídos de esperança, mas acima de tudo, de sentido. Claro está que, tal assertiva pode se transformar em expressivo desafio para os professores, tendo em vista a multiplicidade de fatores que concorrem para a dispersão, quando tudo de que necessitam é de atenção.

Contudo, neste contexto, permeado por situações intercambiáveis, um dos principais elementos capazes de promover o *engagement* dos estudantes, é a utilização das tecnologias digitais associadas a abordagens pedagógicas que favoreçam a interatividade, a conectividade, o envolvimento em torno de um traço comum - a busca por conhecimentos potencialmente diferenciados, a sólida formação técnica e ética, muito mais que a simples aprovação no final de cada semestre. Para adquirir tais conhecimentos, uma extensa gama de contributos tecnológicos pode ser adotada, recursos somente viabilizados pelo digital.

Com os aportes das tecnologias digitais é possível pensar e (re)pensar a educação com alternativas multidimensionais, de modo onipresente e personalizado, independente de tempo ou localização geográfica, (re)produzindo um ambiente aprazível com o qual o estudante se identifica. Em síntese, uma formação universitária

abrangente, que vise acima de tudo, à formação de cidadãos conscientes de suas responsabilidades.

É preciso, portanto, encontrar opções e articulações para ampliar horizontes, afinal, à medida que se busca congregando diferentes saberes oriundos de contextos e realidades diversas, propostas e proposições do contexto internacional corrobora significativamente. As parcerias internacionais apontam indícios que nos permitem pensar na adoção de teorias e práticas que subsidiam nossa busca por melhorias no contexto brasileiro. Estas parcerias nos ajudam a entender e a considerar a educação como um processo intrinsecamente inacabado. Em vista disso, elaborar outros pontos de vista, partilhar conhecimentos e descobrir novos caminhos, com alternativas mais produtivas e solidárias, emergem nesta investigação como possível, sobretudo em relação à temática em destaque – o *engagement* no ambiente acadêmico.

As condições inquietantes somadas à percepção no que tange ao *engagement* (ou a falta dele) no contexto do ensino superior brasileiro foram o ponto de partida. Buscamos a partir de uma miríade de possibilidades, identificar fatores que poderiam contribuir para mudar cenários considerados críticos, sobretudo, para os estudantes de primeiro ano da graduação no Brasil. Para tanto, utilizamos como instrumentos de coleta de dados a pesquisa documental e o questionário *online*. Este mapeamento possibilitou “triangular informações” inerentes aos sujeitos pesquisados, viabilizando a elaboração de uma nova teoria, uma nova roupagem cujo intuito visa potencializar ações para promover o *engagement* acadêmico.

Os resultados auferidos possibilitaram analisar os níveis comportamentais, emocionais e cognitivos inerentes às dimensões do *engagement*, e como estas inter-relações se estabelecem no contexto em que estudam. Estes apontamentos permitiram avaliar também a postura comportamental, desenhando a ideia de participação, envolvimento em atividades acadêmicas e sociais ou extracurriculares. Possibilitou ainda, mapear as emoções, que englobam aspectos positivos e negativos em relação ao ambiente universitário envolvendo, professores, colegas de classe e a relação com a Instituição, bem como o *engagement* cognitivo, que desenha a ideia de investimento; incorpora consideração e vontade de exercer os esforços necessários para compreender conceitos complexos e habilidades difíceis.

Estas análises foram fundamentais para entender e mapear o que de fato ocorre em nossas Instituições de ensino – mais especificamente, as que contribuíram com nossa pesquisa. Os dados auferidos, atrelados a estudos realizados em

diferentes instituições internacionais sobre o *engagement* evidenciam a necessidade de se colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem.

Para tanto, um profundo respeito por quem são e o que almejam para suas vidas é fundamental no sentido de lhes possibilitar tirar o melhor proveito de si mesmo, atentando para suas necessidades e expectativas, ajudando-os a atingir potencial pleno, construtivo e reflexivo. Neste processo de construção, as universidades precisam ser proativas, ofertando experiências diferenciadas, sobretudo aos alunos que estão chegando à universidade – *alunos do primeiro ano da graduação*. Com tal intensidade, para atingir esse objetivo, contar com o aporte das tecnologias digitais é elementar.

À luz desta investigação, após análise e categorização das respostas, constatamos que os sujeitos pesquisados elegeram os seguintes fatores como os que mais promovem o *engagement* acadêmico:

1. *Relações Interpessoais* (apoio de amigos e colegas);
2. *Formação Acadêmica* (atitudes, personalidade, didática, envolvimento e comprometimento do professor);
3. *Tecnologias Digitais* (internet e suas recursividades);
4. *Infraestrutura* (salas de aula, áreas do campus, espaços para pesquisa, espaços para alimentação, biblioteca, comodidade e facilidade de acesso ao ambiente universitário);
5. *Formação Pessoal* (foco, dedicação, disciplina, força de vontade, interesse do próprio aluno);
6. *Suporte Acadêmico* (setores de apoio);
7. *Conteúdos* (conteúdos atualizados, conteúdos que possibilitem dialogar com outras disciplinas);
8. *Áreas de Lazer* (espaços para descanso);
9. *Sentimento de pertença* (sentir que faz parte de algo maior).

Em linhas gerais, a pesquisa evidencia fatores que precisam ser analisadas pelas instituições com o intuito de atentar para as possíveis carências e respectivos apontamentos. Para tanto, uma inspiração maior consiste em analisar alguns caminhos apontados pelos estudantes, caminhos férteis em possibilidades. Estes caminhos apontam para a construção de trilhas pedagógicas mais envolventes e aliciantes, a partir do *engagement* de todas as instâncias institucionais.

A partir dos resultados, elaboramos nossa Proposta de Teoria Integrada de *Engagement* Acadêmico para o contexto brasileiro. Esta proposição contemplou os quatro ambientes demarcados no início deste trabalho: *Ambiente Acadêmico do curso, Ambiente da Sala de aula, Ambiente Tecnológico e Ambiente do Campus*.

Nossa teoria integrada propõe, ofertar apoio diferenciado aos estudantes do primeiro ano da graduação, por entender que este é um momento em que estes precisam assimilar rapidamente valores, normas e diretrizes inerentes ao novo ambiente universitário. Para tanto, pontos fulcrais foram elaborados e demarcados por *princípios* amparados por *tecnologias digitais* para promover o *engagement* acadêmico a partir da adoção de:

- 1) *Princípios norteadores*, como promotores do *engagement*;
- 2) *Princípios* para desenvolver uma *cultura de engagement* nas Instituições;
- 3) *Valores* para despertar o intertravamento de interesses entre (estudantes, professores, setores de apoio e equipes de gestão);
- 4) *Dimensões e estratégias* amparadas por *tecnologias digitais* para a sala de aula;
- 5) *Laços* entre *dicentes e docentes*;
- 6) *Engajar em movimento* – apoio de estudantes das séries finais aos recém-chegados a Universidade para que possam desenvolver *alguns requisitos de engagement* - (social institucional e intelectual);

A guisa de finalização, para a pesquisadora, sua orientadora e o co-orientador internacional, a tese reitera a necessidade de se utilizar as tecnologias digitais como contributos indispensáveis à promoção de processos trans[formativos] nas relações de *engagement* acadêmico na educação superior. Em vista disso, acreditamos que nossa proposta de teoria integrada para o âmbito educativo busca: *envolver o estudante em seu processo de aprendizagem e engagement, promovendo uma busca intelectual comum onde - “professor, aluno e instituição” - se propõem a autodesenvolver-se em sinergia, objetivando atuar de forma transversal e integrada, antecipando-se as necessidades, aos desafios pedagógicos e às futuras oportunidades de trabalho*.

Ao finalizar esta tese, conclui-se que o trabalho oportunizou desbravar novos horizontes com muitas lições aprendidas e, como se espera numa investigação deste porte, com a possibilidade de continuidade para novos estudos, novas pesquisas e escritas, com vistas a reinvenção e desenvolvimento do capital humano, imprescindíveis a promoção dos processos de *engagement* no ambiente acadêmico.

REFERÊNCIAS

AIRES, L. **Literacias digitais**. Lisboa: Universidade Aberta, 2015. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/6017>. Acesso em: 01 mar. 2018.

ALCÁNTAR, M. R. C.; MONTES, J. F. C. Percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje significativo y estrategias de enseñanza en el blended learning. **REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 16, n. 1, p. 73-88, ene. 2018. Disponível em: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/903>. Acesso em: 09 set. 2019.

ALMEIDA, V. T. M. **Lazer e engajamento no trabalho em docentes-pesquisadores de universidades federais**. 2016. Dissertação (Mestrado em Lazer) - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Educacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: http://www.eeffto.ufmg.br/eeffto/pos_graduacao/estudos_do_lazer_mestrado__doutorado/defesa/524/. Acesso em: 09 set. 2019.

AMIEL, T.; REEVES, T. C. Design-Based Research and Educational Technology: Rethinking Technology and the Research Agenda. **Educational Technology & Society**, v. 11, n. 4, p. 29-40, 2008. Disponível em: <http://www.uh.cu/static/documents/RDA/Design-Based%20Research%20Edu%20Tech.pdf>. Acesso em: 09 set. 2019.

ANDRADE, G. A. **Comprometimento organizacional**: um estudo com os servidores técnico-administrativos de uma instituição de ensino superior. Recife: do Autor, 2015.

ARAÚJO, R. B. Computação Ubíqua: princípios, tecnologias e desafios. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE REDES DE COMPUTADORES, 21., 2003, Natal. **Anais [...]**. Natal: SBRC, 2003. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/63924715/XXI-Simposio-Brasileiro-de-Redes-de-Computadores>. Acesso em: 09 set. 2019.

ASTIN, A. W. Student involvement: a developmental theory for higher education. **Journal of College Student Personnel**, v. 25, n. 4, p. 297-308, 1984. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1985-18630-001>. Acesso em: 09 set. 2019.

AUDY, J. A inovação, o desenvolvimento e o papel da Universidade. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 31, n. 90, p. 75-87, 2017. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ea/v31n90/0103-4014-ea-31-90-0075.pdf>. Acesso em: 09 set. 2019.

BACHELARD, G. **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARAB, S. SQUIRE, K. Design-based research: putting a stake in the ground. **Journal of the Learning Sciences**, v. 13, n. 1, p. 1-14, 2004. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327809jls1301_1. Acesso em: 09 set. 2019.

BAUMAN, Z. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BEZERRA, J. O Cinema do futuro: entre novas e tradicionais tecnologias, entre a morte e a reinvenção. **Revista Intexto**, Porto Alegre, v. 2, n. 21, p. 88-101, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/intexto/article/download/8578/7392>. Acesso em: 09 set. 2019.

BORDWELL, D. THOMPSON, K. **A arte do cinema: uma introdução**. Campinas: Ed. Unicamp, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 09 set. 2019.

BRIDI, L. G. R. **Engagement, stress, depressão e ansiedade em alunos de uma escola pública na Bahia**. 2016. Dissertação (Mestrado em Temas de Psicologia) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Universidade do Porto, Porto, 2016. Disponível em: https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=165872. Acesso em: 09 set. 2019.

BURNETT, L.; LARMAR, S. Improving the first year through an institution-wide approach: the role of first year advisors. **The International Journal of the First Year in Higher Education**, v. 2, n. 1, p. 21-35, Feb. 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/276034270_Improving_the_First_Year_Thr

ough_an_Institution-Wide_Approach_The_Role_of_First_Year_Advisors. Acesso em: 09 set. 2019.

BUSQUINI, J. A. **A proposta curricular do Estado de São Paulo de 2008: discurso, participação e prática dos professores de matemática**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02072013-133610/publico/JOAO_ACACIO_BUSQUINI.pdf. Acesso em: 09 set. 2019.

CARBONELL, J. **Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa**. 3. ed. Penso: Porto Alegre, 2016.

CASADO, F. L. *et al.* **Guia de mapeamento de processos**. Santa Maria: UFSM; PROPLAN, 2017. Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/wp-content/uploads/sites/344/2018/08/Guia-de-Mapeamento-de-Processos.pdf>. Acesso em: 09 set. 2019.

CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura**. A Sociedade em Rede. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

CAVALCANTE, M. M. **Engajamento no trabalho, bem-estar no trabalho e capital psicológico: um estudo com profissionais da área de gestão de pessoas**. 2013. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de Pós Graduação em Administração, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2013. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/40>. Acesso em: 09 set. 2019.

CHICKERING, A. W.; GAMSON, Z. F. Seven principles for good practice in undergraduate education. **AAHE Bulletin**, v. 39, n. 7, p. 3-7, Mar. 1987. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED282491>. Acesso em: 09 set. 2019.

COATES, H. A Model of Online and General Campus-Based Student Engagement. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 32, n. 2, p. 121-141, Apr. 2007. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02602930600801878>. Acesso em: 09 set. 2019.

COATES, H. Attracting, **Engaging and Retaining**: new conversations about learning. Australia: ACER/AUSSE, 2008. Disponível em: <https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1015&context=ausse>. Acesso em: 09 set. 2019.

COATES, H. Development of the Australasian Survey of Student Engagement (AUSSE). **Higher Education**, v. 60, n. 1, p. 1-17, Jul. 2010. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/40784042?seq=1>. Acesso em: 09 set. 2019.

COATES, H. **Student Engagement in Campus-based and Online Education**. London: Routledge, 2006. Disponível em: https://ira.aua.am/files/2012/04/Student-Engagement-in-Campus-Based-and-Online-Education_-University-Connections-2006.pdf. Acesso em: 09 set. 2019.

COATES, H. The value of student engagement for higher education quality assurance. **Quality in Higher Education**, v. 11, n. 1, p. 25-36, 2005. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13538320500074915>. Acesso em: 09 set. 2019.

COATES, H.; EDWARDS, D. Engaging College Communities: the impact of residential colleges in Australian higher education. **AUSSE Research Briefings**, v. 4, Jun. 2009. Disponível em: <https://minerva-access.unimelb.edu.au/handle/11343/28879>. Acesso em: 09 set. 2019.

COATES, H.; RANSON, L. Dropout DNA and the Genetics of Effective Support. **AUSSE Research Briefings**, v. 11, Jun. 2011. Disponível em: <https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=ausse>. Acesso em: 09 set. 2019.

COMIN, A. A.; BARBOSA, R. J. Trabalhar para estudar: sobre a pertinência da noção de transição escola-trabalho no Brasil. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 91, nov. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002011000300004. Acesso em: 09 set. 2019.

COSTA, P. T.; RIGO, R. M.; VITÓRIA, M. I. C. Engajamento Acadêmico e Inovação: reflexões para a Educação Superior no Brasil. SEMINÁRIO INTERNACIONAL PESSOA ADULTA, SAÚDE E EDUCAÇÃO, 4., 2017. **Anais [...]**. Porto Alegre: PUCRS, 2017. Disponível em: <http://editora.pucrs.br/acessolivre/anais/sipase/assets/edicoes/2018/arquivos/40.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2018.

COSTA, P. T.; VITÓRIA, M. I. C. Engajamento acadêmico: aportes para os processos de avaliação da educação superior. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2017. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2017. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26956_13785.pdf. Acesso em: 12 mar. 2018.

COULON, A. The student's craft: the entrance to university life. **Educação e Pesquisa**, [online], v. 43, n. 4, p. 1239-1250, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022017000401239&script=sci_abstract. Acesso em: 09 set. 2019.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **The SAGE handbook of qualitative research**. 4. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2005.

DIAS, P.; MOREIRA, D.; QUINTAS-MENDES, A. (Org.). **Inovar para a qualidade na educação digital**. Lisboa: Universidade Aberta, 2019. (Coleção Educação a Distância e *eLearning*, 6).

DONAIRES, O. S. Uso combinado de metodologias sistêmicas: uma abordagem para lidar com situações-problema em cenários complexos de gerenciamento de organizações. CONGRESSO BRASILEIRO DE SISTEMAS, 8., 2012. **Anais [...]**. Poços de Caldas: PUCMINAS, 2012. Disponível em: https://www.pucpcaldas.br/graduacao/administracao/revista/artigos/esp1_8cbs/04.pdf. Acesso em: 01 dez. 2019.

DUMAZEDIER, J. **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

EDWARDS, J. R.; SCULLY, J. A.; BRTEK, M. D. The nature and outcomes of work: A replication and extension of interdisciplinary work-design research. **Journal of Applied Psychology**, Washington, v. 85, n. 6, p. 860-868, Dec. 2000.

INTERNETWORLDSTATS. 2019. Disponível em: <https://www.internetworldstats.com/stats.htm>. Acesso em: 01 mar. 2018.

EWELL, P. T. **Making the Grade: How Boards Can Ensure Academic Quality**. 2. ed. AGB, 2012.

EWELL, P. T.; JONES, D. **Indicators of "Good Practice" In Undergraduate Education: A Handbook for Development and Implementation**. Boulder, CO.: National Center for Higher Education Management Systems, 2012.

FADEL, C.; BIALIK, M.; TRILLING, B. **Educação em quatro dimensões: as competências que os estudantes precisam ter para atingir o sucesso**. Rio de Janeiro: Instituto Península, 2015. Disponível em: <https://curriculumredesign.org/wp->

content/uploads/Educacao-em-quatro-dimensoes-Portuguese.pdf. Acesso em: 01 mar. 2018.

FONSECA, P. N. *et al.* Engajamento escolar: explicação a partir dos valores humanos. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 611-620, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v20n3/2175-3539-pee-20-03-00611.pdf>. Acesso em: 09 set. 2019.

FREDRICKS, J. A.; BLUMENFELD, P. C.; PARIS, A. H. School *Engagement*: Potential of the Concept, State of the Evidence. **Review of Educational Research**, Thousand Oaks, v. 74, n. 1, p. 59-109, 2004. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/School-Engagement%3A-Potential-of-the-Concept%2C-State-Fredricks-Blumenfeld/c9636302347cf7f35aefc0a12476cd7388b9bdb3>. Acesso em: 09 set. 2019.

FRANÇA, L. **Tecnologias na sala de aula**: Cinco novidades que já estão nas escolas. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/tecnologia-na-sala-de-aula-5-novidades-que-ja-estao-nas-escolas/> Acesso: 20 de nov.2019.

GARCIA, M. S.S. **Mobilidade tecnológica e planejamento didático**. São Paulo: Senac, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILLERAN, A. Práticas inovadoras em escolas europeias. *In*: SANCHO, J. M.; HERNÁNDEZ, F. *et al.* (Org.). **Tecnologias para transformar a Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GIRAFFA, L. M. M. Recursos de *Learning Analytics* para compor indicadores auxiliares na avaliação dos estudantes. **Revista de Educação a Distância: EmRede**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2015. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/8702>. Acesso em: 15 set. 2017.

GOMÉZ, Ángel I. Pérez. **Educação na Era Digital**: a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

GOODFELLOW, R. Literacy, literacies, and the digital in higher education. **Teaching in Higher Education**, v. 16, n. 1, p. 131-144, 2011. Disponível em: <http://oro.open.ac.uk/26758/>. Acesso em: 09 set. 2019.

HANSEN, J. R. **No computador, na rua ou no smartphone: Condicionantes e covariantes do engajamento *online***. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016. Disponível em: <http://nou-rau.uem.br/nou-rau/document/?code=vtls000222564>. Acesso em: 09 set. 2019.

HERRINGTON, J.; OLIVER, R. An instructional design framework for authentic learning environments. **Educational Technology Research and Development**, v. 48, n. 3, p. 23-48, 2000. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2001-00726-002>. Acesso em: 09 set. 2019.

HIGHER EDUCATION FUNDING COUNCIL FOR ENGLAND (HEFCE). **Tender for a Study into Student Engagement**. Bristol: HEFCE, 2008.

HU, S.; KUH, G. D. **Being (Dis)Engaged in Educationally Purposeful Activities: The Influences of Student and Institutional Characteristics**. v. 43, n. 5, p. 555-575, Out. 2012. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1020114231387>. Acesso em: 09 set. 2019.

HU, S.; MCCORMICK, A. An engagement-based student typology and its relationship to college outcomes. **Research in Higher Education**, Georgia, v. 53, n. 7, p. 738-754, Nov. 2012. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/41679546?seq=1>. Acesso em: 09 set. 2019.

IKENBERRY, S.; EWELL, P.; KUH, G. Governing Boards and Student Learning Outcomes Assessment. **Trusteeship**, v. 24, n. 1, Jan./Fev. 2016. Disponível em: <https://agb.org/trusteeship-article/governing-boards-and-student-learning-outcomes-assessment/>. Acesso em: 09 set. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IBICT). **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://bdtb.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 15 mai. 2017.

JANKOWSKA, M.; ATLAY, M. Use of Creative Space in Enhancing Students' Engagement. **Innovations in Education and Teaching International**, v. 45, n. 3, p. 271-279, Aug. 2008. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ801974>. Acesso em: 09 set. 2019.

JANZEN, K. J.; PERRY, B.; EDWARDS, M. Aligning Quantum Learning to Instructional Design: Exploring the Seven Definitive Questions. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 12, n. 7, p. 56-73, Oct. 2011.

Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ963980.pdf>. Acesso em: 09 set. 2019.

KAHU, E. R.; NELSON, K.; PICTON, C. Student interest as a key driver of engagement first year students. **Student Success**, v. 8, n. 2, p. 55-66, Jul. 2017.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/318749963_Student_interest_as_a_key_driver_of_engagement_for_first_year_students. Acesso em: 09 set. 2019.

KIFT, S. M. The next, great first year challenge: Sustaining, coordinating and embedding coherent institution-wide approaches to enact the FYE as "everybody's business". *In: Proceedings...* International Pacific Rim First Year in Higher Education Conference, An Apple for the Learner: Celebrating the First Year Experience, 11., Hobart, 2008.

KIFT, S.; FIELD, R. **Intentional first year curriculum design as a means of facilitating student engagement**: some exemplars. *In: Proceedings of the 12th Pacific Rim First Year in Higher Education Conference*. Queensland University of Technology, Townsville, Queensland, 2009. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/41150093_Intentional_first_year_curriculum_design_as_a_means_of_facilitating_student_engagement_some_exemplars.

Acesso em: 09 set. 2019.

KINGSTON, L. N.; MACCARTNEY, D.; MILLER, A. Facilitating Student Engagement: Social Responsibility and Freshmen Learning Communities. **Teaching & Learning Inquiry**, v. 2, n. 1, p. 63-80, 2014. Disponível em:

https://www.jstor.org/stable/10.2979/teachlearninqu.2.1.63?seq=1#metadata_info_tab_contents. Acesso em: 09 set. 2019.

KINZIE, J.; MCCORMICK, A. C.; GONYEA, R. M. Using Student Engagement Results to Oversee Educational Quality. **Trusteeship**, v. 24, n. 1, Jan./Feb. 2016.

Disponível em: <https://agb.org/trusteeship-article/using-student-engagement-results-to-oversee-educational-quality/>. Acesso em: 09 set. 2019.

KNEUBIL, F. B.; PIETROCOLA, M. A Pesquisa baseada em desing: Visão geral e contribuições para o ensino das ciências. **Revista IENCI**, v. 22, n. 2, p. 1-16, Ago. 2017. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/310>. Acesso em: 09 set. 2019.

KRAUSE, K. L. **Accommodating diverse approaches to student engagement**.

Keynote paper presented at New Zealand Quality Enhancement Meeting 11, Wellington, New Zealand, 28-29 Sep. 2006a.

KRAUSE, K. L. **On Being Strategic About the First Year**. Keynote presentation, Queensland University of Technology First Year Forum, 5 Oct. 2006.

KRAUSE, K. L. Who is the e-generation and how are they faring in higher education? *In*: LOCKARD, J.; PEGRUM, M. (Ed.). **Brave New Classrooms**: Educational Democracy and the Internet. New York: Peter Lang, 2005.

KRAUSE, K.; COATES, H. Students' engagement in first-year university. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 33, n. 5, p. 493-505, 2008. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02602930701698892>. Acesso em: 09 set. 2019.

KUH, G.D. *et al.* **Involving colleges**: Successful approaches to fostering student learning and personal development outside the classroom. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

KUH, G. D. *et al.* The influence of student effort, college environments, and campus culture on undergraduate student learning and personal development. **ASHE Annual Meeting Paper**, Boston, Nov. 1991. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED339315>. Acesso em: 09 set. 2019.

KUH, G. D. Assessing What Really Matters to Student Learning: Inside the National Survey of Student Engagement. **Change**, v. 33, n. 3, p. 10-17, 2008. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ626616>. Acesso em: 09 set. 2019.

KUH, G. D. What student affairs professionals need to know about student engagement. **Journal of College Student Development**, Maryland, v. 50, n. 6, p. 683-706, 2009. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ868898>. Acesso em: 09 set. 2019.

KVAVIK, R. B.; CARUSO, J. ECAR study and information technology, 2005: Convenience, Connection, Control, and learning. **EDUCAUSE**, v. 6, Boulder, Out. 2005. Disponível em: <https://library.educause.edu/resources/2005/10/ecar-study-of-students-and-information-technology-2005-convenience-connection-control-and-learning>. Acesso em: 09 set. 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LARMAR, S. A.; INGAMELLS, A. Enhancing the First-Year University Experience: linking university orientation and engagement strategies to student connectivity and

capability. **Research in Comparative and International Education**, v. 5, n. 2, 2010. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/48380787_Enhancing_the_First-Year_University_Experience_Linking_University_Orientation_and_Engagement_Strategies_to_Student_Connectivity_and_Capability. Acesso em: 09 set. 2019.

LITTLE, B. *et al.* **Report to HEFCE on Student Engagement**. London: HEFCE, 2009.

LOOKER, D. E.; NAYLOR, T. D. (Eds.). **Digital Diversity: youth, Equity and Information Technology**. Canada: Wilfrid Laurier University Press, 2010.

LORENZO, E. M. **A Utilização das Redes Sociais na Educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Clube de Autores, 2013.

LOUREIRO, R. **Da Teoria Crítica de Adorno ao Cinema Crítico de Kluge: educação, história e estética**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: http://pct.capes.gov.br/teses/2006/927018_6.PDF. Acesso em: 16 out. 2019.

LOWE, H.; COOK, A. Mind the Gap: are students prepared for higher education? **Journal of Further and Higher Education**, v. 27, n. 1, p. 53-76, 2003. Disponível em: [https://www.scirp.org/\(S\(lz5mqp453edsnp55rrgjct55\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2080182](https://www.scirp.org/(S(lz5mqp453edsnp55rrgjct55))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2080182). Acesso em: 09 set. 2019.

MACHADO, P. G. B.; MARTINS, P. C. P.; AMORIM, C. *Engagement* no trabalho entre profissionais da educação. **Revista Intersaberes**, São José do Rio Preto, v. 7, n. 13, p. 193-214, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/viewFile/257/166>. Acesso em: 09 set. 2019.

MAGOLDA, P. **Promoting Student Success: What Student Leaders Can Do**. Bloomington, Indiana: Indiana University Center for Postsecondary Research, 2005.

MAHONEY, S. L.; SCHAMBER, J. F. Integrative and deep learning through a learning community: A process view of self. **The Journal of General Education**, v. 60, n. 4, p. 234-247, 2011.

MALINOSKI, M. G. S. **Um olhar sobre o cotidiano escolar**: prática docente e compromisso discente. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2016/portugues_teses/tese_marlei_gomes_silva_malinoski.pdf. Acesso em: 09 set. 2019.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MANN, S. J. Alternative Perspectives on the Student Experience: alienation and engagement. **Studies in Higher Education**, v. 26, n. 1, p. 7-19, 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233068396_Alternative_Perspectives_on_the_Student_Experience_Alienation_and_engagement. Acesso em: 09 set. 2019.

MANSILLA, V. B. Learning to Synthesize: the development of interdisciplinary understanding. *In*: FRODEMAN, R. (Ed.). **The Oxford handbook of interdisciplinarity**. Oxford: Oxford University Press, 2009.

MATOS, E. S. **Dialética da Interação Humano-Computador**: tratamento didático do diálogo mediatizado. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05062013-105842/pt-br.php>. Acesso em: 09 set. 2019.

MATTA, A. E. R.; SILVA, F. P. S; BOAVENTURA, E. M. *Design-based research* ou pesquisa de desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 23-36, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/viewFile/1025/705>. Acesso em: 09 set. 2019.

MAZZARDO, M. D. *et al. Design-Based Research*: desafios nos contextos escolares. **Atas: Investigação Qualitativa em Educação**, v. 1, 2016. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/691>. Acesso em: 02 out. 2019.

MCINNIS, J. C. **New realities of the student experience**: How should universities respond? Paper presented at 25th Annual Conference European Association for Institutional Research, Limerick, Aug. 2003. Disponível em: [https://www.scirp.org/\(S\(lz5mqp453edsnp55rrgjt55\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1615852](https://www.scirp.org/(S(lz5mqp453edsnp55rrgjt55))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1615852). Acesso em: 09 set. 2019.

MELBOURNE INSTITUTE OF TECHNOLOGY (MIT). 2019. Disponível em: <http://www.mit.edu.au/>. Acesso em: 26 ago. 2019.

MELO, M. B. O. Engajamento discente no uso de redes sociais em contexto escolar. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/20091>. Acesso em: 09 set. 2019.

METZ, C. **A significação no cinema**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por Triangulação de Métodos: Abordagem de Programas Sociais**. São Paulo: Fiocruz, 2008.

MIRANDA JÚNIOR, J. **Redes sociais e a educação**. 2. ed. Florianópolis: IFSC, 2013. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/204764/2/Esp%20M%C3%ADdias%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20Redes%20Sociais%20e%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20MIOLO.pdf>. Acesso em: 09 set. 2019.

MOREIRA, J. A.; BARROS, D.; MONTEIRO, A. (Org.). **Inovação e Formação na sociedade Digital: ambientes virtuais, tecnologias e Serious Games**. Santo Tirso: WhiteBooks, 2015.

MOREIRA, J. A.; VIEIRA, C. P. (Org.). **eLearning no Ensino Superior**. Coimbra: CINEP/IPC, 2017. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6911/3/APM_2017.pdf. Acesso em: 09 set. 2019.

MOROSINI, M. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8755/2/Estado_de_conhecimento_e_questoes_do_campo_cientifico.pdf. Acesso em: 09 set. 2019.

MOTIWALLA, L. Mobile learning: A framework and evaluation. **Computers & Education**, v. 49, p. 581-596, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/222408561_Mobile_Learning_A_framework_and_evaluation. Acesso em: 09 set. 2019.

NATIONAL SURVEY OF STUDENT ENGAGEMENT (NSSE). Bloomington, 2017. Disponível em: <http://nsse.indiana.edu/>. Acesso em: 20 jan. 2017.

NETQUEST. **Fundamentos da Coleta de Dados online**: Aprendendo os fundamentos da coleta de dados online. 2017. Disponível em: https://cdn2.hubspot.net/hubfs/2595966/docs/ebook_online_data_collection_BR.pdf. Acesso em: 16 out. 2019.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **The future of education and skills**: Education 2030. OECD, 2018. Disponível em: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf). Acesso em: 05 mar. 2018.

PACE, R. C. **The influence of academic and student subcultures in college and university environments**. Los Angeles: University of California, 1964.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **Lições da sala de aula virtual**: as realidades do ensino *on-line*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

PALMEIRO, R.; AIRES, L.; PEREDA, V. (Ed.). **Literacia e Inclusão Digital**: boas práticas em Portugal e em Espanha. Lisboa: Rede ObLID, 2017. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/15917/1/2017_Literacia_digital.pdf. Acesso em: 16 jul. 2019.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D.; MARTORELL, G. **Desenvolvimento humano**. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PARSONS, J. TAYLOR, L. Improving Student Engagement. **Current Issues in Education**, v. 14, n. 1, 2011. Disponível em: <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/download/745/162/>. Acesso em: 16 jul. 2019.

PASCARELLA, E. T. Students' affective development within the college environment. **Journal of Higher Education**, v. 56, n. 6, p. 640-663, 1985. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00221546.1985.11778733>. Acesso em: 09 set. 2019.

PIANGERS, M.; BORBA, G. **A escola do futuro**: o que querem (e precisam) alunos, pais e professores. Porto Alegre: Penso, 2019.

PIKE, G. R.; KUH, G. D. A Typology of Student Engagement for American Colleges and Universities. **Research in Higher Education**, v. 46, n. 2, p. 185- 209, Mar. 2005. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11162-004-1599-0>. Acesso em: 09 set. 2019.

PINAFO, J. **O que os jovens tem a dizer sobre ciência e tecnologia?:** Opiniões interesses e atitudes de estudantes em dois países: Brasil e Itália. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01112016-110406/pt-br.php>. Acesso em: 09 set. 2019.

PINHEIRO, A. C. D.; SILVA, B. D. A Estruturação do Processo de Recolha de Dados On-Line. *In*: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA, FORMAS E CONTEXTOS, 10., 2004. **Anais [...]**. Braga: Psiquilíbrios Edições, 2004. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7147>. Acesso em: 09 set. 2019.

PORTO-MARTINS, P. C.; BASSO-MACHADO, P. G.; BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. Engagement no trabalho: uma discussão teórica. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 25, n. 3, p. 629-644, Set./Dez. 2013. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/fractal/article/view/4964>. Acesso em: 09 set. 2019.

RAJESH, T. *et al.* **Knowledge and engagement:** building capacity for the next generation of community based researchers. 2016. Disponível em: http://unescochair-brsr.org/pdf/resource/Knowledge%20&%20Engagement_26-09-16_pdf%20ver-mail.pdf. Acesso em: 06 jan. 2019.

RAMALEY, J.; ZIA, L. The Real Versus the Possible: Closing the Gaps in Engagement and Learning. *In*: OBLINGER, D. G.; OBLINGER, J. L. (Ed.). **Educating the Netgeneration**. Louisville: EDUCAUSE, 2005. Disponível em: <https://www.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101a.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2017.

RECOMENDACIÓN DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, de 18 de diciembre de 2006. (2006/962/CE) Diario Oficial de la Unión Europea, 30 dez. 2006. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>. Acesso em: 09 set. 2019.

REIMERS, F. Um roteiro para mudar o mundo. **Correio da UNESCO**, Jan./Mar. 2018. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261316_por. Acesso em: 25 jul. 2018.

REZENDE, D. **Professoras alfabetizadoras e seus multiletramentos na rede virtual**: marcas discursivas nos caminhos da formação. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2016/tDeniseRezende.pdf>. Acesso em: 09 set. 2019.

RIGO, R. M.; MOREIRA, J. A.; VITÓRIA, M. I. C. **Engagement Acadêmico no Ensino Superior**: Entre Competências, pedagogias e tecnologias. Portugal: São Tirso, 2018.

RIGO, R. M.; MOREIRA, J. A.; VITÓRIA, M. I. C. (Org.). **Promovendo o engagement estudantil na educação superior**: reflexões rumo a experiências significativas e integradoras na universidade. Porto Alegre: Edipucrs, 2018a. Disponível em: <http://editora.pucrs.br/livro/promovendo-o-engagement-estudantil-na-educacao-superior/assets/livro-completo.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2018.

RIGO, R. M.; VITÓRIA, M. I. C. **Mediação Pedagógica em Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. Porto Alegre: Edipucrs, 2015.

ROBINSON, K. ARONICA, L. **Escolas Criativas**: a revolução que está transformando a educação. Porto Alegre: Penso, 2019.

ROSA, F. R.; AZENHA, G. S. **Aprendizagem móvel no Brasil**: gestão e implementação das políticas atuais e perspectivas futuras. São Paulo: Zinnerama, 2015.

SAAVEDRA, A. R.; OPFER, V. D. **Teaching and learning 21ST Century Skills**: Lessons from the Learning Sciences. 2012. Disponível em: <https://www.aare.edu.au/data/publications/2012/Saavedra12.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2018.

SALVADOR, F. M. **A práxis docente (im)possível de literatura**: teatro, subjetividade e engajamento social. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/6065>. Acesso em: 09 set. 2019.

SANTOS, N. E. P. **Gestão e trabalho na universidade**: as recentes reformas do estado e da educação superior e seus efeitos no trabalho docente na UEMG. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-9NBKW5>. Acesso em: 09 set. 2019.

SANTOS, A. S.; OLIVEIRA, C. T.; DIAS, A. C. G. Características das relações dos universitários e seus pares: implicações na adaptação acadêmica. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v. 17, n.1, abr. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872015000100013. Acesso em: 30 out. 2019.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, n. 1, jul. 2009.

SCHAUFELI, W.; DIJKSTRA, P.; VASQUEZ, A. C. **Engajamento no trabalho**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

SERPRO. **Serpro é a melhor empresa da indústria digital**. Brasília, DF, 27 ago. 2019. Disponível em: <http://www.serpro.gov.br/menu/noticias/serpro-e-lider-de-mercado-na-industria-digital>. Acesso em: 09 set. 2019.

SHORFUZZAMAN, M.; ALHUSSEIN, M. Modeling learners' readiness to adopt mobile learning: A perspective from a GCC higher education institution. **Mobile Information Systems**, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/301482332_Modeling_Learners'_Readiness_to_Adopt_Mobile_Learning_A_Perspective_from_a_GCC_Higher_Education_Institution. Acesso em: 09 set. 2019.

SILVA, M. B.; GOMES, A. S. Análise do engajamento no contexto da formação de professores de Música utilizando a *Openredu*. WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 21., 2015. **Anais [...]**. Maceió: SBIE, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/283301876_Analise_do_engajamento_no_contexto_da_formacao_de_professores_de_Musica_utilizando_a_Openredu. Acesso em: 09 set. 2019.

SINAY, E.; GRAIKINIS, D. Global Competencies in Deeper Learning Environments Enabled by Pervasive Digital Technologies: Evolving Framework for Theoretical Foundation and Developmental Evaluation. **Research Report**, n. 17, p. 18-22, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/323883706_GLOBAL_COMPETENCIES_IN_DEEPER_LEARNING_ENVIRONMENTS_ENABLED_BY_PERVASIVE_DIGITAL

_TECHNOLOGIES_EVOLVING_FRAMEWORK_FOR_THEORETICAL_FOUNDATI
ON_AND_DEVELOPMENTAL_EVALUATION. Acesso em: 09 set. 2019.

SMITH, K. A. *et al.* Pedagogies of Engagement: Classroom-Based Practices. **Journal of Engineering Education**, v. 94, p. 87-101, 2013. Disponível em: https://www.shsu.edu/academics/cce/documents/Pedagogies_of_engagement_Classroom-based_practices.pdf. Acesso em: 09 set. 2019.

SOBREIRA, H. G. Apontamentos sobre práticas educativas e experiências estéticas em tempos de cultura digital. **Revista Educação On-line PUC-Rio**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 30-55, 2012. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20875/20875.PDF>. Acesso em: 09 set. 2019.

TINTO, V. Classrooms as communities. Exploring the educational character of student persistence. **Journal of Higher Education**, v. 68, n. 6, p. 599-623, 1997. Disponível em: <https://www.uab.edu/2015compliancecertification/IMAGES/SOURCEE148.PDF?id=40d5d23>. Acesso em: 09 set. 2019.

TINTO, V. Taking student retention seriously: Rethinking the first year of university. Keynote address presented at the ALTC FYE Curriculum Design Symposium, Queensland University of Technology, Brisbane, Australia, Feb. 2009. Disponível em: http://nhcuc.org/pdfs/Taking_Student_Retention_Seriously.pdf. Acesso em: 16 set. 2017.

TRINDADE, S. D.; MOREIRA, J. A. Competências de aprendizagem e tecnologias digitais. *In*: MOREIRA, J. A.; VIEIRA, C. P. (Org.). **eLearning no Ensino Superior**. Coimbra: CINEP/IPC, 2017. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6911/3/APM_2017.pdf. Acesso em: 09 set. 2019.

TROWLER, V.; TROWLER, P. **Student engagement evidence summary**. Lancaster: The Higher Education Academy, 2010. Disponível em: http://eprints.lancs.ac.uk/61680/1/Deliverable_2._Evidence_Summary._Nov_2010.pdf. Acesso em: 16 set. 2017.

TYLER, R. W.. **Basic Principles of Curriculum and Instruction**. Chicago: University of Chicago Press, 1950.

UNESCO. **Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel**. Paris: UNESCO, 2014. Disponível em: <http://www.bibl.ita.br/UNESCO-Diretrizes.pdf> Acesso em: 06 jan. 2019.

VIALI, L. **Como elaborar um questionário**. Mar, 2017. Disponível em http://www.pucrs.br/ciencias/viali/mestrado/mqp/material/laminas/Educem_4.pdf
Acesso em: 26 de abril de 2018.

WAGNER, T. **7 Survival Skills for 21st Century Students**. May, 2015. Disponível em: <http://mylearningspringboard.com/7-survival-skills-for-21st-century-students/>.
Acesso em: 27 de abril de 2018.

WENDEL, L. W.; WARD, K.; KINZIE, J. 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**, v. 50, n. 4, p. 407-428, Jul./Aug. 2009. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ852898>. Acesso em: 09 set. 2019.

WEST, D. M. **Mobile Learning: Transforming Education, Engaging Students, and Improving Outcomes**. Sep. 2013. Disponível em: <https://www.brookings.edu/research/mobile-learning-transforming-education-engaging-students-and-improving-outcomes/>. Acesso em: 09 set. 2019.

WORLD ECONOMIC FORUM (WEF). **New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology**. Cologny/Geneva: World Economic Forum, 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.

YORKE, M. **Transition into higher education: Some implications for the 'employability agenda'**. Liverpool John Moores University: Learning and Teaching Support Network Generic Centre. 2003.

APÊNDICE A- Roteiro do questionário



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

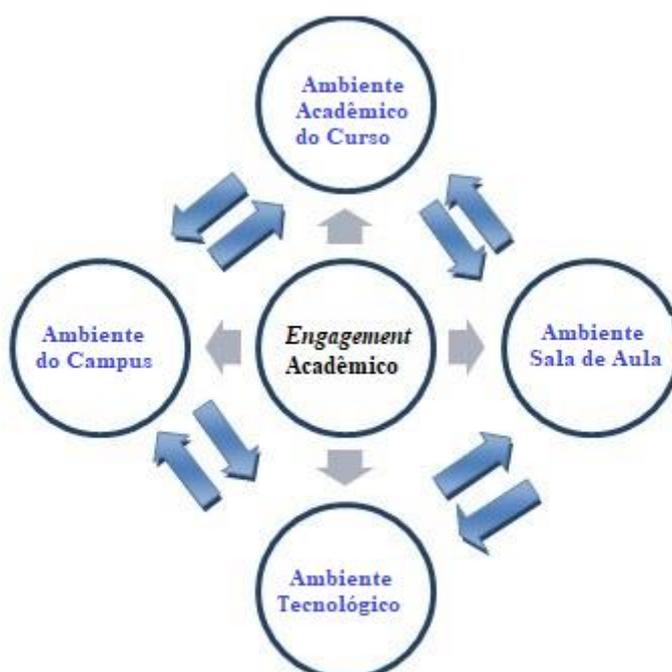
Doutoranda: Rosa Maria Rigo

Orientadora: Marília Costa Morosini

Co-Orientador: José António Marques Moreira

**ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO ON-LINE – ALUNOS INGRESSANTES -
PRIMEIRO ANO DA GRADUAÇÃO**

Refletindo sobre a problematização e as questões norteadoras elaboradas, estabelecemos critérios que no nosso entendimento mais atendem ao que estamos buscando investigar. Dessa maneira, aplicaremos o questionário *on-line* junto aos acadêmicos de primeiro e segundo semestres de Instituições brasileiras. A partir da problematização e das questões norteadoras dela decorrentes, estabelecemos algumas categorias a priori, baseadas em literatura, sobretudo internacional, que serviram para a elaboração dos instrumentos de coleta de dados.



Questionário PARA ALUNOS (aplicado exclusivamente a estudantes ingressantes)

Dados gerais:

Sexo:

Idade:

És bolsista? () Sim () Não

Apenas estudas? () Sim

Trabalhas um turno e estudas no outro? () sim não ()

Trabalhas turno integral e Estudas? () Sim () Não

Módulo 1- AMBIENTE ACADÊMICO (*Queremos saber como te vês frente ao desafio de estar na Universidade*).

1-Me sinto acolhido na Universidade.

- () sempre
- () quase sempre
- () não sei
- () nunca pensei sobre isso
- () nunca

2-Me sinto desafiado no ambiente acadêmico.

- () sempre
- () quase sempre
- () não sei
- () nunca pensei sobre isso
- () nunca

3-Em uma semana típica de 7 dias, permaneço na Universidade, no mínimo, por 40h:

- () sempre
- () quase sempre
- () não sei
- () nunca pensei sobre isso
- () nunca

4-Gosto de participar das atividades universitárias extra-classe:

- sempre
- quase sempre
- não sei
- nunca pensei sobre isso
- nunca

5- O que me traz mais satisfação no ambiente da Universidadeé...

Módulo 2. AMBIENTE DE SALA DE AULA (*Queremos saber como te sentes na sala de aula - entusiasmo, otimismo, curiosidade, interesse, aprendizado*).

6-Minhas vivências na universidade têm sido satisfatórias.

- sempre
- quase sempre
- não sei
- nunca pensei sobre isso
- nunca

7-Em aula, me percebo aprendendo:

- sempre
- quase sempre
- não sei
- nunca pensei sobre isso
- nunca

8-A relação interpessoal com os professoresauxilia na minha aprendizagem:

- sempre
- quase sempre
- não sei

nunca pensei sobre isso

nunca

9-O grupo de colegas contribui para minha aprendizagem:

sempre

quase sempre

não sei

nunca pensei sobre isso

nunca

10-O que (ou quem) me ajuda a aprender mais e melhor é...

--

Módulo 3. AMBIENTE TECNOLÓGICO (*Queremos saber como a tecnologia se relaciona com tua aprendizagem*).

11-Considero importante o uso das tecnologias no ambiente de aprendizagem:

sempre

quase sempre

não sei

nunca pensei sobre isso

nunca

12-Os recursos tecnológicos contribuem para minha aprendizagem.

sempre

quase sempre

não sei

nunca pensei sobre isso

nunca

13-Utilizo ambientes virtuais para aprender melhor.

- sempre
- quase sempre
- não sei
- nunca pensei sobre isso
- nunca

14-Utilizo redes sociais para estudar.

- sempre
- quase sempre
- não sei
- nunca pensei sobre isso
- nunca

15-A (s)tecnologia(s)que mais me ajuda (m)a aprender mais e melhor é (são)...

Módulo 4- AMBIENTE NO CAMPUS (*Queremos saber como te sentes no Campus da Universidade*).

16-Minha interação com os colegas é positiva:

- sempre
- quase sempre
- não sei
- nunca pensei sobre isso
- nunca

17-Minha interação com os professores é positiva:

- sempre
- quase sempre
- não sei

nunca pensei sobre isso

nunca

18-Minha interação com os setores de apoio da Universidade é positiva:

sempre

quase sempre

não sei

nunca pensei sobre isso

nunca

19-Me sinto valorizado na Universidade.

sempre

quase sempre

não sei

nunca pensei sobre isso

nunca

20-O que me deixa mais feliz no Campus da Universidade é...

Se for o caso, redige teu comentário: Tem alguma questão que não foi abordada no questionário, mas que tu gostarias de comentar?

ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, Rosa Maria Rigo, doutoranda, e a professora doutora Marília Costa Morosini, orientadora da Tese de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, juntamente com o professor co-orientador doutor José António Marques Moreira da UAB – Universidade Aberta de Portugal, responsáveis pela pesquisa - *ENGAGEMENT ACADÊMICO: Contributos das tecnologias digitais para um processo [trans]formativo nas relações de engajamento na Educação Superior*, com muita satisfação fazemos o convite para você participar como voluntário nesse estudo. Esta pesquisa investiga os fatores que mais contribuem para o engajamento acadêmico de estudantes ingressantes no primeiro ano na Educação Superior.

Os instrumentos para a coleta de dados serão: a pesquisa documental e o questionário *on-line*, estruturado com perguntas fechadas e abertas. A pesquisa não acarreta risco aos participantes uma vez que serão preservadas as identidades e falas dos interlocutores, e os dados serão utilizados para fins científico-acadêmicos. A participação é isenta de despesas e não receberá nenhum auxílio financeiro para participar da mesma. Os benefícios que esperamos com o estudo a ser desenvolvido é contribuir para gamificar as distintas variáveis contempladas nos instrumentos de coleta e dados, com a finalidade de elaborar uma teoria integrada sobre *engagement acadêmico*.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de esclarecer qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento e receber respostas satisfatórias. Para todas as suas dúvidas, entre em contato, com Rosa Maria Rigo, pelo e-mail rosa.rigo01@gmail.com ou telefone 51 991880204.

Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia

Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50 sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS, e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. O Comitê de Ética em Pesquisa – CEP é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

Você tem garantido o direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão. As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos e/ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Se você concordar em participar deste estudo, você rubricará todas as páginas e assinará e datará duas vias originais deste termo de consentimento. Você receberá uma das vias para seus registros e a outra será arquivada pelo responsável pelo estudo.

Eu, _____,
após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto, expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura do participante da pesquisa

Data: _____



Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria Acadêmica
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: proacad@pucrs.br
Site: www.pucrs.br/proacad