



PROMOVENDO O ENGAGEMENT ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

ROSA MARIA RIGO | J. ANTÔNIO MOREIRA
MARIA INÊS CÔRTE VITÓRIA | ORGANIZADORES

 edipucrs

**PROMOVENDO
O *ENGAGEMENT*
ESTUDANTIL NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR:**

reflexões rumo a experiências
significativas e integradoras
na Universidade



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

Chanceler

Dom Jaime Spengler

Reitor

Evilázio Teixeira

Vice-Reitor

Jaderson Costa da Costa

CONSELHO EDITORIAL

Presidente

Carla Denise Bonan

Editor-Chefe

Luciano Aronne de Abreu

Antonio Carlos Hohlfeldt

Augusto Mussi Alvim

Cláudia Musa Fay

Gleny T. Duro Guimarães

Helder Gordim da Silveira

Lívia Haygert Pithan

Lucia Maria Martins Giraffa

Maria Eunice Moreira

Maria Martha Campos

Nythamar de Oliveira

Walter F. de Azevedo Jr.

ORGANIZADORES

Rosa Maria Rigo

J. António Moreira

Maria Inês Côrte Vitória

**PROMOVENDO
O *ENGAGEMENT*
ESTUDANTIL NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR:**

reflexões rumo a experiências
significativas e integradoras
na Universidade



PORTO ALEGRE
2018

© EDIPUCRS 2018

CAPA Thiara Speth

DIAGRAMAÇÃO Camila Provenzi

PREPARAÇÃO DE ORIGINALS EDIPUCRS

REVISÃO DE TEXTO Autores

IMPRESSÃO E ACABAMENTO Gráfica Epecê

Edição revisada segundo o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de 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



Este livro conta com um ambiente virtual, em que você terá acesso gratuito a conteúdos exclusivos.

Acesse o QR Code e confira!



Editora Universitária da PUCRS

Fone/fax: (51) 3320 3711

E-mail: edipucrs@pucrs.br

Site: www.pucrs.br/edipucrs

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P965 Promovendo o *engagement* estudantil na educação superior : reflexões rumo a experiências significativas e integradoras na universidade / Rosa Maria Rigo, J. António Moreira, Maria Inês Côrte Vitória organizadores. – Porto Alegre : EDIPUCRS, 2018.

212 p

ISBN 978-85-397-1179-6

1. Ensino superior. 2. Estudantes universitários. 3. Educação. I. Rigo, Rosa Maria. II. Moreira, J. António. III. Vitória, Maria Inês Côrte.

CDD 23. ed. 378

Lucas Martins Kern CRB-10/2288

Setor de Tratamento da Informação da BC-PUCRS.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos autorais é punível como crime (art. 184 e parágrafos, do *Código Penal*), com pena de prisão e multa, conjuntamente com busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

*“O mundo necessita de uma forma diferente de entender as relações humanas, e isso é o que chamo de insurreição ética [...]. A ideia do respeito ao outro como parte da própria consciência, poderia **engajar** uns aos outros, e ver se assim tem maior eficácia [...]. Isso pode ser uma simples semente para que algo mude.”*
(SARAMAGO, 2000)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO | 9

PREFÁCIO | 13

**1 *ENGAGEMENT* ACADÊMICO: RETROSPECTIVA HISTÓRICA
(DIFERENTES NÍVEIS, DISTINTAS CONSEQUÊNCIAS E
RESPONSABILIDADES) | 15**

ROSA MARIA RIGO

MARIA INÊS CÔRTE VITÓRIA

J. ANTÔNIO MOREIRA

**2 ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NA ESCOLA: UM ESTUDO COM
ALUNOS DO SISTEMA DE APRENDIZAGEM | 35**

ANTÔNIO G. LEITE

FELICIANO H. VEIGA

**3 PROFESSORES INICIANTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA: A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA E O
ENGAJAMENTO ESTUDANTIL | 63**

ELOISA MARIA WIEBUSCH

MARIA INÊS CÔRTE VITÓRIA

**4 ESTRATÉGIAS DE ESTUDO E ENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES
EM CONTEXTO DE ENSINO SUPERIOR *ONLINE* | 83**

MARIA DE FÁTIMA GOULÃO

SUSANA HENRIQUES

**5 ENGAJAMENTO NO CONTEXTO DE INSTITUIÇÕES DE
ENSINO | 103**

PAULO CESAR PORTO MARTINS

PEDRO GUILHERME BASSO MACHADO

**6 ENGAJAMENTO ACADÊMICO: APORTES PARA OS PROCESSOS DE
AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR | 123**

PRISCILA TRARBACH COSTA

MARIA INÊS CÔRTE VITÓRIA

**7 AVALIAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES NO ENSINO
SUPERIOR: UM ESTUDO COM A ESCALA QUADRIDIMENSIONAL
EAE-E4D | 139**

FILOMENA COVAS

FELICIANO VEIGA

**8 EMPREENDEDORISMO E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES ASSOCIADAS
AO FAZER DOCENTE | 161**

BELMIRO JOSÉ DA CUNDA NASCIMENTO

LUCIA MARIA MARTINS GIRAFFA

**9 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E ENGAJAMENTO ACADÊMICO
DE JOVENS UNIVERSITÁRIOS | 185**

ANDRESSA WIEBUSCH

ISABEL CRISTINA DOS SANTOS MARTINS

VALDEREZ MARINA DO ROSÁRIO LIMA

CONSIDERAÇÕES FINAIS | 203

SOBRE OS AUTORES | 205

APRESENTAÇÃO

A temática do *engagement* vem sendo considerada no campo da educação – âmbito nacional e internacional – como a variável transversal mais influente no que se refere aos resultados de aprendizagem e aderência aos estudos, capaz de congregiar aspectos pessoais, morais, sociais, profissionais e acadêmicos. Nesse sentido, engajar como ação intencional tem se tornado um dos maiores diferenciais pedagógicos para as Instituições de Ensino. Cabe lembrarmos que, frente à polissemia que envolve esse vocábulo, entendemos por bem adotá-lo com ênfase no estudante universitário, razão pela qual o denominaremos ao longo dos textos como “*engagement acadêmico*”.

Neste livro, buscamos oferecer aos leitores relatos de experiências envolvendo processos de “*engagement acadêmico*”, a partir de reflexões oriundas das investigações desenvolvidas pelos doutorandos – e orientadas pelos respectivos professores orientadores. Nesse sentido, as pesquisas desvelam o *engagement acadêmico* como um processo multidimensional, relacionado ao desejo de aprender, às aspirações pessoais e profissionais e ao esforço empreendido pelos estudantes em seu processo de aprendizagem.

Por isso mesmo, quando tratamos de discutir sobre a importância do protagonismo do estudante no próprio processo de construção de conhecimento, outras dimensões reconhecidas como componentes importantes do contexto universitário, tais como a participação, o sentimento de pertencimento, a qualidade das relações interpessoais, passam a figurar como elementos relevantes no fomento de uma cultura

de *engagement* acadêmico. Sob tais perspectivas, assumir o *engagement* acadêmico como princípio pedagógico tem efeitos positivos não apenas na permanência do estudante na universidade, como favorece que esta etapa da trajetória seja marcada pelo sucesso e realização pessoal em um ambiente atraente e intelectualmente estimulante.

Os capítulos que integram esta obra revelam o *engagement* acadêmico em forma de pesquisas, que subsidiam as discussões aqui propostas. No capítulo 1, intitulado *Engagement acadêmico: retrospectiva histórica* (diferentes níveis, distintas consequências e responsabilidades), a doutoranda Rosa Maria Rigo e os professores Maria Inês Côrte Vitória e J. Antônio Moreira elaboram uma retrospectiva histórica acerca do *engagement* vinculado ao contexto acadêmico, estabelecendo um recorte temporal das últimas três décadas.

No segundo capítulo, Antônio G. Leite e Feliciano H. Veiga abordam a temática sob o enfoque do *Envolvimento dos alunos na escola: um estudo com alunos do sistema de aprendizagem*, em que destacam que o Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE) é visto como elemento-chave na permanência e sucesso escolar, enfatizando a importância de um estudo mais aprofundado com alunos do Sistema de Aprendizagem em Alternância.

No capítulo 3, a doutoranda Eloisa Maria Wiebusch e a professora Maria Inês Côrte Vitória discutem a questão dos *Professores iniciantes na educação profissional e tecnológica: a aprendizagem da docência e o engajamento estudantil*, capítulo no qual apresentam os principais desafios e dilemas enfrentados pelos professores iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica, acrescentando propostas de intervenção pedagógica com vistas ao desenvolvimento profissional docente dos professores iniciantes.

No capítulo 4, apresentado por Maria de Fátima Goulão e Susana Henriques, as autoras refletem sobre as *Estratégias de estudo e envolvimento dos estudantes em contexto de ensino superior online*, tecendo considerações sobre o sistema de ensino *online*, especificando o papel do estudante em todo o processo de aprendizagem. Relatam as estratégias

de estudo adotadas por um conjunto de estudantes do ensino superior *online* como exemplo de envolvimento estudantil.

No capítulo 5, Paulo Cesar Porto Martins e Pedro Guilherme Basso Machado tratam do *Engajamento no contexto de instituições de ensino*, discorrendo sobre o engajamento no ambiente acadêmico, especificamente na relação do clima institucional com os estudantes. Abordam as três dimensões que constituem o engajamento no trabalho, assim como a forma de mensuração desse engajamento.

No capítulo 6, *Engagement acadêmico: aportes para os processos de avaliação e planejamento na educação superior*, Priscila Trarbach Costa e Maria Inês Côrte Vitória apresentam o conceito de engajamento acadêmico com base em uma revisão bibliográfica que dialoga com autores de referência na temática. Partem do pressuposto de que o engajamento acadêmico envolve não apenas a motivação estudantil, mas também ações concretas que envolvem desde as concepções de avaliação e planejamento na educação superior até os indivíduos nas suas dimensões afetiva, comportamental e cognitiva, proporcionando situações e contextos de aprendizagem ativa – em que o sujeito se torna participante do processo de construção de sua própria aprendizagem.

No capítulo 7, Filomena Covas e Feliciano H. Veiga discorrem sobre *Avaliação do envolvimento dos estudantes no ensino superior: um estudo com a escala quadridimensional – EAE-E4D*. Os autores descrevem o constructo Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE), privilegiando uma perspectiva quadridimensional, que abrange as dimensões cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa.

No capítulo 8, *Empreendedorismo e Educação: reflexões associadas ao fazer docente*, o doutorando Belmiro José da Cunda Nascimento e a professora Lucia Maria Martins Giraffa apresentam reflexões relacionadas ao conceito de empreendedorismo associado ao fazer docente, considerando que o ato de empreender é um processo de liberação da inovação, da criatividade e da autonomia que nos permite desvencilhar das limitações inerentes ao conceito de empreender vinculado apenas a aspectos econômicos.

No capítulo 9, intitulado *Processos de aprendizagem e engajamento acadêmico de jovens universitários*, Andressa Wiebusch, Isabel Cristina dos Santos Martins e Valdez Marina do Rosário Lima defendem como argumento central que a mobilização do estudante do século XXI para aprendizagem encontra-se na capacidade de o professor identificar características juvenis que impactam na forma de aprender e de organizar estratégias de ensino inovadoras capazes de fazer frente às demandas que hoje se apresentam na sociedade.

Por fim, a proposta deste livro se assenta na experiência de investigação de pesquisadores refletindo a partir de experiências pedagógicas concretas, cujos pontos de convergência se dão no *engagement* vivido – não apenas teorizado – de todos os que aceitaram o desafio de partilhar conhecimentos com a comunidade científica, expondo seus saberes e dizeres em forma de livro.

Boa leitura a todos!

Rosa Maria Rigo
J. Antônio Moreira
Maria Inês Côrte Vitória
Organizadores

PREFÁCIO

A professora Rosa pediu-me que escrevesse umas breves palavras para seu livro sobre *engagement* académico na educação superior. Foi com prazer que aceitei esse desafio. Conheço Rosa Maria Rigo – minha coorientanda de Doutoramento em Educação e investigadora da temática em destaque – e sua enorme paixão pela Educação e pelo tema em concreto do *Engagement Académico*, sentimento que, aliás, partilhamos. Desde há algum tempo, que coincidiu com a vinda da Rosa para Portugal, temos vindo a trabalhar juntos refletindo acerca dos princípios teóricos e metodológicos relacionados com a permanência do estudante na universidade e com a necessidade de promover uma formação académica capaz de despertar nos estudantes experiências de identificação e pertencimento à instituição na qual estão inseridos. Na realidade, pensar em “engajar” é pensar em proporcionar iniciativas pedagógicas de modo a preparar os estudantes para enfrentar os desafios educacionais e profissionais deste século. Engajar como propósito vem se tornando um dos maiores diferenciais competitivos da atualidade e um dos maiores desafios interdisciplinares para professores e instituições de ensino. Estudos internacionais apontam o *engagement* como a variável transversal mais influente no que se refere aos resultados de aprendizagem e adesão aos processos pedagógicos, revelando-se portador de uma multiplicidade de significados, capaz de congrega inúmeros aspetos, tendo em vista a existência de diferentes tipos de *engagement*. O *engagement* é, na realidade, um elemento preditor que avalia o tempo e o esforço que os estudantes dedicam às atividades académicas, bem como os resultados obtidos, e conseguir engajar os estudantes numa era digital,

cada vez mais em rede, fluida, híbrida e multimodal, é ter a capacidade de responder a mudanças e estímulos constantemente renovados, ter uma capacidade de resposta efetiva e conseguir ver e trabalhar a partir de olhares e matizes plurais (alunos-professores-instituições).

E é esse o tema principal deste livro, por isso, apadrinhar esta obra e torná-la pública representa para mim uma forma de criar conexões com Rosa na direção da construção de conhecimentos que levem em conta os desafios atuais da educação superior com um olhar crítico sobre a diversidade dos sistemas educativos, sobre a internacionalização e sobre a qualidade e educação continuada. Por isso mesmo, acredito que a partilha de conhecimentos, a cooperação internacional e as tecnologias digitais podem constituir-se como fatores importantes para fazer do *engagement* académico uma verdadeira oportunidade geradora da mudança necessária. É preciso permanecer na universidade e nela progredir num ritmo compatível com as características individuais de cada estudante, respeitando os seus ritmos e estilos de aprendizagem. Essas reflexões fazem-me pensar que as inquietações de Rosa na qualidade de investigadora (re)colocam em cena os debates sobre a universidade, as suas funções e a relação necessária com a sociedade. Trata-se, pois, de uma obra que oferece uma visão renovada, que levanta novas questões e categorias teóricas e sugere o aparecimento de novos atores no cenário da educação superior.

Meu convite para a leitura desta obra está feito! Meu desejo – aos que aderirem ao convite – é que a experiência de mergulhar nas ondas do *engagement* académico seja prazerosa. Minha proposta para toda a comunidade académica que associa Portugal e Brasil, através da pesquisa de Rosa, é de que nos ajude a construir uma educação superior com mais qualidade e uma sociedade mais justa, solidária e democrática, que todos queremos e merecemos ter.

J. António Moreira

Diretor da Delegação Regional do Porto
Universidade Aberta

1 ENGAGEMENT ACADÊMICO: RETROSPECTIVA HISTÓRICA (DIFERENTES NÍVEIS, DISTINTAS CONSEQUÊNCIAS E RESPONSABILIDADES)

ROSA MARIA RIGO

MARIA INÊS CÔRTE VITÓRIA

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

J. ANTÔNIO MOREIRA

Universidade Aberta, Portugal

Resumo

Este capítulo configura e sistematiza uma retrospectiva histórica acerca da temática do *engagement*, embasada, sobretudo, em pesquisas do contexto internacional. Portador de uma multiplicidade de significados, capaz de congregiar inúmeros aspectos, tendo em vista a existência de diferentes tipos de *engagement* (pessoal, moral, social, profissional, identitário, acadêmico, relacional), este tem se revelado no contexto acadêmico como a variável transversal mais influente no que se refere aos resultados de aprendizagem, aderência e responsabilidades com os estudos. Sob o manto do *engagement* dos estudantes, abarca-se uma ampla gama de entendimentos, uma bolsa mista cobrindo aspectos desde o envolvimento alienado, a inércia até o envolvimento ativo ou

passivo dos estudantes, bem como o papel desempenhado pelas instituições. Renomados autores ampliam as possibilidades de investigação apontando diferentes eixos temáticos de pesquisa. Dentre eles, destacamos sete possibilidades, passíveis para estudo. São elas: 1. Dimensões de *Engagement*; 2. Focos de *Engagement*; 3. Tipologias de *Engagement*; 4. Escalas de *Engagement*; 5. *Engagement* Institucional; 6. Metas para *Engagement*; e 7. Razões para *Engagement*.

Palavras-chave: *Engagement* Acadêmico. Educação Superior. Atribuições e Responsabilidades.

Retrospectiva histórica

Estudos realizados no contexto internacional apontam o *engagement* como a variável transversal mais influente no que se refere aos resultados de aprendizagem e aderência aos estudos. Nesse sentido, o vocábulo *engagement* revela-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). Frente à polissemia de significados envolvendo a temática do *engagement*, torna-se difícil atribuir-lhe uma única definição, tendo em vista a gama de perspectivas, objetivos e propósitos envolvendo esse vocábulo. Essas constatações nos levam a pensar nas inúmeras possibilidades de aplicação desse conceito nas investigações realizadas no âmbito universitário, que, por se referirem a diferentes aspectos, são analisados, via de regra, de maneira isolada pelas diferentes áreas do conhecimento científico. Por tais razões, achamos interessante resgatar um pouco da historicidade do *engagement* no campo educacional.

Os primeiros registros encontrados remetem aos anos 30 (TYLER, 1930), evidenciando assim não se tratar de algo novo, mas algo que

vem sendo pesquisado há muito tempo. Consequentemente, vêm recebendo, desde então, revisões, readequações e novas inserções de acordo com os resultados alcançados nas pesquisas, ou ainda, (re) interpretações de acordo com os impactos percebidos no contexto em que ocorreram a partir do trabalho realizado, bem como pelas transformações que esses estudos possibilitaram efetivar em seus contextos de origem, a partir dos indicativos mensurados.

George Kuh (2009) acrescenta que os estudos realizados por Tyler em (1930) enfatizavam o *tempo gasto pelos estudantes* em determinadas tarefas. Nos anos 60 e 70, os estudos de Pace (1964) aprimoraram o conceito de Tyler, 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, 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, Schunh, Whitt e associados (1991), o vocábulo *engagement* foi apropriado ao contexto educacional, visando analisar as variáveis: *vigor, dedicação e absorção* dos estudantes aos estudos.

Desde então, o *engagement* vem sendo estudado no contexto mundial por diferentes estudiosos, sendo que, uma definição que abarca tal conceito caracteriza o *engagement* como “um estado psicológico positivo relacionado com o trabalho, assinalado pelas variáveis: vigor, dedicação e absorção dos estudantes aos estudos” (SCHAUFELI *et al.*, 2013, p. 79). Contextualmente, a evolução do conceito *engagement* assim como o foco atribuído em cada período podem ser visualizados da seguinte forma:

Evolução do conceito de *engagement*

Tyler	<i>Tempo na tarefa</i>	Anos 30
Pace	<i>Qualidade do esforço</i>	Anos 60 e 70
Astin	<i>Envolvimento do estudante</i>	1984
Pascarella	<i>Resultados de aprendizagem</i>	1985
Chickering e Gamson	<i>Boas práticas na Educação Superior</i>	1987
Tinto	<i>Integração social e acadêmica</i>	1987 e 1993
Kuh, Schunh, Whitt e associados e Kuh et al. (2005)	<i>Engagement do estudante</i>	1991 e 2005

Fonte: Kuh (2009).

Desse modo, podemos perceber que o significado e a aplicação das definições acerca do *engagement* dos estudantes vêm evoluindo exponencialmente. Essas gamificações buscam agregar novas compreensões, como inserções distintas, envolvendo as relações entre os resultados desejados e a quantidade de tempo/esforço que os estudantes investem em seus estudos (KUH, 2009; WENDEL, WARD, KINZIE, 2009). Um exemplo disso foi, com base no conceito de *tempo na tarefa* de Tyler (1930), que os pesquisadores desenvolveram o questionário – Experiências Universitárias – visando medir *qualidade de esforço* dos estudantes, bem como as atividades que mais contribuíam para várias dimensões da aprendizagem dos estudantes.

A partir de 1984, Astin aprofundou e popularizou 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. Seus estudos longitudinais demonstraram empiricamente os vínculos entre o envolvimento e uma série de resultados, de 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 otimizar a experiência e melhorar os resultados de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes, bem como o desempenho e reputação da instituição. O termo *engagement* tem suas raízes históricas em um conjunto de trabalhos em causa com o envolvimento dos estudantes, desfrutando de uma ampla moeda, especialmente na América do Norte e Australásia (Austrália, Nova Zelândia e Nova Guiné), onde foi firmemente enraizado através de pesquisas (TROWLER, 2010).

Níveis de abrangência do *engagement*: possíveis cenários de investigação

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 sobre o *engagement* apresenta uma ampla gama de entendimentos (TROWLER, 2010) – uma bolsa mista – cobrindo qualquer coisa, desde o envolvimento alienado até o ativo, variações consideráveis que abarcam desde a natureza ao tipo de trabalho, bem como as unidades de análise. Envolve desde alunos individuais, grupos minoritários ou institucionais; as escalas de análise também variam, abrangendo desde estudos pequenos e íntimos a pesquisas nacionais e internacionais. Corrobora Krause (2005), ao acrescentar que o conceito é amplo, exigindo um olhar através de múltiplas lentes para melhor compreendê-lo.

Dentre as inúmeras lentes de interpretação, destacamos, a seguir, sete *eixos temáticos de pesquisa* ou sete possibilidades enfatizadas pela literatura internacional. Esses segmentos visam calendarizar diferentes “focos de investigação” sobre o *engagement*, a partir de distintos interesses ou intencionalidades dos respectivos pesquisadores. Destacamos aqui, dentre outras, sete alternativas, descritas individualmente na sequência:

- | | |
|------------------------------------|------------------------------------|
| 1. Dimensões de Engagement | 5. Engagement Institucional |
| 2. Focos de Engagement | 6. Metas para Engagement |
| 3. Tipologias de Engagement | 7. Razões para Engagement |
| 4. Escalas de Engagement | |

Fonte: elaborado pelos autores em 2018.

1. *Dimensões de Engagement*: também definidas como metaconstrução, são três as dimensões de *engagement*: comportamental, emocional e cognitiva. Essas dimensões são retratadas da seguinte forma:

Engagement comportamental

Estudantes envolvidos normalmente atendem ao cumprimento das normas preestabelecidas, demonstrando a ausência de comportamento perturbador ou negativo.

Engagement emocional

Estudantes envolvidos emocionalmente experimentam reações afetivas, como interesse, prazer ou sentimento de pertença.

Engagement cognitivo

Estudantes engajados cognitivamente investem em sua aprendizagem, procurando ir além dos requisitos preestabelecidos.

Fonte: traduzido e adaptado de Trowler (2010).

Cabe enfatizar que os estudos encontrados em diferentes bases de dados internacionais indicam que a esmagadora maioria das pesquisas recai sobre esse foco das dimensões do *engagement*. Esse eixo representa uma preocupação permanente de estudos, em torno do qual as obras podem ser

localizadas de acordo com a preocupação dos respectivos autores, ou seja, é onde recai maior preocupação com o aprendizado individual do aluno ou, mais especificamente, com as dimensões do envolvimento dos mesmos.

Nesse sentido, cabe salientar que, ao buscar aprofundar/entender os conceitos do *engagement*, também encontramos apontamentos sugerindo a necessidade de entender o que pode significar a antítese desse vocábulo. Alguns autores consideraram como antítese a alienação, a inércia do estudante. Sob essa perspectiva, Krause (2005) contextualiza a inércia como a apatia ou a desilusão quando o estudante não está envolvido. 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 desengajamento 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. Para Trowler, “Eles não escolhem ou veem a necessidade para envolver-se com pessoas, atividades ou oportunidades na comunidade de aprendizado” (TROWLER, 2010, p. 3), e complementa que, para esses alunos, o intercâmbio de interesses, metas e aspirações individuais e institucionais nunca ocorre.

2. *Focos de engagement*: sequencialmente, os estudos que abordam especificamente os focos de *engagement*, também considerados (eixos temáticos), podem abarcar áreas de estudo voltadas para:

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

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

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

Fonte: traduzido e adaptado de Trowler (2010).

3. *Tipologias de engagement*: a ênfase dada às tipologias de *engagement* ajuda a compreender os tipos de engajamento. Estudos de Coates (2007) propõem uma tipologia de estilos de *engagement* envolvendo os eixos social e acadêmico, categorizados por quatro tipos de *engagement*: intenso, independente, colaborativo e passivo. As descrições a seguir retratam a cada um deles:

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 seu ambiente 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, legitimando a reflexão e comentários dos alunos. Esses estudantes tendem a 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 na 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 participem das atividades ou condições únicas ou gerais ligadas à aprendizagem produtiva.

Fonte: traduzido e adaptado de Coates (2007).

Todavia, o autor alerta que os estilos de engajamento podem se referir a “estados transitórios”. Não se supõe, por exemplo, que essas sejam qualidades duradouras ou sustentadas pelos indivíduos ao longo do tempo ou contextos. Estudos correlatos de Coates, realizados em 2006, 2007 e 2010, e de Coates e Ranson (2011) descrevem o *engagement*

como uma construção ampla que pode abranger aspectos acadêmicos relevantes, bem como também certos aspectos não acadêmicos, mas que são aspectos relacionados às experiências do aluno. Esses aspectos são descritos em cinco facetas: 1. aprendizagem ativa e colaborativa; 2. participação em atividades acadêmicas desafiadoras; 3. comunicação formativa com o pessoal acadêmico; 4. envolvimento no enriquecimento de experiências educacionais; 5. sentir-se legitimado e apoiado por comunidades universitárias de aprendizagem.

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

4. Escalas de *engagement*: as escalas de *engagement* envolvem:

Desafio acadêmico – medidas em que as expectativas e as avaliações desafiaram estudantes a aprender.
Aprendizagem ativa – esforços dos alunos para construir ativamente seus conhecimentos.
Interações estudantil e pessoal – nível e natureza do contato dos alunos com pessoal docente.
Experiências educacionais enriquecedoras – participação na ampliação das atividades educacionais.
Ambiente de aprendizagem de apoio – sentimentos de legitimação na universidade/comunidade.
Aprendizagem integrada no trabalho – integração da experiência de trabalho centrada no emprego para estudo.

Fonte: traduzido e adaptado de Coates (2009).

Paralelamente ao extenso foco de pesquisas voltadas ao *engagement* dos estudantes, encontramos outros fatores considerados como fundamentais, envolvendo investigações de estudo voltadas às instituições. A literatura internacional enfatiza a importância do comportamento e a postura das instituições de ensino no que diz respeito ao *engagement* institucional.

5. *Engagement institucional*: os sete tipos de *engagement* institucional catalogados por Pike e Kuh (2005) descrevem tipos de instituições a partir de estudos realizados pela NSSE. Esses estilos tendem a identificar os modelos institucionais da seguinte forma:

Diversos, mas interpessoais, fragmentados – os alunos dessas faculdades têm numerosas experiências com diversidade e tendem a usar a tecnologia, mas não veem a instituição como 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.

Homogêneos e interpessoais – os alunos dessas faculdades têm relativamente poucas experiências com diversidade, mas veem a instituição e seus pares como apoiadores.

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 e questões (ou seja, aprendizagem colaborativa).

Interpessoal – os alunos que frequentam essas instituições relatam alta frequência com a 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.

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*.

Impressionante e solidário – a instituição 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.

Colaborativo – 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: traduzido e adaptado de Pike e Kuh (2005).

Cabe ressaltar que, quando abordados sob a ótica das instituições, o *engagement* envolve elementos tais 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.

6. *Metas para engagement*: na perspectiva dos estudos que abordam as metas de *engagement*, os trabalhos tendem a examinar duas pequenas escalas focalizando basicamente: 1. aspectos/processos específicos de aprendizagem do aluno; ou 2. *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, quer pela satisfação relatada dos participantes.

Aspectos/processos específicos de aprendizagem do aluno – os estudos destas áreas incluem: a) grupos de aprendizagem de ação – o documento enfoca a interação entre o envolvimento dos participantes com os Grupos de Aprendizagem de Ação, suas identidades e os contextos em que ocorrem (RUSH; BALAMOUTSOU, 2006); b) educação a distância – esta pesquisa examina o envolvimento dos alunos com educação a distância oferecida por uma universidade tradicional e se concentra particularmente na sua indução de experiências como aprendentes a distância (FORRESTER *et al.*, 2004); e c) comentários – a qualidade de revisão após comentários por erro também foi examinada e sugeriu-se que o *feedback* sobre erro pode melhorar a escrita dos alunos no curto prazo (HYLAND, 2003).

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 em que o envolvimento dos alunos no desenvolvimento de critérios para avaliação é utilizado (HAUG, 2006).

Fonte: traduzido e adaptado de Hyland (2003); Forrester *et al.* (2004); Rush, Balamoutsou e Haug (2006).

7. *Razões para engagement*: 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*, categorizando-as em três alternativas: 1. *engagement* para melhorar a aprendizagem; 2. *engagement* para melhorar as taxas de transferência e retenção; 3. *engagement* pela igualdade/justiça social, assim conceituadas:

Engagement para melhorar a aprendizagem – a maior parte da literatura sobre o *engagement* dos estudantes diz respeito direta ou indiretamente à 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 para a qual os alunos estão envolvidos em uma série de atividades educacionais que a pesquisa tem mostrado como provável para levar a uma aprendizagem de alta qualidade.

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 a completar um curso.

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

Fonte: traduzido e adaptado de Coates (2005); Kuh *et al.* (2008).

A partir desses sete campos de estudos, é de fato possível constatar que, “sob o manto de *engagement* dos estudantes”, existe uma variada gama de veios teóricos, ou táticas de intervenção, com o propósito de analisar, categorizar ou interpretar o *engagement* dos estudantes, bem como das instituições de ensino no complexo mundo das escolhas humanas.

Frente a esse cenário polissêmico, e persuadidos por um expressivo volume de evidências empíricas e científicas, buscaremos inserir nosso contexto brasileiro a partir das diferentes bases consultadas. Acreditamos que os ganhos e os resultados desse investimento podem ser muito robustos para serem deixados ao acaso.

A partir de tais perspectivas, acreditamos que o conceito em si acerca do *engagement* dos estudantes nos permite teorizar, refletir, calendarizar ou transversalizar conceitos a partir das múltiplas perspectivas até aqui apresentadas. Dentre essas, a começar pela teorização sobre a responsabilidade do *engagement* dos estudantes. Afinal, a quem compete a responsabilidade pelo *engagement* dos acadêmicos?

Responsabilidades: afinal, quem deve assumir a responsabilidade pelo *engagement* dos estudantes?

A literatura consultada até o momento não apresenta 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 dessa responsabilidade?

Estudos de Hu e Kuh realizados em 2001 definiam o *engagement* como a qualidade de esforço que os próprios estudantes dedicavam às atividades educativas propostas, e que estas, por sua vez, contribuíam 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 desejados abarca, nesse entendimento, também, o que as instituições fazem para induzir estudantes a participar de tais atividades, deslocando a responsabilidade pelo *engagement* – tanto para estudantes individuais como para suas instituições. Nesse sentido, 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 essa 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) 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.

Estudos realizados por Little *et al.* (2009) sugerem que instituições e estudantes, coletivamente, através de Uniões de estudantes, devem assumir a responsabilidade crucial pelo engajamento. Nessa mesma perspectiva, Magolda (2005) descreve instituições onde os alunos estão ativamente envolvidos em uma variedade de comitês do *campus* e fornecem entrada significativa para os grupos de 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 de pares no *campus*, residências e organizações estudantis.

Em decorrência disso, estudos de Umbach e Wawrzynski (2005) apontam que, em instituições onde se cria um ambiente que enfatiza práticas educacionais eficazes, os alunos são mais participativos, mais ativos em processo de aprendizagem, enquanto instituições onde os alunos são responsáveis por seu próprio envolvimento (sem muito apoio institucional) para a facilitação podem contribuir inversamente – para a frustração de engajamento.

Nesse sentido, múltiplos e controversos são os olhares acerca da responsabilidade pelo *engagement* dos estudantes. Contudo, isso nos mostra que esse diálogo permanece aberto, apresentando, também, sobre essas questões, agregações, reavaliações e novos *insights*. Afinal, o que todos querem é encontrar a arte mais adequada para cativar os estudantes de maneira a engajá-los nas atividades acadêmicas e, por consequência, também, encontrar formas de promover sua permanência, estimulando o sentido de pertencimento a uma instituição.

Conclusões em curso

À guisa de possíveis conclusões deste capítulo, delineou-se um escopo ou os primeiros passos para a composição de nossa tese de doutoramento, apontando, de forma sucinta, o que a literatura internacional *a priori* apre-

senta “sob o manto do *engagement* dos estudantes” como possibilidade para aprofundarmos a temática do *engagement* no contexto acadêmico brasileiro. Destacamos eixos temáticos sobre os quais pesquisadores e universidades internacionais têm se debruçado com o propósito de mapear o *engagement* de seus estudantes. Dentre estes, destacamos: dimensões do *engagement*; focos do *engagement*; tipologias do *engagement*; escalas de *engagement*; *engagement* institucional; metas para *engagement*; razões para *engagement*, explicitando vozes e respectivas áreas de abrangência.

Enfatizamos que os estudos encontrados em diferentes bases de dados internacionais indicam que a esmagadora maioria das pesquisas recai sobre as “dimensões do *engagement*”, por representar uma preocupação permanente com o aprendizado individual do aluno ou, mais especificamente, o envolvimento dos mesmos em seu processo de aprendizagem. Constatamos, ainda, pelos estudos até aqui proferidos, não haver no contexto internacional um consenso entre os distintos investigadores acerca da responsabilidade pelo *engagement* – se das instituições, dos estudantes ou de ambos. Algumas correntes atribuem a responsabilidade pelo engajamento como uma proposta conjunta. Em contrapartida, a *Higher Education Funding Council for England* (HEFCE) sugere que a responsabilidade pelo *engagement* dos estudantes reside nas instituições e órgãos setoriais. Apesar disso, todos buscam engajar seus estudantes em seu processo de aprendizagem, sua permanência e consequente fidelização à instituição.

Embora a literatura tenda a manifestar especificidades envolvendo focos específicos, responsabilidades e/ou beneficiários pelo *engagement* dos estudantes, optamos, em nossa pesquisa, por atribuir um olhar abarcando o todo (complexidade, influência social, prazer percebido e autogerenciamento da aprendizagem), ou seja, tencionamos não obscurecer funções mais latentes em detrimento de outras que podem ser consideradas menos nobres. Enfatizamos, com isso, a relevância e a responsabilidade pelo *engagement* dos diferentes atores envolvidos (administradores, gestores, professores, suporte acadêmico e alunos...),

todos como (co)construtores ativos e (co)responsáveis pelo intertravamento de interesses individuais e institucionais, de modo a desencadear um amplo senso de pertença universitária, visando modelar o *engagement* acadêmico de forma educativa, proposital, significativa e mais eficaz para o contexto universitário.

Referências

ASTIN, Alexander. Student involvement: a developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, v. 25, n. 4, p. 297-308, Jul. 1984.

CHICKERING, Arthur W.; GAMSON, Zelda F. Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, v. 39, n. 7, p. 3-7, 1987.

COATES, Hamish. The value of student engagement for higher education quality assurance. *Quality in Higher Education*, v. 11, n. 1, p. 25-36, Aug. 2005.

_____. Student engagement in campus-based and online education. *British Library Cataloguing in Publication*. Routledge 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN. Simultaneously published in the USA and Canada. 2006.

_____. A model of online and general campus-based student engagement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 32, n. 2, p. 121-141, Apr. 2007.

_____. Engaging students for success. *Australasian student engagement report: Australasian survey of student engagement*. Camberwell, Vic.: Australian Council for Educational Research, 2009.

_____. Getting first-year students engaged. *AUSSE Research Briefing*, v. 6, May 2010.

COATES, Hamish; RANSON, Laurie. Dropout DNA, and the genetics of effective support. *AUSSE Research Briefings*, v. 11, Jun. 2011.

FORRESTER, Gillian *et al.* *Going the distance: students experiences of induction to distance learning in higher education*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference England., p. 1, Sep. 2004.

HAUG, Kristin Holte. *Students development of assessment criteria and enhancement of learning potential*. Paper presented at the European Conference on Educational Research England, University of Geneva, 13-15 Sep. 2006.

HYLAND, Fiona. Focusing on form: student engagement with teacher feedback. *System*, v. 31, n. 2, p. 217-230, 2003.

HEFCE. Higher Education Funding Council for England's. *Tender for a study into student engagement*. Call for tenders, Higher Education Funding Council for England, Bristol, 2008.

HU, Shouping; KUH, George D. *Being (dis)engaged in educationally purposeful activities: the influences of student and institutional characteristics*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA, Apr. 10-14, 2001.

KUH, George. What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of College Student Development*, Maryland, USA, v. 50, n. 6, p. 683-706, Nov. 2009.

KUH, George D. e associados. *The influence of student effort, college environments, and campus culture on undergraduate student learning and personal development*. Paper presented at the Association for the Study of Higher Education, Boston, 1991.

KUH, George D. *et al.* Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *Journal of Higher Education*, v. 79, n. 5, p. 540-563, Sep./Oct. 2008.

KRAUSE, Kerri-Lee. *Understanding and promoting student engagement in university learning communities*. Simpósio da Universidade James Cook Townsville/Cairns, Queensland, 21-22 set. 2005.

LITTLE, Brenda *et al.* *Report to HEFCE on Student Engagement*. London: Centre for Higher Education Research and Information, Feb. 2009.

MAGOLDA, Peter. Promoting student success: what student leaders can do. *National Survey of Student Engagement*. Bloomington, 2005. Disponível em: <<http://nsse.indiana.edu/institute/documents/briefs/DEEP%20Practice%20Brief%208%20What%20Student%20Leaders%20Can%20Do.pdf>> Acesso em: 20 fev. 2018.

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

PASCARELLA, Ernest T. Students affective development within the college environment. *Journal of Higher Education*, v. 56, n. 6, p. 640-663, Nov./Dec. 1985.

PIKE, Gary; KUH, George D. A typology of student engagement for American colleges and universities. *Research in Higher Education*, v. 46, n. 2, p. 185-209, Mar. 2005.

RUSH, Linda; BALAMOUTSOU, Sophia. *Dominant voices, silent voices and the use of Action Learning Groups in HE: a social constructionist perspective*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Warwick, 6-9 Sep. 2006, England, p. 1, 2006.

SCHAUFELI, Wilmar; DIJKSTRA, Pieterneel; VASQUEZ, Ana Claudia. *Engagement no trabalho*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

TINTO, Vincent. *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

TYLER, Ralph W. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press, 1930.

TROWLER, Vicky; TROWLER, Paul. *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.

UMBACH, P.D.; WAWRZYNKI, M.R. Faculty do matter: the role of college faculty in student learning and engagement. *Research in Higher Education*, v. 46, n. 2, p. 153-184, Mar. 2005.

WOLF-WENDER, Lisa; WADR, Kelly; KINZIE, Jillian. 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.

2 ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NA ESCOLA: UM ESTUDO COM ALUNOS DO SISTEMA DE APRENDIZAGEM

ANTÓNIO G. LEITE
FELICIANO H. VEIGA
Universidade de Lisboa

Resumo

O envolvimento dos alunos na escola (EAE) é visto como elemento-chave na diminuição do insucesso e do abandono escolar. Um estudo com alunos do Sistema de Aprendizagem em Alternância mereceu atenção particular, dada a falta de investigação sobre esse modelo de formação profissional. Quanto aos resultados no envolvimento dos alunos na escola, as análises detetaram um considerável subgrupo de alunos com baixo envolvimento, relevando-se a existência de relações significativas entre algumas das dimensões do envolvimento e as variáveis consideradas – autoconceito, idade, sexo, notas e criatividade. O estudo inclui a interpretação e a discussão dos resultados à luz da literatura revista, bem como limitações, aplicações e sugestões de futuras investigações.

Palavras-chave: Envolvimento dos Alunos na Escola. Aprendizagem. Autoconceito.

Introdução

O Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE) é apontado como antídoto do insucesso e do abandono escolar (FREDRICKS; BLUMENFELD; PARKS, 2004), um preditor do rendimento escolar e da conclusão da escolaridade (JIMERSON; CAMPOS; GREIF, 2003; SINCLAIR; CHRISTENSON; LEHR; ANDERSON, 2003) e sensível a variações nos fatores do contexto em que o aluno desenvolve as suas atividades (FINN; PANNOZZO; ACHILES, 2003; MARKS, 2000). O envolvimento, enquanto extensão do envolvimento ativo de um aluno numa atividade de aprendizagem (SKINNER; KINDERMANN; FURRER, 2009) ou na escola de forma mais geral (APPLETON; CHRISTENSON; FURLONG, 2008), traduz-se em diversas dimensões: o afetivo, o comportamental e, por último, o cognitivo, entendido como a qualidade do processamento cognitivo que os alunos investem nas atividades (WALKER; GREENE; MANSELL, 2006).

O Envolvimento de Alunos na Escola (EAE) tem sido objeto de uma crescente preocupação por parte dos estudiosos. A relação presente entre aluno *versus* escola tem consigo uma panóplia de preocupações, cada vez maiores e atuais. Poderá a escola “viver” sem alunos? Poderá haver envolvimento sem “encantamento” ou enamoramento? Certamente que *engagement*, enquanto encantamento, poderá propiciar um efetivo envolvimento. Mas poderá haver encantamento sem enamoramento, no sentido em que gostar-se de estar num determinado espaço não significará, certamente, “perder-se de amores” por tal espaço. Poderá ser um mal menor: entre a rua e a escola, duas realidades similares, onde o poder hierárquico impera e a incerteza ao virar da esquina pode acontecer, a escola poderá oferecer uma outra proteção que a rua deixará por conta e risco de cada um. No presente capítulo, pretende-se dar a conhecer esta variável tão importante.

O conceito “envolvimento dos alunos na escola” (EAE) – *engagement* – tem assumido grande centralidade na educação. Entendido “como a vivência de ligação centrípeta do aluno à escola, em dimensões específicas

como a cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa, o aluno como agente de ação” (VEIGA, 2012, p. 37). O envolvimento é considerado como um conceito transdisciplinar que tem sido apontado como uma das respostas aos problemas nas escolas.

Neste estudo entendeu-se por Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE) um metaconstructo composto pelas dimensões comportamental, cognitiva, afetiva (LAM; WONG; YANG; LIU, 2012) e pela dimensão agenciativa (VEIGA, 2012).

Sabendo que baixos resultados académicos e altas taxas de abandono escolar causam mal-estar geral aos pais e professores (ZIMMER-GEMBEBECK, 2006) e preocupam os governos, dados os elevados custos que tais índices acarretam, surgem, por isso mesmo, estas investigações. De acordo com Veiga (1991), fracasso escolar, embora não seja em si próprio um comportamento escolar disruptivo, aparece frequentemente ligado à disrupção escolar (KNOFF, 1987; MENDLER; CRWIN, 1983; MYERS; BAKER, 1985; PRYOR *et al.*, 1989).

A importância deste estudo reside ainda na falta de estudos aprofundados com formandos dos cursos da aprendizagem, com elevados índices de sucesso escolar e empregabilidade, superior às outras formações profissionais equivalentes, procurando averiguar como aquele modelo de formação profissional tem interferências no envolvimento de formandos e no seu autoconceito. Acredita-se que o modelo tem virtualidades que convém explorar, acredita-se que o envolvimento é um constructo fulcral na compreensão dos resultados dos formandos, bem como a sua relação com outros fatores, pessoais e contextuais. Acredita-se que o envolvimento e o sucesso escolar, enquanto competências complementares (CREED; MULLER; PATTON, 2003) poderão comprometer competências futuras em nível escolar e desenvolvimental.

Segundo Melo e Veiga (2013), as várias áreas da teoria e investigação psicológica aplicadas aos fenómenos educativos apontam para “uma visão integrada e integradora para uma concepção construtivista da aprendizagem (e do ensino), que possibilite o estudo das mudanças

que se produzem na pessoa como consequência da sua participação em processos educativos” (p. 280).

O modelo de ensino Aprendizagem em Alternância é uma alternativa ao modelo de Ensino Profissional, com dupla certificação (escolar e profissional) mas tutelado pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Ao propor realizar este trabalho de investigação, pretendeu-se fazer ressaltar virtualidades, compromissos, oportunidades, envolvimento, progressos e recuos dum sistema de formação, enquadrado na Formação Profissional, tutelado por um ministério que não o da Educação, com um novo fôlego adquirido com a publicação de nova regulamentação e numa altura em que se debate em Portugal e na União Europeia o problema do desemprego. Segundo Alves (2008), a Aprendizagem em Alternância veio colmatar uma lacuna da extinção do ensino técnico-profissional e, por outro lado, para Cavaco (2008), a educação e a formação surgem como instrumentos para a resolução de dois problemas: o desemprego juvenil e os problemas sociais que tal desemprego acarreta.

Pelo que se acabou de expor, procede-se à apresentação do seguinte problema de investigação: *Como se caracteriza o envolvimento na escola dos alunos do subsistema Aprendizagem em Alternância e como se relaciona com variáveis específicas?*

Metodologia

Conscientes de que a investigação é um processo dinâmico, não estanque, assumindo-se assim como um veículo construtor de conhecimento científico, tendo como objetivo principal investigar para compreender se a escolha de uma segunda alternativa de formação, a Aprendizagem em Alternância, se repercutirá no autoconceito dos formandos, e este, por sua vez, não se refletirá ao nível do envolvimento, torna-se necessário desenvolver o processo investigativo considerando quer a formulação adequada e rigorosa do problema de investigação, quer a sua operacio-

nalização através duma metodologia estruturada, objetiva e sistemática (PARDAL; CORREIA, 1995). Optamos por uma metodologia de carácter quantitativo que poderemos caracterizar pela estratégia sistemática, objetiva e rigorosa de recolha, medição e interpretação cuidadosas da realidade objetiva (BURNS; GROVE, 2005; CRESWELL, 2003). Numa fase seguinte, será feita a caracterização dos participantes, a apresentação dos instrumentos e os procedimentos adotados para recolha e análise de dados, não esquecendo os procedimentos havidos na administração dos instrumentos, nomeadamente os éticos e deontológicos. Finalmente, serão identificadas as variáveis de estudo e as questões de investigação.

Com a finalidade de resumir a informação presente nas variáveis de estudo, de acordo com uma forma que possibilite uma leitura imediata da caracterização da amostra, recorreu-se à estatística descritiva. Aponta-se como segundo objetivo, a necessidade de analisar a distribuição dos sujeitos da amostra pelas quatro dimensões do envolvimento, a fim de dar resposta à primeira questão de investigação que orientou este estudo.

Os restantes resultados obtidos resultam do recurso à estatística inferencial, através da qual se permite retirar conclusões acerca da população-alvo, mediante os resultados obtidos na amostra. Assim, foram aplicados testes estatísticos de associação e de diferenças entre grupos.

O presente estudo segue o que se encontra convencionado na investigação científica (MARTINS, 2011), pelo que são assumidos como resultados estatisticamente significativos aqueles em que a probabilidade do resultado obtido se dever ao acaso for de 5% ($p < 0,05$) ou menor.

Com vista a estudar as relações entre algumas das variáveis consideradas, recorreu-se ao método correlacional, em virtude de possibilitar a medição da direção e intensidade da associação linear entre duas variáveis, permitindo, subseqüentemente, a avaliação, dentro de um determinado quadro teórico, da natureza das relações previstas. As medidas de correlação traduzem associações e não relações de causalidade entre variáveis, pelo que constitui um erro metodológico explicar as oscilações ocorridas na variável envolvimento dos alunos na escola

como efeito exclusivo das variáveis independentes consideradas. Por outro lado, dada a ausência de controlo ou manipulação das variáveis independentes, os dados são examinados de acordo com a informação recolhida, limitando-se, por conseguinte, as amplas considerações que poderiam tecer-se acerca da influência de fenómenos de ordem socio-familiar no envolvimento dos alunos na escola. Pesem embora estes condicionalismos de ordem metodológica, é de considerar o possível contributo dos resultados aqui apresentados para o conhecimento e compreensão das relações estabelecidas.

População

De acordo com os objetivos do nosso estudo, definimos a população como sendo constituída por jovens, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 14 e os 27 anos de idade que frequentavam cursos de Aprendizagem em Alternância em centros de formação profissional tutelados pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional, situados no norte de Portugal, mais concretamente no distrito do Porto e da região de Entre Douro e Vouga. O inventário do universo populacional pode ser encontrado em Veiga (1991). Essas zonas geográficas foram uma opção, pessoal, em detrimento de todo o território nacional. O universo populacional dos sujeitos foi considerado tendo em atenção a população em formação das seguintes localidades: Porto (Centro de Formação Profissional do Cerco e Sector Terciário), Santa Maria da Feira, Lourosa, Corga do Lobão, Espinho, Santa Maria de Lamas, Arrifana, S. João da Madeira, Vale de Cambra e Oliveira de Azeméis.

Amostra

Dado que o processo de seleção da amostra pressupõe ter em atenção cuidados metodológicos facilitadores de uma representatividade da

população que nos possibilite tirar conclusões e, desta forma, fazer a extrapolação desejada (VEIGA, 2012), a amostra do presente estudo foi constituída por 440 sujeitos, formandos dos cursos de formação profissional Aprendizagem em Alternância, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 14 e os 27 anos, distribuídos pelos distritos do Porto e Região de Entre Douro e Vouga e pelas localidades acima identificadas.

A amostra utilizada contemplou pessoas, no caso jovens adolescentes e adultos com idade igual ou inferior a 27 anos, com percursos prévios de fracasso, alguns a viver em famílias reconstruídas mas desestruturadas, com grande debilidade socioeconómica, habituados a sobreviver, quer dizer, viver de maneira que a perspetiva seja o presente, com expectativas bastante baixas.

A distribuição dos sujeitos da amostra em função do género, após a depuração dos sujeitos que deram respostas incongruentes ficou assim distribuída: 220 (50,0%) são do sexo masculino e 220 (50,0%) do sexo feminino.

Em síntese, num total de 440 formandos, com idades compreendidas entre os 14 e os 27 anos de idade, situando-se a média de idades nos 18,74 anos ($DP = 2,280$), 220 pertencem ao género feminino e 220 ao género masculino. Da amostra constituída, 45,5% correspondem a formandos do 10º ano de escolaridade; 27%, a alunos do 11º; e 27,5%, a alunos do 12º ano de escolaridade – sendo de destacar que 35,7% dos formandos apresentavam uma retenção, antes de ingresso no sistema de formação profissional. Finalmente, sobre as opções de escolher entre estudar no ensino regular ou ensino profissional, 91,1% optam pelo ensino profissional.

Instrumentos

O questionário “Envolvimento dos alunos na escola: uma escala quadri-dimensional” (EAE-E4D), de Veiga (2013), avalia as quatro dimensões do

envolvimento: cognitivo, afetivo, comportamental e agenciativo. Essa nova medida de avaliação, utilizada no estudo, consiste em 20 itens e utiliza uma escala do tipo Likert variando de 1 (total desacordo) a 6 (acordo total).

No presente estudo, foi realizada uma análise fatorial de componentes principais aos itens da EAE-E4D. Observou-se uma distribuição dos itens pelos seus fatores totalmente concordante com o estudo referido (VEIGA, 2013), o mesmo acontecendo à consistência interna quer da escala no seu todo, quer nos seus fatores.

Para avaliação do autoconceito foi utilizada a escala PHCSCS, versão reduzida a 30 itens, uma vez que, no presente estudo, também se analisou o autoconceito que apresenta boas qualidades psicométricas, conforme publicação recente (VEIGA; LEITE, 2018), com as seguintes dimensões: Comportamental, Ansiedade, Estatuto Intelectual, Popularidade, Aparência Física e Satisfação/Felicidade.

Para além desta escala, foi solicitado aos sujeitos do estudo que respondessem a um denominado questionário global, que se seguiu aos itens da anterior escala. No final, solicitava-se ao formando que descrevesse três sentimentos positivos que o centro de formação despertava nele e três sentimentos negativos que o centro de formação despertava nele e, finalmente, caso desejasse, tinha um espaço disponível para adicionar mais alguma informação.

Procedimento e cuidados éticos

A realização do estudo passou por fases distintas, tendo em todas elas havido cuidados específicos e modos de realização que passam a descrever-se.

A escolha dos sujeitos, objeto do nosso estudo, adolescentes e jovens adultos, está diretamente relacionada com a tipologia dos cursos da aprendizagem: são formações profissionais orientadas para jovens, à procura do primeiro emprego, com idade inferior a 25 anos, habilitação igual ou superior ao 9º ano de escolaridade, sem conclusão do ensino

secundário e que pretendam adquirir uma qualificação profissional ao mesmo tempo que concluem o 12º ano.

O atendimento a princípios éticos foi tido em conta. O conhecimento da criação recente da Comissão de Ética do Instituto de Educação e do trabalho por ela realizado com a criação da Carta Ética, bem como a operacionalização de formulário próprio de pedido de parecer por doutorandos do 1º ano, vem corroborar os cuidados havidos no atendimento às orientações éticas, como anonimato e confidencialidade. Apesar de, no que respeita à presente tese, não ser obrigatório, decidiu-se, mesmo assim, solicitar tal parecer.

Resultados no envolvimento e variáveis de estudo

O envolvimento de alunos na escola foi uma das variáveis fundamentais do presente estudo. Os resultados obtidos foram organizados de acordo com a procura de respostas a várias questões de estudo, que se encontram distribuídas por resultados descritivos, correlacionais e diferenciais, como a seguir se descrevem.

Resultados descritivos

Em resposta à questão de estudo número um (Q.1: *Como se distribuem os alunos pelas dimensões do Envolvimento de Alunos na Escola (EAE)?*), consideraram-se as respostas dadas ao questionário “Envolvimento dos alunos na escola: uma escala quadridimensional” (EAE-E4D).

Os resultados apresentados, relativamente à distribuição dos alunos pelas dimensões do EAE, revelaram um dado preocupante, ao observar-se uma quantidade próxima de alunos com baixo e com alto envolvimento; mesmo na dimensão *Agenciativa*, observou-se um equilíbrio entre a quantidade de alunos com baixo e com alto envolvimento. O que poderão significar estes resultados em que é muito próxima a quantidade de

alunos com envolvimento inferior e com envolvimento superior à média, isto em cada um dos tipos de envolvimento?

Salienta-se a importância dos dados obtidos e agora colocados ao dispor no campo da Educação. Para além de colmatar lacunas de conhecimento nesse campo, permite reflexões e medidas de implementação educacional a ter em conta.

Dando voz a Klem e Connel (2004), para quem o envolvimento alto está diretamente relacionado com notas altas e taxas de abandono baixas, baixo envolvimento traz consigo absentismo e abandono escolar após comportamentos disruptivos na sala de aula. No que a aprendizagem em alternância diz respeito e os dados assim revelaram, pode-se afirmar que os formandos vão resistindo ao abandono escolar, achando que tal poderá dever-se ao facto de, não comparecendo ou abandonando, também deixariam de usufruir dos apoios sociais mensais que lhes são atribuídos. O absentismo, presente nos sucessivos atrasos na chegada à sala de formação, ou nas faltas aos primeiros tempos da manhã ou da tarde, também são recorrentes. Uma explicação poderá estar associada ao facto de uma das formas encontradas para lidar com tais comportamentos ser a denominada “recuperação”: as faltas pontuais são substituídas por trabalhos que o formador apresenta ou pela realização de tarefas no final do dia ou no intervalo do almoço.

Num estudo coordenado por Veiga (2009), intitulado *Envolvimento dos alunos na escola: diferenciação e promoção*, confirmaram-se relações significativas e importantes entre a Orientação para o Futuro e o Envolvimento Global dos alunos na escola. Os resultados confirmam estudos anteriores que apontavam para uma relação importante entre a perspetiva temporal de futuro e a adaptação à escola (NOBRE; JANEIRO, 2009), a motivação e o aproveitamento académico (HUSMAN; LENS, 1999; ORTUÑO; PAIXÃO; JANEIRO, 2013). Para além dessa confirmação, sublinham quão importante e essencial é o papel que uma perceção positiva do futuro e o estabelecimento de objetivos a médio e longo prazo têm para uma melhor integração dos jovens na escola. Assim, é possível

que os resultados por nós encontrados no presente estudo possam indicar que a promoção do envolvimento dos alunos na escola deve ser acompanhada pela criação de objetivos e projetos de vida apropriados, relevando a importância de se promoverem programas promotores da perspectiva temporal de futuro e do aconselhamento vocacional de forma mais personalizada. Isto mesmo sugere o interesse de, em investigações futuras, ser estudada a influência de programas específicos, no envolvimento dos alunos na escola, comparando os seus efeitos em alunos do ensino regular e da aprendizagem em alternância.

Considerámos que o EAE, visto como preditor de diferentes resultados (APPLETON; CHRISTENSON; FURLOG, 2008; FREDRICKS *et al.*, 2004; FURRER; SKINNER, 2003; VEIGA, 2012), é também tido como mediador entre diferentes variáveis (autoconceito, apoio percebido da família e qualidade da relação professor-aluno). Assim, apesar do impacto que possa exercer, o ambiente familiar explica parcialmente as oscilações do envolvimento, sugerindo que as políticas e os procedimentos escolares também exercem os seus efeitos. E, se há variáveis que se revelam difíceis de alterar (pessoais e de contexto), outras são suscetíveis de modificação (estilo de gestão da aula e relação professor/alunos).

Resultados correlacionais

Na questão de estudo número dois (Q2: *Como se relacionam as dimensões do envolvimento com as dimensões do autoconceito?*), ressalta-se o seguinte: na generalidade das situações, encontram-se correlações positivas e estatisticamente significativas entre as dimensões do envolvimento e as dimensões do autoconceito. As dimensões do envolvimento mais correlacionadas com as dimensões do autoconceito foram a dimensão *Comportamental* e a *Agenciativa*, sempre com elevados valores de significância estatística, seguidas da dimensão *Cognitiva*, *EAE Total* e *Afetiva*. As dimensões do autoconceito *Estatuto Intelectual*, *Aspeto Físico*,

Satisfação-Felicidade e *PH Total* apresentam correlações com todas as dimensões do *Envolvimento*, sempre com elevada significância estatística. Nas restantes dimensões, as correlações significativas são menos frequentes; na *Ansiedade*, é negativo o sentido das correlações encontradas.

Procurámos entender os resultados à luz da literatura revista. A correlação significativa e positiva entre autoconceito e envolvimento que nessa questão de estudo foi encontrada tem sido destacada por vários autores (BANDURA, 1997; SHUNK; MULLEN, 2012; WOOLFOLK; HUGHES; WALKUP, 2008), nomeadamente em nível da percepção de competência, autoaceitação e aceitação de riscos relacionados com a persistência e o esforço despendido. Partilhamos do que Caitin e Boivin (2004) encontraram num estudo: alunos que se sentiam protegidos e seguros na sua rede social, mas tinham colegas com quem partilhar experiências e apoio, possuíam atitudes mais positivas e fortalecendo também o seu autoconceito positivo; os centros de formação onde realizámos este estudo são, comparativamente aos agrupamentos escolares, pequenos, com turmas com menos de 20 alunos; há espaço para a partilha e apoio que favoreçam o autoconceito; assim, alunos envolvidos no meio escolar sentem-se motivados, influenciando de forma positiva a sua percepção da escola, assim como a sua atitude face à aprendizagem e consequentemente o seu desempenho académico (JANEIRO; NOBRE, 2010).

De acordo com Frade (2015), jovens adolescentes com boas relações interpessoais apresentam níveis mais elevados de desempenho escolar (WENTZEL; BARRY; CALDWELL, 2004). No mesmo sentido, é entendível que a satisfação do indivíduo para com o seu trabalho (mais observável em alunos dos cursos de formação em alternância) tenha impacto no envolvimento, influenciando-o, não só nas atividades em contexto laboral como em contexto social (DANNA; GRIFFIN, 1999).

Importante referir o que Veiga, Robu *et al.* (2013) constataram: um elevado envolvimento assentava em estudantes com elevado autoconceito; a sua proposta para que se adotassem medidas de promoção do autoconceito dos estudantes, em especial nos que apresentam baixo

envolvimento, por forma a aumentar a sua ligação com a escola, evitando o abandono escolar merece-nos inteiro acordo. No mesmo sentido, segue o estudo de Nogueira e Veiga (2014), que encontraram relações significativas e positivas entre autoeficácia e envolvimento.

Em resposta à questão de estudo número três (Q3: *Como se relacionam as dimensões do EAE com a idade dos formandos?*), pode-se salientar o seguinte: existe uma correlação estatisticamente significativa entre as dimensões totais do *Envolvimento* com a *idade*; existe uma correlação estatisticamente significativa entre a dimensão *Agenciativa* e a *idade*; as restantes correlações não se apresentam significativas.

Os estudos sobre o envolvimento e a variável idade deram a conhecer que existe consonância com os resultados deste estudo: o nível de sofisticação do envolvimento das crianças e a frequência das suas interações com pares aumentam à medida que a idade cronológica e a idade desenvolvimental também aumentam (KRUIF; MCWILLIAM, 1999; MCWILLIAM; BAILEY, 1995). De acordo com Faria (2001), um maior envolvimento no final do secundário parece estar relacionado com o facto de os alunos estarem prestes a concretizar uma escolha vocacional e por isso estarem mais motivados para a aprendizagem, e sentirem-se mais competentes e seguros na escola. No nosso estudo, os dados são coincidentes com os autores mencionados.

Para responder à questão de estudo número quatro (Q4: *Como se relacionam as dimensões do Envolvimento de Alunos na Escola com o número de retenções?*), os dados informam que a correlação só é estatisticamente significativa entre a dimensão *Comportamental* do EAE e o *número de retenções*.

No presente estudo, a correlação estatisticamente significativa entre a dimensão *Comportamental* e o *Envolvimento* parece indicar que os alunos quando ingressam nesse modelo de formação profissional já experienciaram negativamente casos de retenção (65,3% dos inquiridos). No entanto, após o ingresso nesse modelo, as retenções são praticamente nulas. O sistema prevê mecanismos de remediação para as UFCDs, em

que o aluno não tenha obtido sucesso, estabelecendo-se um compromisso entre o formando e formador para encontrarem o melhor mecanismo de remediação/superação relativa à UFCD, ainda não concluída com sucesso. Na literatura revista, não foram encontrados resultados coincidentes com os deste estudo.

Apesar de um estudo desenvolvido por Rola e Veiga (2012) relativamente à variável retenções ter encontrado correlações negativas, embora não significativas, entre esta variável e as dimensões cognitiva e afetiva do EAE, assim como entre o EAE global e as retenções, não confirmam os resultados aqui encontrados.

Perante tal diversidade de opiniões, poderá ser considerado um outro fator para explicar tais resultados, em posteriores investigações: o número de formandos por turma. Na generalidade, o número de formandos por turma no início do primeiro momento de formação é de 22, reduzindo-se em alguns casos significativamente para metade. Isso levará certamente a um maior envolvimento do formando na turma, na sua relação com os pares e os respetivos formadores; será de considerar ainda como uma possibilidade o seguinte: apesar do passado ter sido negro, com um acumular de retenções, agora têm uma outra visão acerca da vida; o passado foi de insucesso, mas, face às novas oportunidades de formação, estas funcionaram como uma defesa atenuando os resultados no seu autoconceito, vendo-se com capacidades para assumir desafios da formação que agora frequentam, com êxito!

Na questão de estudo número cinco (Q5: *Que relação existe entre o EAE e as notas a português?*), encontrou-se que existe uma correlação estatisticamente significativa e negativa entre a dimensão *Comportamental* do EAE e as *notas a português*.

Na literatura revista, não se encontraram resultados coincidentes com os deste estudo. A especificidade dos sujeitos deste estudo tem-se revelado importante para explicar os resultados obtidos. Assim, também aqui poderá ser tido em linha de conta o facto de estarmos perante alunos que apresentam uma atitude diferente da que tinham antes do ingresso

neste modelo de educação formação: agora, sentem-se mais protegidos e envolvidos pelo centro de formação profissional que os acolheu, revelando-se mais esforçados por conseguirem melhores resultados e para os manterem. Em estudos futuros, teria interesse aprofundarem-se eventuais explicações para estes resultados, em amostras mais variadas e recorrendo também a entrevistas focadas.

Os dados referentes à questão de estudo número seis (Q6: *Que relação existe entre o EAE e as notas a matemática?*) revelaram uma correlação estatisticamente significativa entre a dimensão *Agenciativa* do EAE e as *notas a matemática*.

Numa investigação de Nobre e Janeiro (2010) sobre rendimento e envolvimento na escola, os resultados obtidos evidenciaram a existência de uma relação positiva e significativa entre os resultados escolares e a adaptação à escola. Isso mesmo se pode adequar ao nosso estudo: existência de um bom clima de escola que propicia bons resultados escolares.

Weiss, Carolan e Baker-Smith (2009) concluem que escolas pequenas, com um grupo razoável de alunos, poderão ser benéficas para os estudantes, pois pequenos grupos estão associados a elevados níveis de envolvimento escolar como é o caso dos sujeitos do nosso estudo.

Na questão de estudo número sete (Q7: *Como se relacionam as dimensões do EAE com variáveis específicas, como criatividade, sobredotação (própria e inferida pelos professores), visualização de TV, situação laboral dos pais, estudos desejados?*), os resultados obtidos indicam que há uma correlação estatisticamente significativa e negativa entre a variável *Gostas de ver filmes agressivos na TV?* e a dimensão *Comportamental* do EAE. Verifica-se uma correlação estatisticamente significativa e negativa entre a variável *Consideras-te sobredotado* e a dimensão *Agenciativa* do EAE. Nas diferentes situações consideradas, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas.

Na literatura revista, faltam estudos com amostras semelhantes que permitam realizar comparações. Centrando-nos na busca de uma explicação para as relações significativas encontradas, é provável que a

visualização de filmes agressivos apareça associada a um comportamento escolar menos envolvido, dada a modelagem ocorrida em tais situações e o carácter perturbador da agressão e da transgressão que se lhe liga (COELHO, 2010; FERNANDES, 2010; FONSECA, 2010; NUNES, 2010; SANTOS; VEIGA, 2007; VEIGA, 2012).

A associação negativa encontrada entre a percepção de sobredotação e a dimensão agenciativa do envolvimento, sendo de explicação mais difícil até pela falta de literatura neste campo, é, no entanto, provável que reflita a existência de subgrupos que evitem a autoexposição quer pelo seu histórico pessoal, quer pela crítica eventual dos colegas, quer mesmo para evitar compromissos com exigências futuras do contexto (BAHIA *et al.*, 2014; GEORGE, 2003; VEIGA, 2010; VEIGA, no prelo). De acordo com Ekvall (1999) e DeFryer (1996), o apoio e o encorajamento dado pelos professores fazem aumentar a motivação dos alunos, a persistência em partilhar as suas ideias criativas e o conseqüente envolvimento na escola.

Resultados diferenciais

Na questão de estudo número oito (Q8: *Haverá diferenças significativas nas dimensões do EAE em função da coesão familiar?*), observou-se que as diferenças nas médias entre os grupos contrastados não se mostraram estatisticamente significativas, em nenhuma das dimensões do envolvimento. A coesão familiar foi avaliada com a seguinte pergunta: *Os teus pais estão separados ou divorciados?*

Existem estudos que vão no sentido da valorização da coesão familiar e envolvimento: Marques (1997), Villas Boas (2001), Coleman (1988) acentuam os efeitos positivos que tal relação propicia melhorando o sucesso escolar dos alunos. Chora *et al.* (1997) e Marques (1997) referem que a colaboração entre os dois atores também aumenta a motivação com a escola e com o estudo.

Atendendo à especificidade da amostra utilizada neste estudo – a percentagem de sujeitos com idade superior ou igual a 18 anos foi de 66,63 –, é provável admitir que uma maior autonomia tenha contribuído para ultrapassar alguma eventual influência ligada à situação familiar considerada conforme estudos anteriormente apresentados (NEWMANN; KING; CARMICHAEL, 2007; WIGFIELD *et al.*, 2006 citado por SKINNER; PITZER, 2012), Posteriores estudos poderão corroborar ou infirmar.

Para dar resposta à questão de estudo número nove (Q9: *Como se diferenciam as dimensões do EAE em função do sexo?*), observou-se que os rapazes foram superiores na dimensão *Aspetto Comportamental*, com elevado nível de significância ($p < 0,01$). Nas restantes dimensões, não ocorreram diferenças significativas.

Esses resultados, embora aparentemente algo inesperados, podem encontrar sentido em alunos de escolas de ensino profissional. Será importante lembrar que, segundo uns autores (LAM *et al.*, 2012), os rapazes são menos motivados do que as raparigas, gastando, também, menos tempo na realização de trabalhos (BARBER, 1996; COX, 2000). A diferenciação favorável aos rapazes aqui encontrada pode também ser devida a alguma especificidade da amostra e sugere-se ser retomada em posteriores estudos, com novas amostras.

Conclusões

Para além das atitudes face a si próprio, debruçou-se este trabalho na temática do envolvimento e respetivas dimensões. Assim, reconhece-se a importância da correlação entre estes dois constructos como fator importante na explicação da variância dos níveis de envolvimento considerados e de como se torna imperativo o seu estudo conjunto (PINTO DA SILVA; NOGUEIRA, 2008; ROHALL *et al.*, 2014; VEIGA *et al.*, 2014). O relacionamento interpessoal, a aceitação de si próprio (enquanto autor e ator), o assumir riscos e iniciativas é importante para a realização do indi-

víduo, sendo o envolvimento fundamental para o seu sucesso (MILHANO; PINTO, 2008; PINTO DA SILVA; NOGUEIRA, 2008; SCHAUFELI; SALANOVA *et al.*, 2002). Considera-se fulcral que os formandos, reconhecendo as suas capacidades e fragilidades, sempre situados, no sentido em que reconhecem o lugar que ocupam na formação, possam ver potenciadas expectativas, práticas e resolução de problemas.

E se o relacionamento interpessoal contextualiza (REIS *et al.*, 2000) e prediz o comportamento humano (BAKKER, 2009; KELLEY, 1983; REIS *et al.*, 2000; WARSHAWSKY *et al.*, 2012), entende-se que, existindo relações interpessoais positivas, um clima de envolvimento positivo, estas funcionarão como preditores de envolvimento do indivíduo na realização das suas tarefas e projetos (HARDY; BRYSON, 2009; HARTER *et al.*, 2002) e no seu desempenho (WENTZEL *et al.*, 2004), na vinculação à organização a que pertence (CHERMISS, 1991; ELLINGWOOD, 2001; JEHN; SHAH, 1997; MORRISSON, 2009; SONG; OLSHFSKI, 2008; ZAGENCZYK *et al.*, 2010).

Porque consideramos que os meios, bem como as condições, evoluíram positivamente, será possível que o sucesso deste modelo de formação profissional irá merecer uma particular atenção quer por parte das entidades da tutela, quer por parte dos jovens e encarregados de educação.

A escassez de estudos sobre algumas variáveis e sua relação com o EAE, bem como a ausência de estudos sobre a dimensão agenciativa do envolvimento, delimitou a abrangência e o fundamento das interpretações realizadas. Considera-se, assim, que o aprofundamento da compreensão do EAE, nas suas diferentes dimensões, especialmente na dimensão agenciativa, bem como o estudo da sua relação com as variáveis em foco no presente estudo, deverá encontrar continuidade em futuros projetos de investigação.

Por outro lado, os instrumentos utilizados, ainda que apresentem boas qualidades psicométricas, limitaram a perceção sobre as intenções e justificação das respostas dadas pelos inquiridos. Seria de considerar, em futuros estudos, a triangulação metodológica, ou, por outras palavras, a combinação de diferentes metodologias no estudo do EAE.

Face às dúvidas deixadas pelas informações obtidas, e no sentido de aprofundar o estudo da relação entre o EAE e as variáveis de estudo consideradas, seria também eventualmente interessante e profícua a constituição de outras amostras, nas quais se incluíssem pais e professores. Crê-se que as percepções dos pais acerca dos elementos em estudo poderiam fornecer informações complementares aos resultados obtidos, o mesmo aplicando-se a respeito dos professores. De referir a ausência de diferenças significativas no EAE em função da família, pelo que se poderia dar continuidade ao estudo em função da coesão familiar, o mesmo aplicando-se à variável situação laboral dos pais.

Por último, será de sublinhar que o fundamental deste estudo consistiu no seu eventual contributo para a investigação do envolvimento dos alunos na escola, esperando-se que as limitações apontadas constituam pontos de partida para mais e melhoradas formas de estudar e compreender a relação entre essa “vivência centrípeta” e o contexto escolar.

Assim, face ao que se expôs, acreditamos que, na visão das atitudes face à escola — entendida envolvimento, tendo em consideração os desenvolvimentos ocorridos nos últimos anos —, poderá residir uma das chaves que orientará na descoberta de caminhos de realização pessoal e interpessoal felizes.

Referências

ALVES, Natália. *Juventudes e inserção profissional*. Lisboa: Educa-Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2008.

ALVES, Natália *et al.* Educação e formação: análise comparativa dos subsistemas de qualificação profissional de nível III. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional, 2001.

ALVES-PINTO *et al.* Vivências de jovens na escola: o seu olhar captado em 2013. In: VEIGA, F. H. (Org.). *I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação* – livro de programa e resumos. Lisboa: IE, 2013.

ANDERSON, Amy; CHRISTENSON, Sandra; LEHR, Camila. School completion and student engagement: information and strategies for educators. Disponível em: <http://www.nasonline.org/resources/principals/naps_compleducators.pdf.2009>. Acesso em: 10 maio 2013.

APPLETON, James; CHRISTENSON, Sandra ; FURLONG, Michael. Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the School*, v. 45, n. 5, p. 369-386, 2008.

BAKKER, Arnold. Engagement and “job crafting”: engaged employees create their own great place to work. In: ALBRECHT, S.L. (Eds.). *Handbook of employee engagement: perspectives, issues, research and practice*. Glos, UK: Edward Elgar, 2010.

BAKKER, Arnold *et al.* Work engagement: an emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress*, v. 22, p. 187-200, 2008.

BEMPECHAT, Janine; SHERNOFF, David. Parental influences on achievement motivation and student engagement. In: CHRISTENSON, S. L.; RESCHLY, A. L.; WYLIE, C. A. (Eds.). *The handbook of research on student engagement*. New York: Springer Science, 2012.

BIRCH, Sondra; LADD, Gary. The teacher – child relationship and childrens early school adjustment. *Journal of School Psychology*, v. 35, p. 61-79, 1997.

CABRITO, Belmiro. *Formações em alternância: quatro estudos de caso*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 1993.

CANDEIAS, Adelinda. Validade estrutural do questionário de atitudes face à escola: estudo com alunos do ensino básico português. *I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*. Livro de Programa e Resumos. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014.

CAVACO, Carmen. *Diversidade e interdependência de lógicas de formação*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2008.

CIDEC. *A formação profissional no IEFP desenvolvida entre 1994 e 1998*. Lisboa: CIDEC, 2000.

CONBOY, Joseph; VEIGA, Feliciano; CARVALHO, Carolina; GALVÃO, Diana. Some social-relational correlates of student engagement in Portugal. In: VEIGA, F. (Coord.). *Envolvimento dos alunos na escola: perspectivas internacionais da Psicologia e Educação/Students' Engagement in school: international perspectives of Psychology and Education*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014.

CONNELL, James; WELLBORN, James. Competence, autonomy and relatedness: a motivational analysis of self-system processes. In: GUNNAR, M.; SROUFE, L. A. (Eds.). *Minnesota Symposium on Child Psychology*, v. 23. Self processes in development. Chicago: University of Chicago Press, 1991.

CORREIA, José Alberto. As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 12, n. 1, p. 81-110, 1999.

CRONINGER, Robert; LEE, Valerie. Social capital and dropping out of high school: benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record*, v. 103, n. 548-581, 2001.

DOTTERER, Aryn; LOWE, Katie. Classroom Context, School Engagement, and Academic Achievement in Early Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, v. 40, p. 1649-1660, 2011.

ELLIOT, Stephen; MALECKI, Cristine; DEMARAY, Michelle. New directions in social skills assessment and intervention for elementary and middle school students. *Exceptionality*, v. 9, n. 1, 2, p. 19-32, 2001.

FERNANDES, Evaristo. *Educação unidimensional do homem moderno*. No prelo.

FERRÃO, J. et al. *Saída prematura do sistema educativo: aspectos da situação, causas e perspectivas em termos de emprego e formação*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional, 2016.

FINN, Jeremy. Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, v. 59, p. 117-142, 1989.

FINN, Jeremy; PANNOZZO, Gina; ACHILES, Charles. The 'Why's' of class size: student behavior in small classes. *Review of Educational Research*, v. 73, n. 3, p. 321-368, 2003.

FINN, Jeremy; PANNOZZO, Gina; VOELKL, Kristin. Disruptive and inattentive withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *The Elementary School Journal*, v. 95, p. 421-454, 1995.

FREDERICKS, Jennifer; BLUMENFELD, Phyllis; PARIS, Alison. School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, v. 74, p. 59-109, 2004.

FREDRICKS, Jennifer; BLUMENFELD, Phyllis; PARIS, Alison. *School Engagement*. Indicators of Positive Development Conference, Washington, DC, 12-13 mar. 2003.

FRYDENBERG, Erica; AINLEY, Mary; RUSSELL, Valerie. Student motivation and engagement. *Schooling Issues Digest*. Australian Government: Department of Education, Science and Training, 2005.

FULLARTON, Sue. Student engagement with school. Individual and school-level influences. *The Australian Council for Educational Research – Longitudinal surveys of Australian Youth (LSAY)*, v. 27, 2002.

FURLONG, Michael; CHRISTENSON, Sandra. Engaging students at school and with learning: a relevant construct for all students. *Psychology in the Schools*, v. 45, p. 365-368, 2008.

GLANVILLE, Jannifer; WILDHAGEN, Tina. The measurement of school engagement: assessing dimensionality and measurement invariance across race and ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, v. 67, p. 1019-1041, 2007.

GONZÁLEZ, Maria Teresa. El alumno ante la escuela y su próprio aprendizaje: algunas líneas e investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia e Cambio en Educación*, v. 8, p. 10-31, 2010.

GOODENOW, Carol. The psychological sense of school membership among adolescents: scale development and education correlates. *Psychology in the School*, v. 30, p. 80-90, 1993.

HARRIS, Lois Ruth. A Phenomenographic investigation of teacher conceptions of student engagement in learning. *The Australian Educational Researcher*, v. 5, n. 1, p. 57-79, 2008.

JANEIRO, Isabel; VEIGA, Feliciano. Perspetiva temporal e envolvimento dos alunos na escola. *I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação. Livro de Programa e Resumos* (p. 386-398). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014.

JANG, Hyungshim; KIM, Eun; REEVE, Johnmarshall. Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally-occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology*, v. 104, p. 1175-1188, 2012.

JIMERSON, Shane; CAMPOS, Emily; GREIF, Jennifer. Towards an understanding of definitions and measures of student engagement in schools and related terms. *The California School Psychologist*, v. 8, p. 7-28; *Journal of Applied Psychology*, v. 82, n. 2, p. 221-234, 2003.

KIMBERLY, Henry; KNIGHT, Kelly; THORNBERRY, Terence. School Disengagement as a Predictor of Dropout, Delinquency, and Problem Substance Use During Adolescence and Early Adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, v. 41, p. 156-166, 2012.

LADD, Garry; DINELLA, Lisa. Continuity and change in early school engagement: predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology*, v. 101, p. 190-206, 2009.

LAM *et al.* Understanding and measuring student engagement in school: the results of an international study from 12 countries. *School Psychology Quarterly*, v. 29, p. 213-232, 2014.

LEE, Jihyun; SHUTE, Valerie. The influence of noncognitive domains on academic achievement in K-12. Tallahassee: Florida State University, 2009. Disponível em: <http://myweb.fsu.edu/vshute/pdf/shute%202009_e.pdf>.

LEE, Valerie; SMITH, Julia. Effects of high school restructuring and size on early gains in achievement and engagement. *Sociology of Education*, v. 68, p. 241-270, 1995.

LEITE, António. Atitudes face a si próprio e envolvimento na escola: estudo com alunos do sistema aprendizagem em alternância. Tese (Doutorado) – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2017. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/28411>>.

LLORENS, Susana; BAKKER, Arnold; SCHAUFELI, Wilmar; SALANOVA, Marisa. Testing the robustness of the job demands-resources model: Erratum. *International Journal of Stress Management*, v. 14, p. 224-225, 2006.

MARKS, Helen. Student engagement in instructional activity: patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, v. 37, n. 1, p. 153-184, 2000.

MARQUES, Ana. *Envolvimento e disrupção escolar em alunos do 6º e 7º ano de escolaridade, no ensino artístico: efeitos de um programa comunicacional eclético*. Tese (Mestrado em Educação – Área de especialização em Formação Pessoal e Social) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014.

MCWILLIAM, Ra; BAILEY, Donald. Promoting engagement and mastery. In: BAILEY, D. B.; WOLERY, M. (Eds.). *Teaching infants and preschoolers with disabilities*. 2nd ed. New York: Merrill, Macmillan Publishing Company, 1992.

NEVES, António Oliveira et al. *O sistema de aprendizagem em Portugal*. Lisboa: IEPF, 1993.

NEWMAN, Peter. Conceptual models of student engagement. *National Center of Effective Secondary Schools*. University of Wisconsin, 1992.

OSTERMAN, Karen. Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, v. 70, p. 323-367, 2000.

PERDUE, Neil; MANZESKE, David; ESTELL, David. Early predictors of school engagement: exploring the role of peer relationships. *Psychology in the Schools*, v. 46, n. 10, p. 1084-1097, 2009.

REEVE, Johnmarshall; TSENG, Ching-mei. Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, v. 36, n. 4, p. 257-267, 2011.

REIS, P. A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso. *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/342/1/Ser%20professor%20de%20Portugu%C3%AAs%20-%20SML.pdf>>.

ROBU, Viorel; SANDOVICI, Anișoara. Modeling the antecedents and outcomes of student engagement with school: an exploratory study of Romanian Adolescents. In: VEIGA, F. H. (Orgs.) *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação*. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2013.

SALANOVA, Marisa; SCHAUFELI, Wilmar. *El engagement de los empleados. Cuando el trabajo se convierte en pasión*. Madrid: Alianza Editorial, 2009.

SCHAUFELI, Wilmar; SALANOVA, Marisa. Work engagement: an emerging psychological concept and its implications for organizations. In: GILLILAND, S.W.; STEINER, D.D.; SKARLICKI, D.P. (Eds.). *Research in Social Issues in Management: Managing Social and Ethical Issues in Organizations*. v. 5. Greenwich, CT: Information Age Publishers, 2007.

SCHUSSLER, Deborah. Beyond content: how teachers manage classrooms to facilitate intellectual engagement for disengaged students. *Theory into Practice*, v. 48, n. 2, p. 114-121, 2009.

SHARKEY, Jill; YOU, Sukkyung; SCHNOEBELEN, Katrina. Relations among school assets, individual resilience, and student engagement for youth grouped by level of family functioning. *Psychology in the Schools*, v. 45, p. 402-418, 2008.

SILVA, Ana Maria. Mediação formadora e sujeito aprendiz ao longo da vida. In: IV COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES: CURRÍCULO, TEORIAS, MÉTODOS. *Anais (Atas)...* 2, 3 e 4 de setembro. Brasil: Universidade de Santa Catarina, Florianópolis. Textos convidados, 2008.

SIMONS-MORTON, B.; CHEN, R. Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth, & Society*, v. 4, p. 3-25, 2009.

SINCLAIR, M.; CHRISTENSON, S.; LEHR, C.; ANDERSON, A. Facilitating student engagement: lessons learned from Check & Connect longitudinal studies. *The California School Psychologist*, v. 8, p. 29-42, 2003.

SKINNER, Ellen; BELMONT, Michael. Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, v. 85, n. 4, p. 571-581, 1993.

SKINNER, Ellen; PITZER, Jennifer. Developmental dynamics of engagement, coping, and everyday resilience. In: CHRISTENSON, S.; RESCHLY, A.; WYLIE, C. (Eds.). *The Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer Science, 2012.

SKINNER, Ellen; KINDERMANN, Thomas; FURRER, Carrie. A motivational perspective on engagement and disaffection: conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, v. 69, p. 493-525, 2009.

TAVEIRA, Maria; VEIGA, Feliciano; OLIVEIRA, Iris; NEVES, Lúcia; GALVÃO, Diana. Envolvimento escolar e exploração vocacional: perfis de alunos do ensino básico e secundário. In: VEIGA, F.H. (Chair). *Envolvimento dos alunos na escola: uma nova escala de avaliação e suas oscilações em função de variáveis contextuais e pessoais*. Simpósio no I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação, Lisboa, Portugal, 2013.

VEIGA, Feliciano. *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. 3. ed. Lisboa: Fim de Século, 2012.

_____. Envolvimento dos alunos na escola: elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, v. 1, p. 441- 450.

_____. Assessing student engagement in school: development and validation of a four-dimensional scale. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, p. 813-819, 2016. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.153>. 2013.

VEIGA, Feliciano; LEITE, António. Adolescents' Self-concept Short Scale: a version of PHCSCS. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, p. 631-637, 2016. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.079>

VEIGA, Feliciano; LEITE; António. Escala de Autoconceito de Adolescentes – Versão reduzida (EAA-VR30): novos elementos da PHCSCS. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, Instituto Superior Politécnico de Gaya, 2018.

VEIGA, Feliciano *et al.* Students' engagement in schools: differentiation and promotion. In: PATRÍCIO, M. F. *et al.* (Eds.). *Da exclusão à excelência: cami-*

nhos organizacionais para a qualidade da educação. Montargil: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural, 2012.

VEIGA, Feliciano; REEVE, Johnmarshall; WENTZEL, Kathryn; ROBU, Viorel. Assessing students' engagement: a review of instruments with psychometric qualities. In: Veiga, F. H. (Eds.). *Envolvimento dos alunos na escola: perspectivas internacionais da psicologia e educação*. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2013.

VEIGA, Feliciano *et al.* Students' engagement in school: analysis according to self-concept and grade level. Trabalho apresentado em EDULEARN14 Conference. *Proceedings of EDULEARN14 Conference*, Barcelona, 2014.

VEIGA, Feliciano *et al.* Students' engagement in school, academic aspirations, and sex. In: Veiga, F. H. (Eds.). *Envolvimento dos alunos na escola: perspectivas internacionais da psicologia e educação*. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2013.

VEIGA, Feliciano *et al.* Students' engagement in school and peer relations: a literature review. In: VEIGA, F. H. (eds.). *Envolvimento dos alunos na escola: perspectivas internacionais da psicologia e educação*. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2013.

VEIGA, Feliciano; WENTZEL, Kathryn; MELO, Madalena; PEREIRA, Tiago; FARIA, Liliana; GALVÃO, Diana. Student's engagement in school and peer relations: a literature review. In: VEIGA, F. (Coord.) *Envolvimento dos alunos na escola: perspectivas internacionais da psicologia e educação/Students' engagement in school: international perspectives of psychology and education*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014.

VOELKL, Kristin. Identification with school. *American Journal of Education*, v. 105, p. 294, 1997.

WALKER, Christopher; GREENE, Barbara; MANSELL, Robert. Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, v. 16, p. 1-12, 2006.

WANG, Ming-Ti; HOLCOMBE, Rebecca. Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, v. 47, n. 3, p. 633-662, 2010.

WANG, Ming-Ti; WILLET, J.B.; ECCLES, J.S. The assessment of school engagement: examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, v. 49, p. 465-480, 2011.

WENTZEL, Kathryn *et al.* Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, v. 35, p. 193-202, 2010.

WILLMS, Jon. *Student engagement in school*. A sense of belonging and participation. Results from PISA, 2000.

WONG, Lam; YANG, Hongfei; LIU, Y. Understanding student engagement with a contextual model. In: CHRISTENSON, S. L.; RESCHLY, A. L.; WYLIE, C. A. (Eds.). *The handbook of research on student engagement*. New York: Springer Science, 2012.

YONEZAWA, Susan; JONES, Makeba; JOSELOWSKY, Francine. Youth engagement in high schools: Developing a multidimensional, critical approach to improving engagement for all students. *Journal of Educational Change*, v. 10, p. 191-209, 2009.

3 PROFESSORES INICIANTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA E O ENGAJAMENTO ESTUDANTIL

ELOISA MARIA WIEBUSCH

MARIA INÊS CÔRTE VITÓRIA

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Resumo

O presente estudo investiga quais os desafios mais recorrentes enfrentados pelos professores iniciantes da Educação Profissional e Tecnológica, assim como reflete sobre possibilidades e alternativas pedagógicas que possam representar contribuições importantes nesse processo inicial da trajetória docente. A pesquisa adota abordagem qualitativa, sendo que o instrumento para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, com a participação de doze professores iniciantes, com até cinco anos de experiência docente, de duas instituições de Educação Profissional e Tecnológica: uma pública federal e uma privada, localizadas no interior do Rio Grande do Sul – Brasil. Para a leitura, análise e interpretação dos dados, foram adotados os princípios de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2009). Dentre os resultados evidenciados na pesquisa, pode-se destacar que os professores iniciantes: buscam consolidar os saberes didático-pedagógicos com os colegas de profissão e procuram, em suas trajetórias pessoais, as inspirações

para enfrentar as situações vividas na nova profissão. Isso expressa a necessidade de uma formação direcionada para a atuação na Educação Profissional e Tecnológica, bem como de espaços formativos que contemplem a especificidade da docência para os professores que são iniciantes na profissão. Precisam de acompanhamento, de apoio e de atenção especial nessa fase tão importante de aprender a ensinar e de aprendizagem da docência. E o engajamento acadêmico contribui para a interação entre professores e estudantes, na partilha de saberes e na construção do conhecimento de ambos.

Palavras-chave: Professores Iniciantes. Docência. Educação Profissional e Tecnológica.

Introdução

No Brasil, com a expansão da Educação Profissional e Tecnológica, cada vez é mais notório o ingresso de novos professores nesta modalidade de ensino. Muitos docentes são iniciantes na profissão, em geral, não têm formação específica para esta atividade profissional, ou seja, não realizaram cursos de licenciatura e não possuem formação pedagógica, e muitos são profissionais inexperientes na docência. Alguns são oriundos do mundo do trabalho, e outros vêm diretamente dos bancos acadêmicos (mestrado e doutorado), são originários de diversas profissões, envolvendo uma diversificação de áreas e uma multiplicidade de saberes.

Por professor iniciante, principiante, novato, jovem, entende-se o professor que está na fase inicial de inserção profissional na docência. Para Bozu (2010, p. 58), o professor iniciante é aquele que “[...] exerce a docência pela primeira vez em uma instituição educativa. Caracteriza-se por ter pouca ou nenhuma experiência docente prévia”. Está começando a exercer a profissão docente, vive o ritual de passagem de estudante

ou trabalhador para professor, é o momento basilar de aprendizagem da docência, do ser, estar e fazer-se professor.

Os professores iniciantes vivem múltiplas aprendizagens no início da carreira docente e necessitam preocupar-se com a construção do conhecimento dos estudantes, papel fundamental das instituições de ensino que é a promoção do sucesso da aprendizagem/acadêmico. Em cada aula, novas aprendizagens, aprende-se com os estudantes, por meio da interação, do trabalho colaborativo de todos os envolvidos no processo de aprender e ensinar. Dessa forma, surge o engajamento acadêmico, tradução do termo inglês, *engagement*. Uma temática bastante abordada em nível internacional, em países como Estados Unidos, Austrália, Canadá entre outros, mas ainda pouco explorada no Brasil. Para Costa e Vitória (2017, p. 2262):

Engajamento acadêmico é visto com um processo multidimensional que engloba, sobretudo, as dimensões afetiva, comportamental e cognitiva dos indivíduos que, quando mobilizadas conjuntamente, permitem o envolvimento efetivo dos estudantes com o meio e as atividades acadêmicas, gerando, de fato, o engajamento.

Nesse sentido, o engajamento acadêmico contribui para a parceria entre estudantes e professores, na partilha de saberes e na busca da aprendizagem de qualidade. É um exercício de auto(trans)formação e autoconhecimento pessoal e profissional, de experiências individuais e coletivas, envolvendo todas as dimensões que constituem o ser professor.

A pesquisa partiu do problema: como se constituiu os anos iniciais da docência de professores iniciantes (bacharéis/tecnólogos) na Educação Profissional e Tecnológica? E teve por objetivo investigar os desafios e as possibilidades enfrentadas pelos professores iniciantes da Educação Profissional e Tecnológica.

A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: história, origens e perspectivas

A Educação Profissional e Tecnológica, no Brasil, iniciou-se oficialmente em 23 de setembro de 1909, no Governo Federal Nilo Peçanha, que assinou o Decreto nº 7.566 e que criou as 19 Escolas de Aprendizes e Artífices nas capitais brasileiras. A implantação e a inauguração da maioria das escolas profissionais aconteceram no primeiro semestre do ano de 1910, com o objetivo de educar e ensinar um ofício a meninos de 10 a 13 anos de idade em situação de vulnerabilidade social, inclusive índios e escravos, destinava-se ao Ensino Primário, Profissional e gratuito, visando formar operários para atender o desenvolvimento industrial. A Educação Profissional no país teve sua origem em uma perspectiva assistencialista. Em 13 de janeiro de 1937, as Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Liceus Profissionais.

O Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, transformou os Liceus Profissionais em Escolas Industriais e Técnicas, com a finalidade de oferecer a formação profissional em nível equivalente ao secundário, voltando-se à preparação profissional para a indústria por meio da criação de Cursos Técnicos, que deveriam formar rapidamente os trabalhadores para as demandas da indústria, objetivando aumentar a produção industrial. Nesse período, com a necessidade de formação de mão de obra para a indústria e o comércio, criou-se o sistema de ensino privado, paralelo ao oficial, a Rede de Formação Profissional do Sistema S, e surgiu o sistema S4, sendo o primeiro o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, SENAI, em 1942. No ano de 1946, surgiram o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, SENAC, o Serviço Social do Comércio, SESC, e o Serviço Social da Indústria, SESI, que, a partir de 1959, passaram a ser Escolas Técnicas Federais. No ano de 1978, três escolas situadas no Rio de Janeiro, em Minas Gerais e no Paraná foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, CEFETs. Em 1994, as demais escolas técnicas transformaram-se em Centros Federais de Educação Tecnológica, CEFETs. A Lei nº

11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação, criando 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia nos 26 estados da Federação e no Distrito Federal.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 garante dois direitos fundamentais do cidadão, o direito à Educação e o direito ao Trabalho, como direito à profissionalização. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, estrutura a Educação Brasileira em dois níveis – Educação Básica e Educação Superior – sendo que a Educação Profissional e Tecnológica não está em nenhum dos dois níveis citados, portanto não faz parte da Educação Regular Brasileira. É considerada uma modalidade, dispõe de um capítulo próprio e não especifica nenhuma exigência, quanto à formação pedagógica dos professores.

Historicamente, os professores, para atuarem na Educação Profissional e Tecnológica eram recrutados por serem profissionais com notório conhecimento em suas áreas de atuação, com saberes reconhecidos, ou seja, a valorização da prática profissional era destaque, tinha-se a crença de que quem sabe fazer sabe ensinar. Muitas vezes, eram ex-estudantes de cursos técnicos, os melhores estudantes da turma eram indicados para serem professores. Atualmente, o recrutamento passou a ser pela titulação em graduação, formação específica para as disciplinas a serem ministradas e/ou pós-graduação, com destaque para a investigação e as publicações. Na maioria das vezes, não são exigidos desses profissionais a formação pedagógica e os saberes relativos à prática docente. E os cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado, como espaços formativos, privilegiam, sobretudo, os saberes da pesquisa e as produções científicas, e as disciplinas didático-pedagógicas não estão no currículo ou se limitam à Metodologia ou à Didática da Educação Superior.

A Educação Profissional e Tecnológica é voltada, principalmente, ao ensino técnico profissionalizante, em diferentes níveis e modalidades de ensino. Constitui-se um desafio para o docente atuar na Educação Básica (especialmente no ensino médio integrado, concomitante à educação

profissional, técnico de nível médio ou subsequente, pós-médio), Educação Superior (tecnólogo, licenciatura e bacharelado) e Pós-Graduação, sendo que todos esses segmentos atuam na busca de uma formação integral que promova a emancipação social nos princípios de trabalho, ciência, tecnologia e formação profissional e pessoal.

Carreira docente do professor iniciante: dilemas, alegrias e desafios do ingresso no mundo laboral

O professor iniciante que está começando a carreira docente é recém-graduado, pós-graduado ou originário do mundo do trabalho que exerce a docência pela primeira vez. Conforme os estudos de Huberman (1992), Tardif (2002), Veenman (1984), os professores iniciantes na docência têm o tempo compreendido entre o primeiro e o quinto ano do exercício profissional. Os primeiros cinco anos são de suma importância, com características próprias, representam o aprender a ensinar, a constituição do ser, estar e fazer-se professor.

Os professores, no início da carreira, vivem o descompasso entre o estudante que foram e o estudante que encontram, vivem a fase de transição de estudantes ou trabalhadores para docentes, enfrentando o ingresso no mundo do trabalho que é marcante na vida de qualquer profissional. Fernandes e Cunha (2013, p. 59) remetem ao “professor aprendente”, termo que define o “professor como sujeito epistêmico que vai reconfigurando seus saberes em função dos desafios profissionais que a prática lhe impõe”. Dentre tantas relações possíveis, no espaço institucional, ocorrem a aprendizagem da profissão e, desse modo, a construção da identidade do professor.

As mesmas autoras salientam que o professor age a partir de saberes que são construídos por diferentes fontes e processos, e essa construção de saberes se dá com base em múltiplas influências e experiências. Nesse sentido, a construção da identidade profissional é concebida como um pro-

cesso contínuo que acontece ao longo do processo formativo. Corrobora este pensamento Marcelo García (2010, p. 19), quando afirma que:

A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que se corresponde com a ideia de que o desenvolvimento do professorado nunca se detém e que se entende como uma aprendizagem ao longo da vida.

Os professores iniciantes têm uma história de vida que engloba diferentes experiências, saberes e vivências que contribuem para a aprendizagem docente. Os primeiros anos de docência não representam apenas o momento de aprender a ensinar, também simbolizam um momento de socialização profissional. Segundo Marcelo García (2010, p. 29), no momento de inserção profissional, “os novos professores aprendem e interiorizam normas, valores e condutas, que caracterizam a cultura escolar na qual se integram”. Dessa maneira, é possível que o professor iniciante bacharel se identifique mais com a profissão de origem do que com a docência. Zabalza (2004, p. 107) ressalta essa possibilidade e aponta que

Sua identidade (o que sentem sobre o que são, sobre o que sabem; os livros que leem ou escrevem; os colegas com quem se relacionam; os congressos que frequentam; as conversas profissionais que mantêm, etc.) costuma estar mais centrada em suas especificidades científicas do que em suas atividades docentes. [...] é difícil, a princípio, construir uma identidade profissional vinculada à docência.

Muitas vezes os bacharéis que se tornaram professores se veem mais como o profissional de uma determinada área e como pesquisadores do que como docentes, por isso o desafio é construir a identidade profissional na profissão escolhida. Assim, entende-se que a aprendizagem da docência ocorre a partir de um processo reflexivo individual e coletivo,

na qual as experiências e partilhas de saberes possibilitam e facilitam a construção do conhecimento pedagógico, integrando, assim, a dinâmica do processo de aprender a ser professor. Precisa-se intensificar o processo de ação-reflexão-ação sobre a prática pedagógica, mediada pela teoria, pela multiplicidade de saberes, tempos e espaços presentes no mundo contemporâneo. De acordo com Vaillant e Marcelo García (2012, p. 92): “aprendemos a ser docentes quando somos conscientes do que fazemos e do porquê o fazemos; quando damos razões e refletimos sobre as origens e consequências de nossas condutas e das dos demais”. Nessa perspectiva, entende-se que o pensar e o repensar a ação pedagógica é essencial para uma atuação eficaz e consciente.

Percursos metodológicos: nossas escolhas e trajetórias

A pesquisa teve abordagem qualitativa. Para a coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada, com doze professores iniciantes, com até cinco anos de experiência docente, integrantes de duas instituições de Educação Profissional e Tecnológica, sendo uma pública, pertencente à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e uma privada, da Rede de Formação Profissional do Sistema S, ambas localizadas em cidades do interior do Rio Grande do Sul, Brasil.

Os participantes da investigação – doze professores iniciantes, bacharéis/tecnólogos – apresentam titulação variada, sendo que quatro professores realizaram o Ensino Médio Técnico, enquanto na Educação Superior nove cursaram Bacharelado e três cursaram Tecnólogo. Todos os professores não tinham a docência como um desejo profissional, uma vez que não realizaram uma Licenciatura na trajetória acadêmica ou formação pedagógica, tornaram-se professores após processo seletivo, por meio de concurso público ou contrato de trabalho.

Os entrevistados são oriundos de diferentes áreas de formação inicial: Ciência da Computação, Engenharia Elétrica, Engenharia da Produção

Mecânica, Eletrotécnica, Fabricação Mecânica, Administração de Empresas, Design em Modas, Serviço Social, Psicologia e Enfermagem. Seis realizaram Pós-Graduação, em nível de Especialização, seis têm Mestrado, quatro são Mestrandos e dois estão no Doutorado.

A investigação foi de caráter sigiloso, confidencial, preservando as identidades e falas dos entrevistados, atendendo ao critério ético da pesquisa. Para análise e interpretação dos dados, utilizou-se os princípios de análise de conteúdo de Bardin (2009), que destaca: “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (BARDIN, 2009, p. 45). Compreende um método de pesquisa usado para descrever, analisar e interpretar informações obtidas por meio da coleta de dados, organizados em um texto.

Descobertas da investigação: um olhar sobre a aprendizagem do docente iniciante

A investigação foi desenvolvida com doze professores iniciantes na docência da Educação Profissional e Tecnológica, sendo nove homens e três mulheres. Os seus ingressos na docência variam de um a quatro anos, pertencem a uma faixa etária diversificada entre 22 a 38 anos, atuam em variados cursos, níveis e modalidades de ensino e ministram aulas em diferentes disciplinas de duas instituições, sendo uma pública e a outra privada.

O estudo revelou os motivos da escolha da profissão docente entre os quais a insatisfação com a profissão que exerciam. Para um dos entrevistados, “*Nunca tinha me imaginado como professor, trabalhava como engenheiro, percebi que não era o que queria, resolvi fazer o concurso e hoje tenho a certeza que fiz a escolha certa*”, relato que evidencia que o ingresso na docência se deu pela oportunidade de realizar um concurso público ou contrato de trabalho, como alternativa laboral. A importância de estar feliz e realizado com as escolhas e estar consciente do relevante papel na docência parece ser fundamental para enfrentar os desafios profissionais.

Alguns entrevistados mencionaram o compromisso com a formação de bons profissionais, mas também de cidadãos que saibam viver e conviver, que possam fazer diferença no mundo. Como expressa o iniciante: *“Compartilhar conhecimentos, experiências, ideias com outras pessoas e fazer parte da formação profissional”*. E dão importância ao *“fato de trabalhar diretamente com atenção às pessoas, que estão em pleno processo de formação”*. E também a admiração, o amor pela docência e a participação na realização de sonhos. Como enfatiza o professor: *“Amor pela profissão, os estudantes chegam até nós com um sonho e a docência nos faz participar e colaborar para que estes sonhos sejam realizados”*. A profissão docente é gratificante, ser professor hoje é para pessoas especiais, que possam fazer a diferença na vida dos estudantes, deixando marcas positivas que jamais serão esquecidas. Que outra profissão pode influenciar tanto a vida das pessoas?

Para os entrevistados, os anos iniciais da docência foram difíceis, permeados por sentimentos de insegurança e medo. Como nos diz um dos professores da pesquisa: *“A insegurança nos momentos iniciais é muito forte para quem está ingressando na profissão docente”*. Marcelo Garcia (1999, p. 113) classifica esta etapa de inserção docente como *“um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de manter certo equilíbrio pessoal”*. É preciso, portanto, ensinar e aprender a ensinar.

Os primeiros anos de profissão são marcados por inúmeros desafios e conflitos. É um período complexo, mas também é um processo de intensa aprendizagem, estudo e pesquisa, como refere outro sujeito entrevistado: *“Li alguns livros sobre como ensinar, mas basicamente penso em como eu gostava de aprender. O saber é uma eterna metamorfose, aprendo a dar aula todos os dias que entro na sala de aula”*. É preciso muito estudo, leituras num exercício de aprender permanente; aprende-se sempre, é um processo constante. Para Marcelo García (2009, p. 20), *“os primeiros anos de docência são fundamentais para assegurar um professorado motivado,*

implicado e comprometido com a sua profissão”. O ingresso no mundo do trabalho determina a permanência ou não na profissão docente.

Muitos são os desafios enfrentados no início da docência pelos professores iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica. Conforme relata o interlocutor da pesquisa: *“Existem muitos desafios, precisamos de um saber ligado à contemporaneidade, planejar aulas interessantes para os estudantes deste tempo”*. A importância de saber articular o planejamento das aulas, para que elas sejam atrativas e significativas para os estudantes de cada nível e modalidade de ensino, pois muitos são estudantes trabalhadores. Para outro professor: *“Os desafios são enormes no trabalho com jovens. Devemos buscar sempre traçar o perfil da turma, conhecer o estudante. É estar sempre atualizado, aprimorando as competências pedagógicas para aplicação em sala de aula”*. Conhecer os estudantes é fundamental para a elaboração do planejamento das aulas e as intervenções pedagógicas que deverão ser desenvolvidas para que o estudante possa aprender.

Outros desafios para os principiantes na profissão referem-se à diversidade de disciplinas, aos conteúdos que precisam ministrar e à compreensão do perfil dos estudantes. Para alguns é complexa a *“adaptação ao ambiente de sala de aula, com estudantes de diferentes faixas etárias, muitas disciplinas completamente diferentes no mesmo semestre”*. Os professores iniciantes passam por fases que se caracterizam pela *“sobrevivência, descobrimento, aprendizagem e transição”*, tal como afirma Marcelo García (2011, p. 9).

Entretanto, nossos interlocutores reconhecem suas fragilidades para enfrentar a docência pela ausência de saberes pedagógicos. *“Nas questões pedagógicas sinto-me perdido, pode ser impressão ou apenas insegurança, mas fico com medo de não conseguir apresentar determinados conceitos, mesmo tendo pleno conhecimento do assunto”*. Percebe-se que existe uma preocupação com a prática pedagógica por parte dos docentes novatos: *“Insegurança com relação à qualidade de minhas aulas e avaliações, muitos questionamentos a respeito da prática pedagógica”*. O professor vive, em geral, certo isolamento, pois historicamente o ofício de professor carac-

terizou-se como uma profissão solitária, sendo os estudantes as únicas testemunhas do trabalho realizado. A própria arquitetura, os tempos e os espaços da sala de aula e da instituição contribuem para o isolamento, para o individualismo.

Ressalta-se, nesse contexto, a fragilidade da formação didático/metodológica. Os professores reconhecem que esses saberes seriam fundamentais para seu exercício, entretanto, *“acredito que no meu caso há falta de formação pedagógica, pois a minha formação profissional é na engenharia”*. Outro professor reforça essa perspectiva explicitando que *“a falta de bases metodológicas, pedagógicas é um grande desafio para os novatos”*. Para os sujeitos da pesquisa, a formação pedagógica contribuiria para melhorar a atuação docente. O fato de reconhecerem o vácuo na sua formação para a docência encaminha a uma reflexão para as políticas educacionais e institucionais que não valorizam os saberes didático-pedagógicos como fundantes da profissão docente.

A educação precisa estar comprometida com o desenvolvimento total da pessoa, do ser integral, pleno na sua inteireza, favorecendo o crescimento como pessoas e profissionais. Como destaca o professor: *“Um grande desafio é estar sempre atento para as modificações que ocorrem a todo o momento, e contribuir para a formação pessoal e profissional”*. Antes de ser um excelente profissional, precisa ser um excelente ser humano. Segundo Pacheco (2011, p. 29):

A referência fundamental para a Educação Profissional e Tecnológica é o ser humano e, por isso, o trabalho, como categoria estruturante do ser social, é seu elemento constituinte. Trata-se, pois, de uma formação que dá no decorrer da vida humana, por meio das experiências e conhecimentos, ao logo das relações sociais e produtivas.

O ser humano está em permanente crescimento, possibilidade que existe em cada um como ser inconcluso, sem medidas preestabelecidas

para o que pode vir a ser, para tornar-se uma pessoa melhor, emancipada, tendo sempre como horizonte a humanização.

Os entrevistados destacaram as potencialidades da docência, os saberes, a importância da boa formação técnica, as experiências na Educação Profissional e Tecnológica e suas vivências profissionais no ambiente industrial: *“As experiências profissionais trazidas da indústria, é uma importante contribuição no processo de ensino/aprendizagem, quando aplicadas na prática”*. Esta é uma dimensão que vem sendo secundarizada nos processos de recrutamento dos docentes, pois cada vez mais são os produtos da vida acadêmica que são ressaltados, com repercussões na docência da Educação Profissional e Tecnológica. Alguns são professores de campos profissionais dos quais poucos conhecem o campo de prática, ainda que detenham boa preparação científica. Marcelo García (2009, p. 19) ressalta que: *“Para além de conhecimentos pedagógicos, os professores têm que possuir conhecimento sobre as matérias que ensinam. Conhecer e controlar com fluidez a disciplina que ensinamos é algo incontornável no ofício docente”*. Nessa direção, Zabalza (2004) defende que o ensinar requer conhecimentos específicos, formação e atualização constante do professor. O ensinar, para o professor iniciante:

[...] é uma tarefa complexa na medida em que exige um conhecimento consistente acerca da disciplina ou das suas atividades, acerca da maneira como os estudantes aprendam, acerca do modo como serão produzidos os recursos de ensino a fim de que se ajustem melhor às condições em que será realizado o trabalho, etc. (ZABALZA, 2004, p. 111).

Nesse sentido, muitos professores iniciantes bacharéis têm o domínio do conhecimento científico para ensinar, mas precisam articulá-lo ao pedagógico. E, no caso da Educação Profissional Tecnológica, esse conhecer tem profundas conexões com o mundo do trabalho, que falta a muitos jovens professores. Freire (1998, p. 214) afirma que a “educação

necessita tanto de formação técnica, científica e profissional quanto de sonhos e utopia”. Nesse sentido, sabe-se que se tem um longo caminho a trilhar, na articulação da formação técnica, científica e profissional e na busca da construção de uma identidade docente e discente que seja capaz de contribuir para uma sociedade mais democrática e justa, com a qual se sonha, ou seja, com outro mundo possível, na perspectiva da emancipação pessoal/profissional e de caminhos marcados pela dignidade humana. É certo que professor precisa de estudo permanente, aprender sempre ao longo da vida, com reflexão na prática pedagógica, mediada pela teoria. E parece que é nessa condição que as instituições precisam apostar, investindo em educação continuada com vistas ao desenvolvimento profissional docente.

A pesquisa mostrou que há, em alguns, o desejo de fazer diferente, de trabalhar de formas diferentes as disciplinas. São, também, os iniciantes que, muitas vezes, estão mais dispostos a inovar e se arriscam nesse sentido. *“A vontade de fazer com que os estudantes se interessem pela área e vejam sua importância, não somente aprendendo o conteúdo, mas vendo a importância para a vida”*. Mas essa condição pode ser potencializada, quando há a institucionalização do apoio pedagógico e a valorização dos saberes didáticos dos professores. O planejamento das aulas gera angústia, ao mesmo tempo que dá satisfação, com as atividades propostas. Ainda nas potencialidades da docência aparecem as diferentes habilidades, incluindo as relações interpessoais e a importância do relacionamento com os estudantes. *“Aprender com facilidade, captar a identidade e as dificuldades de cada estudante e o bom relacionamento com os mesmos são importantes.”* O engajamento acadêmico envolve a motivação e a aprendizagem ativa.

Os professores iniciantes procuraram ajuda de colegas, professores experientes. Como expressa o professor: *“Muitas vezes liguei para minha mãe, por ser professora de didática para pedir dicas”*. Outro iniciante complementa: *“No início da profissão, conversei com colegas professores, busquei ajuda e tinha o compartilhamento de materiais didáticos e atividades. É*

importante compartilhar para ampliar os conhecimentos". A partilha de saberes e de experiências com professores experientes é fundamental no início da docência.

A humildade de perguntar e de aprender com o outro ficou evidente nas expressões dos interlocutores, que querem *"assistir aulas de outros professores, conversar com os mesmos para analisar diferentes abordagens de ensino"*. Parece, alvissareiramente, estar em marcha uma possibilidade de construir uma nova cultura docente, onde os processos coletivos se sobreponham à ideia da profissionalidade como uma ação individual. Quem sabe os docentes iniciantes sejam artífices dessa nova condição, compreendendo-a como inevitável para o enfrentamento dos desafios para a educação escolarizada. Por outro lado, os docentes destacaram a preocupação com a aprendizagem dos estudantes. *"Preocupar-se em tentar fazer com que os estudantes aprendam e que tenham um ambiente de aprendizado com harmonia e tranquilidade, e se possível de felicidade."* Percebem que o estudante precisa ser contagiado pelo prazer de aprender, que respeite e valorize as diferenças, a solidariedade, a esperança, na qual toda pessoa possa ser feliz, sempre buscando o engajamento estudantil.

A sala de aula e a instituição são espaços privilegiados para o aprender a ensinar a ser professor, de construção da identidade profissional, por meio da ação-reflexão-ação constante da prática pedagógica e que contribui para o desenvolvimento profissional docente, que deve ser construído ao longo da trajetória pessoal e profissional, afinal, todos são eternos aprendizes, a cada dia uma nova aprendizagem, na interação com os pares, no trabalho coletivo e colaborativo.

Foi bastante evidenciado no estudo o anseio por um trabalho em equipe como fator imprescindível. Creem os docentes que somente juntando forças, por meio da parceria de todos os segmentos acadêmicos, tendo objetivos claros e coletivos, é que se vai conseguir avançar na construção de uma educação de qualidade. Entendem que, embora existam muitos desafios e uma longa caminhada a ser trilhada, pela cultura

individualista das instituições, com ações não raras vezes fragmentadas, é preciso refazer essa lógica que parece ser uma das saídas para vencer as demandas da contemporaneidade. Estas incluem compartilhar objetivos comuns nos processos de ensinar e de aprender; construir e colocar em prática uma proposta educativa e pedagógica coerente; assumir os compromissos em conjunto na busca da melhoria da educação. Como ressalta Nóvoa (2009, p. 31), cada vez mais “os modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos”. Há necessidade cada vez maior de os professores realizarem o trabalho em equipe para dar conta dos múltiplos desafios da docência e que as instituições de ensino enfrentam.

Para um dos entrevistados: *“Os saberes específicos e pedagógicos são básicos para entrar em sala de aula. Assim, o conhecimento, precisa estar vinculado ao cenário de atuação”*. Corrobora um iniciante, ao afirmar: *“Os saberes das áreas de conhecimento e os saberes pedagógicos são indispensáveis, pois ensinar é uma prática educativa e os saberes da experiência do professor são importantes para uma prática significativa”*. Os professores mencionaram um conjunto de saberes necessários para a docência, sendo que os pedagógicos são essenciais para dar conta da complexidade que se está vivendo na sociedade do conhecimento.

Para os docentes iniciantes seria interessante e oportuno que encontrassem uma proposta para o desenvolvimento profissional, a fim de melhor conhecer a Instituição em que estão a atuar, incluindo um programa de educação continuada alicerçada em suas condições de trabalho e em seus desafios da prática. *“Acredito que para o professor iniciante algo importante é uma explicação sobre a carreira, processos de ambiente de trabalho, objetivos e valores da instituição.”* Mas é fundamental uma formação que se afaste das estratégias tradicionais que os envolva na própria solução de seus problemas. Cursos e palestras podem ser importantes, desde que correspondam às necessidades já pontuadas e levem a propostas práticas e a partilhas de saberes.

Os entrevistados sugeriram ações concretas para prática pedagógica e para a política institucional. *“Um programa de iniciação é importante. Antes de iniciar as atividades em sala de aula o iniciante deve ter a possibilidade de passar um período de ambientação com as questões pedagógicas, políticas institucionais e conhecer os tramites administrativos.”* Quem sabe potencializar os saberes dos docentes experientes na partilha com os iniciantes seria uma medida que atingiria o desenvolvimento profissional de ambos os atores.

Considerações finais: reflexões sempre inacabadas

Percebe-se, atualmente, a falta de interesse dos jovens pela docência, alguns chegam a concluir uma licenciatura, mas não atuam na área, ao mesmo tempo, há profissionais que não se formaram para profissão docente, entretanto a escolhem como atividade profissional. O professor da Educação Profissional e Tecnológica tem uma função social muito relevante, tem a responsabilidade de formar novos profissionais para atuar no mundo do trabalho em uma profissão específica. Para dar conta deste importante desafio, necessitam unir os saberes da experiência e acadêmicos e construir os conhecimentos pedagógicos. É preciso compreender que a inserção na docência é uma etapa marcada por sentimentos de satisfação, alegria por iniciar uma atividade profissional e também de muita insegurança, angústia e medo frente aos desafios de ser e estar professor.

Os professores iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica buscaram consolidar os saberes didático-pedagógicos com os colegas de profissão e procuram, em suas trajetórias, inspirações para enfrentar a nova profissão. Isso expressa a necessidade de uma formação direcionada para a atuação na Educação Profissional e Tecnológica, ao refletir sobre a formação do professor que atua nessa modalidade de ensino, são perceptíveis as necessidades formativas e a responsabilidade institucional, visando apoio e acolhida ao professor iniciante, para que possa conhecer a

gestão administrativa e pedagógica da instituição, bem como compreender o trabalho docente, fortalecendo o processo de (re)profissionalização.

Assim, compreender a docência como profissão implica considerar a complexidade das atividades e funções envolvidas, pois exige habilidades e competências que podem ser desenvolvidas, aperfeiçoadas nos processos formativos. Os professores iniciantes entrevistados ressaltaram a importância da formação pedagógica para qualificar a atuação na profissão docente. Além disso, é preciso novos olhares para a formação desse professor que atua em diferentes níveis e modalidades de ensino. Os professores iniciantes precisam de uma atenção especial, pois os anos iniciais da docência são fundamentais para o desenvolvimento profissional docente. É a fase da construção das bases de sua profissionalidade e se constitui numa etapa que requer acompanhamentos e investimentos institucionais, especialmente no campo didático-pedagógico.

O trabalho em equipe envolvendo os professores iniciantes e os experientes, numa construção coletiva, pode trazer importantes benefícios ao processo de ensinar e aprender e à aprendizagem da docência. E o engajamento acadêmico contribui para a interação entre professores e estudantes, na partilha de saberes e na construção do conhecimento de ambos.

Precisa-se de mais investigações sobre a temática, igualmente verdadeiro é o fato de que os professores iniciantes, na Educação Profissional e Tecnológica, representam expressivo potencial para o enriquecimento dos processos educativos, afinal os sujeitos de pesquisa se mostraram disponíveis e alinhados com princípios que parecem basilares para a constituição daquilo que se entende como boas práticas pedagógicas, ou seja, o compartilhamento de diferentes saberes, metodologias atualizadas que favoreçam a aprendizagem discente e o enfrentamento sereno e corajoso – calcado em estudo permanente – dos desafios inerentes à docência. Quando se soma a esses fundamentos, o caráter dialógico das relações interpessoais, considera-se que se ampliam significativamente as possibilidades de constituição de uma docência marcada pela formação

permanente, pelo respeito ao próprio ofício e pela busca constante de engajamento pessoal e profissional com o trabalho pedagógico que se elege como forma e razão de viver.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOZU, Zoia. El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, n. 2, p. 317-328, Bogotá, Colombia, Enero/Junio de 2010.

BRASIL. *Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909*. Cria nas capitais dos Estados da República Escola de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Collecção das Leis da República dos Estados Unidos do Brazil – 1909. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1913. v. 2, p. 445-447.

_____. *Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942*. Transforma os Liceus Profissionais em Escolas Industriais e Técnicas. Rio de Janeiro, 1942.

_____. *Decreto nº 4.244, de 9 de abril de 1942*. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Rio de Janeiro, 1942.

_____. *Decreto nº 47.038 de 16 de fevereiro de 1959*. Definiu as Escolas Técnicas. Rio de Janeiro, 1959.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

_____. *Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994*. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/lei/L8948.htm>. Poder Executivo, Brasília. Acesso em: 10 maio 2018.

_____. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 dez. 1996.

_____. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 dez. 2008. Seção 1, p. 1.

COSTA, Priscila Trarbach: VITÓRIA, Maria Inês Côrte. Engajamento acadêmico: apostes para os processos de avaliação da Educação Superior. In: EDUCERE –

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13, 2017, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Universitária Champagnat, 2017.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; CUNHA, Maria Isabel da. Formação de professores: tensão entre discursos, políticas, teorias e práticas. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 38, n. 1, p. 51-65, jan./abr., 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

HUBERMAN, Michel. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Lisboa: Porto, 1992, p. 31-6.

MARCELO GARCÍA, Carlos. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sisifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Formação Docente*, Belo Horizonte, Autêntica, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

_____. *Políticas de inserción en la docência: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*. PREAL, documento n. 52, 2011.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa, Portugal: Educa, 2009.

PACHECO, Eliezer. *Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica*. São Paulo: Moderna, 2011.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação de professores*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VAILLANT, Denise; MARCELO GARCÍA, Carlos. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: UTFPR, 2012.

VEENMAN, Simon. Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research Summer*, v. 54, n. 2, 1984.

ZABALZA, Miguel Ángel. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

4 ESTRATÉGIAS DE ESTUDO E ENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES EM CONTEXTO DE ENSINO SUPERIOR *ONLINE*

MARIA DE FÁTIMA GOULÃO

Universidade Aberta, Departamento de Educação e Ensino a Distância

SUSANA HENRIQUES

Universidade Aberta, Departamento de Educação e Ensino a Distância, CIES

Resumo

A nossa investigação procurou explorar as estratégias de estudo adotadas por um conjunto de estudantes do ensino superior *online* para se sentirem mais envolvidos neste contexto aprendizagem. A nossa amostra é composta por 82 estudantes, de ambos os sexos, a frequentarem o ensino superior *online*. A média de idade é de 41 anos, sendo a mínima de 27 e a máxima de 65 anos. Estudam neste sistema em média há 3,5 anos. A recolha de dados foi feita através de uma escala com 36 perguntas. Os resultados obtidos os mostram, em geral, uma consciência de como trabalhar nesses contextos. Em termos de comunicação, buscam utilizar o potencial do sistema para contatar professores e colegas. No entanto, eles não usam as potencialidades de comunicação para a preparação de testes presenciais. Em síntese, conhecer as diferentes abordagens que os estudantes fazem ao seu estudo é deveras importante para garantir que o sucesso aconteça. Esta situação tem uma dupla valência. Por um lado,

para os estudantes refletirem sobre as suas práticas e, caso seja necessário, reajustá-las à situação. Por outro, para os docentes poderem adequar práticas, ambiente, *design* por forma a ajudar o estudante a ultrapassar as suas dificuldades. Por fim, acreditamos que devem ser criados ambientes que estimulem os alunos a adquirir estratégias que levem a um adequado monitoramento e avaliação de sua aprendizagem e, com isso, um maior e melhor envolvimento nas aprendizagens.

Palavras-chave: Contextos de Aprendizagem *Online*. Estudantes Adultos. Estratégias de Estudo. Envolvimento.

Introdução

As rápidas e constantes alterações na nossa sociedade, bem como as evoluções, ao nível tecnológico, que obrigam a uma constante atualização de conhecimentos, providenciam, desta forma, constantes oportunidades de aprendizagem. O sucesso crescente deste sistema de ensino deve-se à qualidade do mesmo, assim como das características que lhe servem de base. Ou seja, o ensino *online* realiza-se em qualquer parte do mundo e a qualquer hora devido à ausência de constrangimentos de tempo e de espaço. Basta, pois, existir um computador com ligação à internet.

Sabemos que a literacia digital é uma competência importante no século XXI. Esta competência foi recomendada pela Comissão Europeia (2007) como uma das Competências Chave no mundo atual. De acordo com este organismo, a mesma é definida como

A competência digital envolve a utilização segura e crítica das tecnologias da sociedade da informação (TSI) no trabalho, nos tempos livres e na comunicação. É sustentada pelas competências em TIC: o uso do computador para obter, avaliar, armazenar, produzir, apresentar e trocar informações e para comunicar e participar em redes de cooperação via Internet (p. 7).

Para Levy (2000) o ciberespaço é a virtualização da comunicação. Neste sistema a interatividade assume um papel central. Este mesmo autor define o ciberespaço como “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores” (p. 17). Aliado a este conceito surge o de cibercultura que significa “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LEVY, 2000, p. 17).

O ensino *online* trouxe, também, novos desafios, entre outros, pedagógicos. Do lado do estudante novas de aprender, diferentes formas de abordar as questões inerentes a cada unidade curricular. Existe, pois, uma flexibilidade na abordagem, na seleção das estratégias de aprendizagem, na forma como interage com o docente, com os colegas da sua turma virtual e também com os diferentes canais em que possam ser disponibilizados os conteúdos programáticos. Esta flexibilidade permite ao estudante adequar o seu estilo de aprendizagem na abordagem aos conteúdos. Esta forma de aprender e ensinar tem implicações ao nível do ensino superior. O desenvolvimento do ensino *online* tem vindo a ficar, de uma forma rápida, um poderoso aliado do ensino superior que, cada vez mais, faz parte integrante do sistema de ensino. A integração deste modo de aprender e ensinar conduz a redefinir espaços, interações, abordagens, estratégias, papéis, entre outros. O sistema de ensino *online* coloca no centro da aprendizagem o estudante que deve ser envolvido em todo o processo.

Os contextos de aprendizagem *online*

De acordo com o que referimos anteriormente é neste contexto que o conhecimento, que cada um tem, da forma como lida com as atividades de aprendizagem, se tornou um poderoso instrumento na atualidade (BJORK; DUNLOSKY & KORNELL, 2013). A compreensão das atividades de aprendizagem e dos processos associados promove a compreensão, a retenção e a transferência das aprendizagens.

Esta “nova” forma de ensinar e aprender trouxe mudanças em nível pedagógico e na interação com todos os elementos que fazem parte desse núcleo. Ou seja, surgiu a necessidade de repensar todo o ambiente em que a aprendizagem acontece. Com isso surgiram novos campos de estudo, tantos teóricos como conceituais, para entender e adaptar práticas ao mundo do ensino/aprendizagem *online*.

Hacker *et al.* (s.d.) referem que os estudantes podem ser agentes dos seus próprios pensamentos e comportamentos, podem monitorizar os seus conhecimentos ou competências, estabelecer os seus objetivos de aprendizagem, delinear e controlar as estratégias/plano para os alcançar, monitorizar o progresso, para possíveis regulações dos mesmos e, por fim, avaliar se os objetivos foram alcançados. Tudo isso se traduz naquilo que Zimmerman (2000) denomina de autorregulação dos comportamentos. De acordo com esse autor, o conceito de autorregulação pode ser definido como *self-generated thoughts, feelings and actions for attaining academics goals* (ZIMMERMAN, 1998). O elemento-chave da autorregulação é a automonitorização que envolve a observação e o acompanhamento do próprio desempenho, assim como dos próprios resultados. Isso de maneira a compreender o seu processo de aprendizagem e aplicar essas estratégias em futuras situações, caso elas se venham a revelar adequadas (Figura 1).

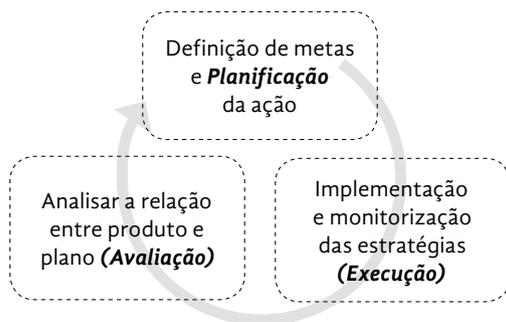


Figura 1. Modelo cíclico da autorregulação da aprendizagem.

Fonte: adaptado de Zimmerman (1998, p. 83).

Leclercq e Boudreau (1995) definem um bom estudante como sendo *uma pessoa que resolve bem os problemas de aprendizagem* (p. 155); é um bom regulador da própria aprendizagem. Para estes autores a aprendizagem é um *processo regulado de resolução de problemas* (p. 155). Este processo pode ser decomposto em seis grandes fases, e o bom estudante é aquele que consegue gerir bem cada uma delas. Este processo pressupõe a análise das necessidades, a definição de objetivos, a planificação das estratégias de aprendizagem, a execução, a observação e, finalmente, as decisões. As mesmas podem ser operacionalizadas de forma a ser apresentada a seguir.

Poderemos dizer que um estudante competente se sente responsável pela própria aprendizagem e desempenha, no processo, um papel ativo. Sabe planificar a aprendizagem a partir da análise das necessidades e gerir o processo, com vista a alcançar os objetivos a que se propôs. Para isso sabe distinguir quais os tipos de operações intelectuais de que necessita utilizar; sabe escolher os métodos e materiais pedagógicos de que necessita e que mais se adéquam ao seu estilo de aprendizagem; e, por último, sabe tomar decisões e colocar questões que lhe possibilitem avançar e avaliar as evoluções. Esse papel ativo permite ao estudante ser observador e interventor no seu contexto, definindo metas e agindo para as alcançar.

Pesquisas no campo das estratégias de aprendizagem/estudo mostraram uma associação entre essas variáveis e os resultados académicos. Diferentes estudos no campo das estratégias de aprendizagem, além de aprender a autorregulação, apontam para os benefícios de os alunos conhecerem suas potencialidades, bem como os mecanismos que utilizam para construir seus conhecimentos (HACKER; BOL; KEENER, s.d.; AZEVEDO & CROMLEY, 2004; AZEVEDO, 2005). O autoconhecimento, a capacidade de refletir sobre seu curso de aprendizagem, definir objetivos de aprendizagem e a capacidade de desenvolver planos de autorregulação para atingir seus próprios objetivos são extremamente importantes para alcançar o sucesso académico. De acordo com Zimmerman (1990), os estudantes autorregulados veem a aquisição como um processo sistemático e controlável, e aceitam maior responsabilidade pelos seus resultados de realização (p. 4).

A metacognição é outro constructo a ter em conta nesta área. Por outras palavras, a capacidade dos alunos de refletirem sobre seus conhecimentos, o modo como são produzidos e a capacidade humana de estar ciente de seus processos mentais (FLAVELL, 1976). Para Doly (1999) a metacognição,

[...] situa o aluno numa relação epistemológica com o saber fazendo dele um construtor e não um consumidor de conhecimento, o que confere uma autonomia em relação ao auto progresso e, conseqüentemente, aos estudantes. Ao mesmo tempo, assegura a sobrevivência da cultura garantindo sua transmissão e sua renovação (p. 20).

O *e-learning* promove autonomia nos alunos e interatividade. A flexibilidade desses sistemas permite que os alunos escolham estratégias de estudo de acordo com suas características e necessidades. Na aprendizagem *online*, há um interesse particular em que os alunos adquiram estratégias de estudo adequadas e os conheçam para se autorregularem sua aprendizagem (GOULÃO, 2009; MOOIJ, 2009). Vivemos numa sociedade que apela a essas competências, que permitem que os indivíduos se adaptem rápida e eficazmente a novos desafios. Por essa razão, as pesquisas atuais mostraram a importância de incentivar, nos alunos, controlo do seu processo de aprendizagem. O impacto de uma pedagogia mais pessoal, social e participativa é distinguida (MCCLOUGHLIN; LEE, 2010).

Os ambientes virtuais de aprendizagem promovem um papel mais ativo dos alunos na construção do autoconhecimento (GOULÃO, 2010). Esses ambientes propiciam diferentes formatos de apoio à aprendizagem, que permitem aos alunos de fazerem uma escolha adequada, de acordo com os conteúdos abordados e seu próprio estilo de aprendizagem.

Isso resultou numa mudança na conceção dos processos de aprendizagem. O conceito tradicional de aprendizagem centra-se principalmente no professor. Ele é o detentor do conhecimento e transmite-o aos alunos, que são vistos como recetores passivos que, simplesmente, reproduzia

o discurso do professor. Podemos dizer assim que a aprendizagem por transmissão deu lugar a uma aprendizagem interativa. Nesta, o aluno passa a ter um papel ativo na construção do conhecimento (UNESCO, 2004). Pesquisas de Azevedo e Cromley (2004) apontam para as consequências que o *design* de ambientes de aprendizagem tem sobre a aprendizagem. Portanto, concluímos, por um lado, que os professores precisam reconhecer essa situação e tentar orientar os alunos para que eles possam regular sua própria aprendizagem. Por outro lado, os *designers* desses ambientes precisam criar estruturas que permitam que os alunos se autorregulem no seu processo de aprendizagem.

Toda essa flexibilidade permite adaptar cursos e conteúdos às características individuais dos alunos, otimizando a aprendizagem. O trabalho colaborativo entre os estudantes ganha uma nova dimensão. Permite ter estudantes em várias partes do mundo para produzir conhecimento juntos. Essa dimensão sociocultural também é importante. Facilita o conhecimento de diferentes realidades, diferentes características, diferentes formas de pensar e agir. Eles são elementos relevantes para compartilhar ideias.

Deve ser lembrado que essas mudanças se estendem a várias partes. Entre eles, destacam-se a política institucional, o papel do professor, o papel do aluno, o ambiente, a pedagogia, o desenho do currículo, os recursos e a interação. Além desses elementos, o processo de aprendizagem também é levado em conta. As diferentes teorias da aprendizagem apontam para algumas ideias comuns (SIEMENS, 2005). De acordo com a sua leitura, todas as teorias de aprendizagem têm a ideia de que o conhecimento é um objetivo que pode ser alcançado através do raciocínio ou experiência. As teorias de aprendizagem concentram-se no próprio processo de aprendizagem, não no valor do que está sendo aprendido. Neste contexto, a Siemens propõe uma nova teoria da aprendizagem – o *conectivismo* (SIEMENS, 2005). Esta teoria, em geral, defende que a aprendizagem é um processo que ocorre em ambientes difusos de mudança de elementos centrais – que não estão completamente sob o controle do indivíduo. Para essa teoria, é vital distinguir informações relevantes de informações que não o são.

Algumas consequências dos contextos de aprendizagem *online*

Um dos objetivos da aprendizagem é permitir aos estudantes adaptarem-se. Assim, numa tarefa de adaptação, o estudante deverá comparar a situação existente às suas expectativas e procurar uma forma que lhe permita colmatar o hiato entre o atual e o futuro. A consecução de tal objetivo pressupõe a motivação para levar a cabo as tarefas necessárias.

Encontramos aqui duas ordens de fatores. Por um lado, os fatores que se prendem com o reconhecimento da tarefa, os meios necessários para prosseguir com o processamento da informação e, por outro, os fatores que levam o estudante a iniciar o processo. Não basta que o estudante se envolva cognitivamente na tarefa. É, também, necessário que o seu envolvimento seja de ordem afetiva. Cognição e afetividade são as duas faces da mesma moeda, o aprender.

Henry e Pudelko (2003) lembram que a aprendizagem é um processo social, mesmo em ambientes virtuais. Aprender implica comunicar de forma direta ou mediada pela tecnologia. Nos ambientes virtuais de aprendizagem é necessário dar particular atenção à construção dos cenários de aprendizagem, à seleção dos conteúdos, dos materiais de suporte, às metodologias de forma a ir ao encontro das diferenças individuais de cada estudante e com isso permitir o diálogo. Os ambientes virtuais de aprendizagem privilegiam e assentam na construção de um estudante autónomo e automotivado.

É da responsabilidade do professor diversificar as formas de alcançar o conhecimento, como, também, de trabalhar e de avaliar de forma a que todos se sintam integrados na comunidade de aprendizagem. Isto pode ser feito pela forma como a aula se estrutura e pelos canais que se utilizam (GOULÃO, 2012). Cabe, pois, ao professor criar e desenvolver ambientes onde os estudantes se sintam envolvidos quer de um ponto cognitivo, de um ponto afetivo, quer ainda de um ponto de realização.

Sabemos que esses aspetos pesam extraordinariamente na aprendizagem *online*, pois, neste sistema de ensino, o esforço solitário dos estudantes pode ser gerador de obstáculos, quer de ordem cognitiva, quer de

ordem afetiva, que, por sua vez, se vão repercutir na sua aprendizagem (GOULÃO, 2011) e até levar ao seu abandono.

Segundo alguns autores (SILVA; VEIGA; PINTO; RIBAS, 2017; VEIGA *et al.*, 2012), envolvimento dos estudantes no seu contexto de aprendizagem é importante para o seu desempenho acadêmico e facilitador dos relacionamentos interpessoais e, com isso, previne o abandono escolar (p. 5). Segundo VEIGA (2013), o conceito de envolvimento na escola é um conceito multidimensional e faz apelo à dimensão cognitiva, afetiva e comportamental. Em Silva, Veiga, Pinto e Ribas (2017) é reforçada a relação entre o envolvimento dos estudantes, os seus resultados escolares e, conseqüentemente, o abandono do seu projeto de formação acadêmica.

O abandono dos estudantes, antes de concluírem os seus estudos, é um fator que tem sido investigado. A taxa de abandono é elevada, sendo a gestão do tempo um fator a ter em conta. Outros fatores prendem-se com a frustração, a insatisfação, a falta de confiança e a motivação que têm implicações para a persistência dos estudantes em continuar sua educação. Ou seja, algumas das razões para o abandono dos alunos na educação *online* são a sensação de isolamento, frustração e falta de contato. A motivação e o apoio também foram razões encontradas. Para que o apoio/suporte seja adequado, é necessário saber onde os estudantes estão e do que precisam (LEHAMAN; CONCEIÇÃO, 2014). Necessidades diferentes implicam diferentes tipos de apoio (GOULÃO; CEREZO, 2017).

As variáveis que contribuem para promover os fatores citados acima podem ser encontradas nos alunos e na instituição/sistema que os recebe. O *feedback* que é dado aos alunos tem um duplo sentido: por um lado, permite ao aluno ajustar suas estratégias de estudo e aprendizagem; por outro lado, percebe que há alguém do outro lado que está com ele (GOULÃO *et al.*, 2015). *There is a way of overcoming this state of affairs – through supporting distance students for success* (SIMPSON, 2012, p. 11). *This support can be understood at different levels. I will define student support in the broadest terms, as hall activity beyond the production and delivery of course materials that assist in the progress of students to success in their studies* (SIMPSON, 2012, p. 13).

O apoio pedagógico aos alunos diz respeito ao apoio na aprendizagem de competências mais adequadas ao estudo (EADTU, 2016). A permanência ou o abandono dos alunos no sistema de educação on-line é um assunto que diz respeito a todos aqueles que trabalham neste tipo de sistema de aprendizagem. Woodley e Simpson (2004) dizem que “A maioria dos alunos desistem por causa da motivação reduzida. A primeira coisa que os alunos fazem quando estão perdendo a motivação é parar de visitar *sites*, assistir a *podcasts* e assim por diante” (p. 465). Uma das causas dessa possível desmotivação pode ser devido à ineficácia das estratégias utilizadas pelos alunos para trabalhar os conteúdos científicos. Radonvan (2011) encontrou em seu estudo uma forte relação entre motivação, valor da tarefa, autoeficácia e o esforço para autorregular estratégias. A autorregulação da aprendizagem é um fator primordial para um controle ativo do processo de aprendizagem.

Os resultados do estudo de Macejka (2014) apontam para que os alunos com uma orientação mais interna usem estratégias de regulação metacognitiva mais frequentemente. Essas estratégias tornam-se mais sofisticadas ao longo de seu ritmo de aprendizagem. É extremamente importante fazer os alunos pensarem sobre suas estratégias de aprendizagem, para que eles se tornem mais autônomos e mais experientes no seu processo de aprendizagem, assegurando assim a motivação e, conseqüentemente, a continuação e o sucesso acadêmico.

É neste contexto que surge o nosso estudo. Este tem como objetivo identificar as estratégias de aprendizagem de um grupo de estudantes em contexto de aprendizagem *online*.

Método

Participantes

A amostra foi constituída por 82 estudantes que frequentavam a licenciatura X, em contexto *online*. Todos eram trabalhadores estudantes, com

formação profissional muito diversificada. Sobre o género dos sujeitos da amostra, 21% eram do sexo masculino e 79% do sexo feminino. A idade deles variava entre os 27 e os 65 anos. A média de idade era de 41 anos. A média de anos na educação *online* foi de 3,5 anos.

Instrumento

A recolha de dados foi feita através de um questionário composto de 2 partes. A primeira parte prende-se com a caracterização da amostra. A segunda parte é sobre as *Estratégias de estudo* ($\alpha=.888$).¹ Esta segunda parte é composta de 8 subescalas. Cada subescala é composta por um conjunto de questões. Para cada um dos itens, das diferentes subescalas, a resposta era dada numa escala de 5 pontos (1 - sempre e 5 - nunca). Apesar de existirem 8 subescalas apenas nos iremos debruçar sobre as que encontram na Tabela 1.

Tabela 1. Valores α das subescalas.

α	a) Objetivos e motivações	b) Frequência na sala virtual	c) Gestão do tempo	d) Comunicação	e) Estratégias gerais de estudo
	.725	.727	.639	.525	.701

Procedimento

Após a adaptação do questionário o mesmo foi desenvolvido no *Google Docs*. A disponibilização aos estudantes foi feita numa unidade curricular, comum a várias áreas do saber. Foi aí colocado um *link* para o questionário solicitando

¹ Adaptado de *Study Habits Checklist*. Disponível em: <www.lehigh.edu/~inacsup/cas/pdfs/StudySkills_Checklist.pdf>.

a participação dos estudantes. O questionário iniciava-se com uma introdução que tinha como objetivo contextualizar o trabalho quanto aos objetivos do mesmo. Era ainda reforçado o pedido de participação dos estudantes. O questionário foi disponibilizado aos estudantes no final do 1º semestre.

Resultados

Subescala autoconfiança

<i>Subescala autoconfiança</i>					
%					
Perguntas	1	2	3	4	5
1. Estou confiante do que posso fazer com as minhas aprendizagens.	25,6	46,3	26,8	1,2	0
2. Tenho uma perspetiva positiva e otimista sobre as minhas aprendizagens.	35,4	51,2	11	2,4	0
3. Defino metas realísticas e trabalho para as alcançar.	31,7	41,5	26,8	0	0
4. Conheço os meus pontos fortes e como utilizá-los para alcançar o sucesso.	23,2	52,4	24,4	0	0

Subescala frequência na sala virtual

<i>Subescala frequência na sala virtual</i>					
%					
Perguntas	1	2	3	4	5
1. Acedo regularmente à minha turma virtual.	46,3	26,8	19,5	6,1	1,2
2. Acedo à turma virtual com a leitura dos textos/materiais em dia.	22	35,4	31,7	11	0

Verificamos que a maioria dos estudantes diz aceder regularmente à sua classe virtual. Mas, no que diz respeito ao acesso com as leituras em dia, a situação é um pouco diferente. As pontuações maioritárias vão para o 2 e 3, tendo o valor 4 uma posição considerável.

Subescala gestão do tempo

Fazem parte da subescala *Gestão do tempo* 5 questões relacionadas com a calendarização e organização do tempo de estudo.

Subescala gestão do tempo
%

Perguntas	1	2	3	4	5
1. Tenho um cronograma de estudo com tempos definidos para estudar cada assunto/matéria.	0	30,5	32,9	22	8,5
2. Equilibro o meu tempo de estudo com o tempo de recreação e de lazer.	75,6	15,9	7,3	1,2	0
3. Tenho um calendário, por semestre, onde marco as datas dos exames, dos projetos e das avaliações.	20,7	32,9	29,3	12,2	4,9
4. Mantenho uma agenda semanal das minhas atividades.	20,7	32,9	29,3	12,2	4,9
5. Estudo nos fins de semana.	45,1	37,8	12,2	2,4	2,4

O resultado dos itens desta subescala aponta para algumas fragilidades na gestão do tempo. Apesar de a grande maioria destes estudantes afirmar ter um calendário semestral para anotarem as tarefas nesse período, a situação é um pouco diferente quando se trata de gerir o tempo ou as tarefas mais em particular. Verificamos alguma dificuldade nessa gestão em função das tarefas específicas dos diferentes assuntos, assim como articular tempo de estudo e de lazer.

Subescala comunicação

<i>Subescala comunicação</i>					
%					
Perguntas	1	2	3	4	5
1. Procuo a ajuda dos professores quando necessito.	22	34,1	28,0	12,2	3,7
2. Comunico, também, com os meus colegas para partilha de ideias e ajuda.	11	31,7	37,8	12,2	7,3

De acordo com estes resultados a comunicação não é um elemento muito valorizado por estes estudantes. No entanto, há uma maior aproximação ao professor do que aos colegas.

*Subescala estratégias gerais de estudo**Subescala estratégias gerais de estudo*
%

Perguntas	1	2	3	4	5
1. Planifico com bastante tempo de antecedência para cumprir as tarefas.	15,9	25,6	47,6	11	0
2. Cumpro todas as tarefas a tempo.	28	26,8	37,8	7,3	0
3. Utilizo uma agenda para anotar as informações mais importantes.	36,6	19,5	20,7	15,9	7,3
4. Trabalho, em primeiro lugar, as unidades curriculares em que tenho mais dificuldade.	9,8	25,6	46,3	9,8	8,5
5. Defino objetivos específicos para cada sessão de estudo.	9,8	23,2	45,1	15,9	4,9
6. Tenho um local específico para estudar, longe de distrações	51,2	24,4	13,4	7,3	3,7
7. Faço intervalos quando estudo.	39,0	40,2	13,4	7,3	0
8. Utilizo o meu melhor estilo de aprendizagem quando estudo.	23,2	48,8	26,8	1,2	0
9. Compreendo onde, quando e como estudar melhor.	35,4	45,1	17,1	2,4	0
10. Tenho o meu livro de notas e o meu material organizado para facilmente encontrar o que preciso.	48,8	31,7	15,9	3,7	

Os resultados apresentados na tabela apontam para uma quase ausência de programação das tarefas, o que pode estar na base do não cumprimento atempado das mesmas.

Apesar de, maioritariamente, afirmarem que “Utilizo uma agenda para anotar as informações mais importantes”, o que pode implicar alguma preocupação em sistematizar o conteúdos de aprendizagem, as respostas que nos são dadas à questão “Trabalho, em primeiro lugar, as unidades curriculares em que tenho mais dificuldade” apontam para uma falta de hierarquização das prioridades.

Os resultados das *estratégias gerais de estudo* vão no mesmo sentido dos resultados obtidos com a pergunta anterior. Ou seja, a ausência de definição de objetivos específicos nas sessões de estudos. Contudo, a grande maioria afirma ter um local específico para estudar, longe das distrações.

Estes estudantes afirmam, maioritariamente, saber onde, quando e como estudar melhor. No entanto, parece existir uma aparente contradição quando o resultado à questão “Utilizo o meu melhor estilo de aprendizagem quando estudo” não vai no mesmo sentido. As respostas dadas à questão “Tenho o meu livro de notas e o meu material organizado para facilmente encontrar o que preciso” exprimem uma preocupação em manter os materiais de estudo organizados e de rápida utilização.

Conclusão

Como dissemos no início, o nosso objetivo era conhecer as diferentes abordagens ao estudo do nosso grupo de estudantes. Constatamos que, embora esses alunos apresentem um alto grau de autoconfiança em suas habilidades e em seus objetivos de aprendizagem, isso nem sempre significa que eles usem as estratégias adequadas para alcançá-los. Isso é mais perceptível na gestão do tempo, na utilização dos meios de comunicação disponíveis e, também, na orientação de seus estudos para assuntos que

trazem mais dificuldades. Também está claro que há ausência de regulamentação e definição de metas para as sessões de estudo.

Como já dissemos anteriormente, esse tipo de ambiente de aprendizagem promove a responsabilidade dos alunos no seu processo de aprendizagem. Richardson (2003), no estudo que realizou, verificou que *Students' perceptions of academic quality were positively associated with their adoption of desirable approaches to studying and negatively associated with their adoption of undesirable approaches* (p. 443).

A abordagem que é feita para estudar e para aprender influencia nos resultados educacionais (melhorando ou prejudicando os mesmos). É pertinente que os professores tenham conhecimento da abordagem que os estudantes têm (BROWN; WHITE; WAKELING; NAIKER, 2015). O estudo de Sun e Richardson (2016) vai no mesmo sentido. Segundo os autores, existe uma relação causal bidirecional entre as variações nas percepções dos alunos sobre o ambiente acadêmico e as variações no comportamento do estudo dos estudantes que frequentam disciplinas acadêmicas mais tradicionais.

É dever dos professores diversificar os meios de apropriação do conhecimento e incentivar estilos de trabalho que permitam que cada aluno se sinta integrado na comunidade de aprendizagem. Isso deve ser feito através do desenho curricular do conteúdo, bem como dos materiais de apoio (GOULÃO, 2012). Os resultados do estudo confirmam a existência de uma associação estrita entre a percepção dos alunos sobre a qualidade dos cursos e o estilo de aprendizagem adotado por eles nesses mesmos cursos. Em outras palavras, a abordagem do estudo depende de como os conteúdos são percebidos, seu contexto e tarefas de aprendizagem (RICHARDSON, 2005).

Referências

AZEVEDO, Roger. Using hypermedia as metacognitive tool for enhancing student learning? The role self-regulated learning. *Educational Psychologist*, v. 40, n. 4, p. 199-209, 2005.

_____. Using hypermedia as metacognitive tool for enhancing student learning? The role self-regulated learning. *Educational Psychologist*, v. 40, n. 4, p. 199-209, 2005.

AZEVEDO, Roger; CROMLEY, Jennifer G. Does training on self – regulated learning facilitate student’s learning with hypermedia? *Journal of Educational Psychology*, v. 96, n. 3, p. 523-535, 2004.

BLAKEY, Elaine; SPENCE, Sheila. Developing metacognition. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information Resources, 2000. Disponível em: <<http://ericae.net/edo/ED327218.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BROWN, Sthepen *et al.* Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST) in an Introductory Course in Chemistry. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, v. 12, n. 3, 2015.

DIAS, Paulo; MOREIRA, Darlinda; MENDES, António Quintas (coord.). *Novos olhares para os cenários e práticas da educação digital*. Lisboa: Universidade Aberta, 2018.

DOLY, Am. *A metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos (tradução)*. Porto: Porto Editora, 1999.

EADTU Quality Assessment for E-learning: a Benchmarking Approach. 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/301682225_Quality_Assessment_for_E-learning_a_Benchmarking_Approach>. Acesso em: 1 jul. 2018.

EUROPEAN COMMISSION. *Safer Internet for Children: Qualitative Study in 29 European Countries, National Analysis: Portugal*, Lisboa, European Commission 2007.

FLAVELL, John H. Metacognitive aspects of problem solving. In: RESNICK, L. B. (Ed.). *The nature of intelligence*. Hillsdale, N.Y.: Lawrence Erlbaum Associates, 1976.

GOULÃO, Maria de Fátima. Metacognition, Learning Styles and Distance Education. In: SUBHI-YAMIN, T. *Excellence in Education 2008: Future Minds and Creativity*. Proceedings of the Annual Conference of the International Centre for Innovation in Education. Ulm- Germany: ICIE, 2009.

_____. How ICTs are changing the educational field. *Conference Interactive Conference on Computer Aided Learning - ICL2010*, 5^o, 2010, Hassel September 15 -17, p. 1-8, 2010.

GOULÃO, Maria de Fátima *et al.* Success, permanence and persistence of online distance higher education students. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, Extr.1, A1-025, 2015.

GOULÃO, Maria de Fátima; CEREZO, Rebeca. Promoção da autorreflexão em estudantes do ensino superior online: uma proposta de trabalho. *Novos olhares para os cenários e práticas da educação digital*. E-book, Editor: Universidade Aberta Coleção: Educação a Distância e eLearning, n. 3, 2017.

HACKER, Douglas; KEENER, Mat. Metacognition in education: a focus on calibration. In: DUNLOSKY, J.; BJORK, R. (Eds.). *Handbook of Memory and Metacognition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, in press.

HENRY, France; PUDELKO, Béatrice. Understanding and analysing activity and learning in virtual communities. *Journal of Computer Assisted Learning*, Wiley, v. 19, p. 474-487, 2003.

LECLERCQ, Dodinval; BOUDREAU, Denis. *Actas do Deuxième colloque européen sur l'autoformation, USTL/CUEEP*. Autoformation & Hypermédias: Qu'est-ce qu'un bon auto-apprenant?, p. 155-161, 1995.

LEHAMAN, Rosemary M.; CONCEIÇÃO, Simone. *Motivating and retaining online students*. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.

LEVY, Pierry. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2005.

MACEJKA, Marián. The role of grade level and locus of control in self-regulate learning strategies of college students. *Journal of Education, Psychology and Social Sciences*, v. 2, n. 1, p. 1-9, 2010.

MCLOUGHLIN, Catherine; LEE, Mark. Personalised and self-regulated learning in the web 2.0 era: international exemplars of innovative pedagogy using social software. *Australasian Journal of Educational Technology*, v. 26, n. 1, p. 28-43, 2010.

MOOIJ, Ton. Education and ICT-based self-regulation in learning: theory, design and implementation. *Educational Information Technology*, v. 14, p. 3-27, 2009.

RADOVAN, Marko. The relation between distance students' motivation, their use of learning strategies and academic success. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, v. 10, n. 1, p. 216-222, 2011.

RICHARDSON, John. Students' perceptions of academic quality and approaches to studying in distance education. *British Educational Research Journal*, v. 31, n. 1, p. 7-27, 2005.

_____. Approaches to studying and perceptions of academic quality in a short web-based course. *British Journal of Educational Technology*, v. 34, n. 4, p. 433-442, 2003.

RICHTER, Olaf Zawacki; ANDERSON, Terry. *Online Distance Education – toward a research agenda* pub. Disponível em: <<http://www.aupress.ca/index.php/books/120233>>. Acesso em: 6 maio 2018.

SIEMENS, George. Connectivism: a learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, v. 2, n. 1, p. 1-10, 2005.

SILVA, Cláudia Ribeiro da *et al.* Envolvimento dos alunos na escola e suas percepções acerca do apoio parental. *Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educación*, v. extr. 5, p. 5-32, 2017.

SIMPSON, Ormond. *Supporting students for the success in online distance education*. London: Routledge, 2012.

SUN, Haoda; RICHARDSON, John. Students' perception of academic environment and approaches to studying in British postgraduate business education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 41, n. 3, p. 349-399, 2016.

UNESCO. *Las tecnologia de la información y la comunicación en la formación docente*. Montevideo, Uruguai: Ediciones Trilce, 2004.

VEIGA, Feliciano *et al.* Envolvimento dos alunos na escola: conceito e relação com o desempenho acadêmico – sua importância na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v. 46, n. 2, p. 31-47, 2012.

ZIMMERMAN, Barry. Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist*, v. 25, n. 1, p. 3-17, 1999.

_____. Academic studying and the development of personal skill: a self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, v. 33, n. 2/3, p. 73-86, 1998.

_____. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. (Eds.). *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press, 2000.

5 ENGAJAMENTO NO CONTEXTO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO

PAULO CESAR PORTO MARTINS

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

PEDRO GUILHERME BASSO MACHADO

UniBrasil, Centro Universitário de Curitiba

Resumo

O texto apresenta e discorre sobre engajamento no ambiente educacional, especificamente na relação deste com os estudantes, professores e instituições de Ensino Superior. Aborda-se a influência do engajamento em relação a resultados laborais e educacionais, destacando a presença de um ciclo dinâmico de retroalimentação entre as variáveis presentes do mundo educacional. Ao explicar sobre o conceito e definição, apresenta-se também o histórico recente do constructo no Brasil, o que evidencia o estreito relacionamento do engajamento no trabalho e a educação. Com relação à sua constituição, são apresentadas as três dimensões que constituem o engajamento no trabalho (Vigor, Dedicção e Absorção), assim como a forma de mensuração apresentando o instrumento considerado referência, o UWES (*Utrecht Work Engagement Scale*). Finaliza-se o capítulo com algumas considerações finais sobre o tema do engajamento com a apresentação reflexões e possibilidades de novos estudos.

Palavras-chave: Engajamento no Trabalho. Ambiente Educacional. Dimensões do Engajamento.

Introdução

O presente capítulo tem por finalidade apresentar uma visão geral do conceito e definição do que se entende por *engajamento no trabalho* (*work engagement* ou *engagement* no trabalho) tendo por referência o universo composto por docentes e estudantes do Ensino Superior, enquanto agentes a serem engajados, e pelas Instituições de Ensino Superior, enquanto agentes engajadores.

As constantes mudanças tanto sociais quanto comportamentais, em especial as decorrentes do advento da Quarta Revolução Industrial, são caracterizadas pelo exponencial desenvolvimento da tecnologia da informação, o que ocasiona questionamentos em diversas áreas do saber. Especial atenção vem sendo dada na relação entre o trabalho, a saúde e a educação (SCHWAB; DAVIS, 2018).

Embora esta Revolução seja considerada ainda insipiente, em relação aos seus desdobramentos, há uma evidência quanto à sua relevância, isto que tem impactado majoritariamente as decisões das novas gerações, que passam a priorizar novas formas de se trabalhar. Estas que possam gerir antes o prazer e a satisfação e que os façam crer mais nas suas ideias do que nas formas mais mecanicistas e previsíveis de produzir, como algo que lhes proporcionem lazer e prazer ao se trabalhar, sugerindo a busca por formas de se promover um *continuum* positivo e assertivo quanto às suas expectativas e sobre o que significa o trabalho. Esse processo foi estudado no início dos anos 2000 por Domenico de mais, que atribuiu essa forma de trabalho como sendo decorrente de uma forma de ócio criativo (DE MASI; MANZI; PALIERI, 2000).

Neste contexto, estar engajado parece ser um fator determinante para se fomentar o processo criativo, o qual funciona como mola de propulsão

para formas de trabalho mais atraentes e que despertam a capacidade criadora, independente da atividade que se exerça. Decorre desse pensar, que pessoas engajadas tendem a apresentar maior probabilidade de sucesso, dedicando-se com mais afinco a suas tarefas e ao trabalho como um todo e, portanto, há o estímulo à geração de condições mais favoráveis e à percepção do bem-estar e do prazer.

Dentre as várias formas de produção e de prestação de serviços possíveis, um deles, que possui características bastante distintas e subjetivadas, refere-se à esfera do trabalho na área da educação, o qual acaba sendo a base e o lastro para a edificação de inúmeras outras profissões e que irão compor o rol de formas de se trabalhar. A educação também é a área do conhecimento responsável pelo início do trato com os seres humanos, por meio do conhecimento e do saber, estruturas edificantes do senso de utilidade e significância que se revela na vida adulta pelas inúmeras formas de se trabalhar.

Tendo-se por base a questão do engajamento laboral na esfera da educação e levando em consideração a premissa de que o envolvimento é um dos fatores edificantes do engajamento, as figuras dos estudantes e dos professores tornam-se fundamentais para a compreensão do que vem a ser o engajamento em si e o seu processo de construção.

Como se dá o processo de engajamento no trabalho?

Segundo Pocinho e Perestrelo (2011), engajamento no trabalho é considerado um conceito recente, que ainda carece de maior aprofundamento e, portanto, vem ganhando um interesse crescente por literaturas de várias áreas do saber (KULIKOWSKI, 2017). O engajamento tem, ainda, se mostrado como um construto de interesse acadêmico e organizacional (SALANOVA; SCHAUFELI, 2009) e se encaixa no contexto atual da educação, que vem prezando por formas de ensino e de aprendizagem menos cartesianas (baseada na repetição de conteúdos segmentados), em

detrimento de formas mais sistematizadas e contextualizadas que revelam a utilidade e significância do conhecimento para o exercício das profissões.

Para a operacionalização desse novo pressuposto educacional é importante que os docentes se valham de metodologias que influenciem os alunos a se engajarem no processo de aprender a aprender, de forma a protagonizarem os meios e os caminhos que lhes forem interessantes e atraentes para o fim a que se propõe de forma autônoma, devendo, para tanto, alocarem recursos necessários e suficientes para resolução de problemas cotidianos (ZABALZA, 2009). Os principais ganhos decorrentes dessa nova postura, residem no fato da geração de novas posturas que se traduzem habilidades e competências para o exercício de inúmeras profissões.

A primeira publicação com os termos *work* e *engagement* foi feita no artigo *Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work* (KAHN, 1990; SALANOVA; SCHAUFELI, 2009), porém, considera-se o professor holandês Wilmar Schaufeli como principal expoente no estudo do engajamento no mundo do trabalho. A perspectiva trazida pelo professor Schaufeli aborda o engajamento como um constructo acadêmico, tridimensional e com vasta aplicabilidade no âmbito organizacional, sendo o artigo *Desde el burnout al Engagement. ¿Una nueva perspectiva?* (“Do burnout ao engajamento, uma nova perspectiva?”) publicado pelos autores Salanova *et al.* (2000), sendo considerado como marco deste constructo.

No que se refere à conceituação do termo engajamento, o mesmo é uma condição psicológica positiva, associada à saúde ocupacional (SALANOVA; SCHAUFELI, 2009; YULITA; DOLLARD; IDRIS, 2017), não focado em um único objetivo ou situação, persistente no tempo, com natureza motivacional e também social (PORTO-MARTINS; MACHADO; BENEVIDES-PEREIRA, 2013).

De forma geral, o estudo do engajamento se apresenta com quatro grandes focos: a) engajamento individual; b) engajamento organizacional; c) engajamento coletivo; e d) engajamento e sua relação com a Síndrome de *Burnout* (BURTON; CHEN; LI; SCHULTZ, 2017; SCHAUFELI; DE WITTE, 2017).

As dimensões do engajamento

O engajamento é formado por três dimensões interdependentes: **Vigor** (fator comportamental e energético, representado por elevados níveis de energia, persistência e resiliência; desejo de esforçar-se no trabalho), **Dedicação** (fator emocional de senso de significância e desafio; sentimento de inspiração, orgulho, desafio pelas atividades laborais, com senso de objetividade, significado e entusiasmo) e **Absorção** (aspecto cognitivo de elevada concentração e absorção nas atividades; felicidade na realização do trabalho e sensação de que o tempo passa rápido) (SCHAUFELI, 2016, 2017; SCHAUFELI; BAKKER, 2003; YULITA; DOLLARD; IDRIS, 2017), conforme a Figura 1:

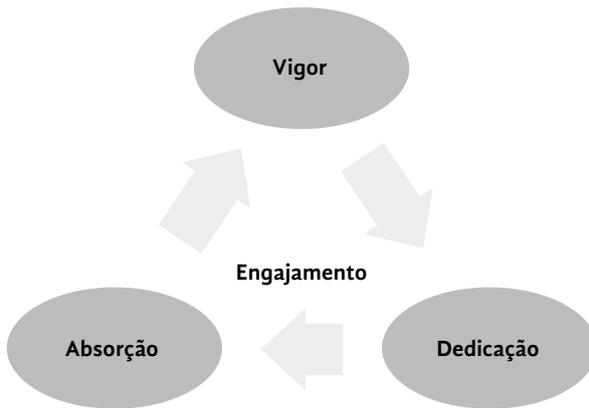


Figura 1. Modelo tridimensional do engajamento: Vigor, Dedicação e Absorção.
Fonte: Salanova e Schaufeli (2009).

Avaliando o engajamento

Para a avaliação do engajamento, a forma de mensuração mais utilizada no mundo é a ferramenta conhecida pela sigla UWES (*Utrecht Work Engagement Scale*), cunhada por Wilmar Schaufeli & Arnold Bakker em 2003, sendo considerado o instrumento padrão internacional, apresen-

tando versões em mais de 19 idiomas (KULIKOWSKI, 2017). Esse instrumento analisa as três dimensões supracitadas, além de apresentar uma pontuação global, que abrange um índice geral do construto e contempla as três dimensões concomitantemente (SALANOVA; SCHAUFELI, 2009; SCHAUFELI; BAKKER, 2003). O UWES possui algumas variações quanto as suas versões e envolve 17, 15 e 9 itens a serem explorados pelos pesquisadores. Uma versão específica é disponibilizada para a pesquisa com estudantes, conhecida como UWES-S (SCHAUFELI; BAKKER, 2003).

Abaixo é apresentada a versão de 17 itens, tanto para trabalhadores (UWES) como para estudantes (UWES-S), segundo a tradução de Porto-Martins e Benevides-Pereira (2008):

Tabela 1. Escalas e itens do UWES *versus* UWES-S.

DI	Item	UWES	UWES-S
VI	1	Em meu trabalho, sinto-me repleto (cheio) de energia.	Quando eu faço minhas atividades como aluno, sinto-me cheio de energia.
	4	No trabalho, sinto-me com força e vigor (vitalidade).	Sinto-me forte e com vigor (vitalidade) quando estudo ou vou para as aulas.
	8	Quando me levanto pela manhã, tenho vontade de ir trabalhar.	Quando acordo pela manhã, tenho vontade de ir para aula.
	12	Posso continuar trabalhando durante longos períodos de tempo.	Eu consigo continuar estudando por períodos longos de tempo.
	15	Em meu trabalho, sou uma pessoa mentalmente resiliente (versátil).	Eu sou mentalmente resiliente (versátil) com relação aos meus estudos.
	17	No trabalho, sou persistente mesmo quando as coisas não vão bem.	Em relação aos meus estudos, sempre perseverei (persisto) mesmo quando as coisas não dão certo.

DI	Item	UWES	UWES-S
DE	2	Eu acho que o trabalho que realizo é cheio de significado e propósito.	Eu considero meus estudos repletos de significado e propósito.
	5	Estou entusiasmado com meu trabalho.	Estou entusiasmado com meus estudos.
	7	Meu trabalho me inspira.	Meu estudo me inspira.
	10	Estou orgulhoso com o trabalho que realizo.	Tenho orgulho dos meus estudos.
	13	Para mim meu trabalho é desafiador.	Para mim, meus estudos são desafiadores.
AB	3	O tempo voa quando estou trabalhando.	O tempo voa quando estou estudando.
	6	Quando estou trabalhando, esqueço tudo o que se passa ao meu redor.	Quando estou estudando, esqueço tudo ao meu redor.
	9	Sinto-me feliz quando trabalho intensamente.	Sinto-me feliz quando estudo intensamente.
	11	Sinto-me envolvido com o trabalho que faço.	Estou imerso (compenetrado) em meus estudos.
	14	Deixo-me levar pelo meu trabalho.	Eu me entrego (envolvo) quando estou estudando.
	16	É difícil desligar-me do trabalho.	É difícil desligar-me dos meus estudos.

Legenda: DI= dimensão; VI= Vigor; DE= Dedicção; AB= Absorção; UWES= Utrecht Work Engagement Scale; UWES-S= Utrecht Work Engagement Scale versão para estudantes.

Importante destacar que UWES pode ser aplicado para distintas categorias profissionais, como por exemplo gestores, professores, advogados, médicos, entre outros.

No Brasil, os estudos sobre engajamento são considerados recentes e pouco explorados (SILVA *et al.*, 2018) e, em sua grande maioria, estão focados na identificação de índices em distintas categorias ocupacionais, assim como na validação de escalas de mensuração.

Engajamento no contexto brasileiro

O primeiro estudo brasileiro sobre o tema foi a tradução e a adaptação cultural do instrumento, feitas por Porto-Martins e Benevides-Pereira (2008) dos originais UWES e UWES-S, ambas, tanto completa (17 itens) como reduzida (9 itens). Como segunda publicação, tem-se a tradução do respectivo manual de Schaufeli e Bakker (2003) pelos pesquisadores Angst, Porto-Martins e Benevides-Pereira (2009). Destaca-se que estes trabalhos se encontram disponíveis e publicados no *site* do professor Wilmar Schaufeli, autor principal do instrumento: <https://www.wilmarschaufeli.nl>.

Com relação aos estudos iniciais, com amostra brasileira, o primeiro foi realizado pelo professor-pesquisador Pedro G. Basso Machado, no ano de 2010, e apresentado na V Jornada de Saúde Mental e Psicanálise da PUCPR, estudo que teve como sujeitos da amostra motoristas e cobradores do transporte público coletivo (MACHADO, 2010). Como segundo estudo nacional publicado, temos os dos autores Porto-Martins e Amorim (2011) no X EDUCERE, congresso da área de educação que abordou os temas estresse e engajamento docente. Também em 2011, os autores portugueses Pocinho e Perestrelo publicaram o artigo “Um ensaio sobre *burnout*, *engagement* e estratégias de *coping* na profissão docente” na revista *Educação e Pesquisa* da Universidade de São Paulo, estudo teórico que contribuiu com a disseminação do tema

no Brasil. O primeiro artigo publicado em periódico científico com amostra nacional é o de Machado, Porto-Martins e Amorim (2012), que avaliou o nível de engajamento em 63 professores. Este histórico revela o estreito vínculo entre a pesquisa nacional sobre engajamento e a atividade docente.

Professores engajados

A profissão docente é identificada como uma ocupação estressante (DALCIN; CARLOTTO, 2018; SIMBULA; GUGLIELMI; SCHAUFELI, 2011). Estes profissionais frequentemente se deparam com agentes estressantes como pouco tempo para realizar suas atividades, excesso de burocracia nos seus afazeres, conflitos de papéis e preocupação com o desempenho acadêmico (DESSBESELL *et al.*, 2017). Ainda, a literatura sobre esta atividade profissional, no que se refere à saúde ocupacional, é escassa e se concentra nos aspectos negativos (MOJSA-KAJA; GOLONKA; MAREK, 2015; POCINHO; PERESTRELO, 2011).

Contudo, é preciso destacar que existem professores engajados e motivados que consideram seu trabalho gratificante e satisfatório (MACHADO; PORTO-MARTINS; AMORIM, 2012). Aspectos que podem ser fundamentais no contexto acadêmico e administrativo em instituições de ensino, pois professores mais engajados encontram maior autoeficácia, desenvolvimento pessoal, satisfação laboral, cidadania organizacional, equilíbrio entre vida pessoal e laboral assim como menos problemas de saúde (DESSBESELL *et al.*, 2017; SIMBULA *et al.*, 2013).

O desenvolvimento do engajamento em docentes pode ser estimulado, também, por fatores como apoio social de gestores, colegas, oportunidades de aprender e se desenvolver (SIMBULA; GUGLIELMI; SCHAUFELI, 2011) assim como competências emocionais e cognitivas (PRIETO; SALANOVA; MARTÍNEZ; SCHAUFELI, 2008). A identificação de antecedentes do engajamento possibilita maior controle de estraté-

gias para aumento de níveis de engajamento (SIMBULA; GUGLIELMI; SCHAUFELI, 2011). Assim, destaca-se a necessidade de ações que contribuam com o engajamento docente em nível organizacional, como, por exemplo: criar condições e fornecer recursos laborais e fornecer *feedback*; criar estratégias motivacionais; realizar processos de desenvolvimento individual; e fortalecer as relações entre os membros da equipe (DESSBESELL *et al.*, 2017).

Os autores Meyer, Vosgerau e Borges (2017) corroboram as premissas supradescritas e destacam a importância da socialização entre os professores, em especial no sentido de haver colaboração para a construção conjunta de um processo pedagógico comum e de excelência para a Instituição de Ensino. Destacam a importância do incentivo de mentorias e do uso de atividades e ferramentas *online* para o engajamento dos docentes. Com relação aos gestores acadêmicos, estes precisam desafiar os professores a inovarem constantemente em suas práticas pedagógicas e a pensarem em todas as disciplinas de forma conectada, visando à formação de maneira transversal e completa.

No contexto educacional também é fundamental compreender as características do engajamento em estudantes, pois são o alicerce das instituições educacionais.

Estudantes engajados

Com base nos autores Martins e Ribeiro (2017), pode-se entender o engajamento do estudante universitário como um fator que engloba aspectos do processo educacional, como recursos aplicados nos professores e no processo de ensino e aprendizagem, que geram impacto no desenvolvimento pessoal do estudante e consequências positivas para a IES. Ainda, com base nestes autores, foi elaborada a Tabela 2 que contém as principais contribuições deste trabalho sobre o engajamento envolvendo professores, estudantes e IES:

Tabela 2. Contribuições sobre o estudo do engajamento em relação a estudantes, professores e instituições de ensino.

Contribuição	Autor citado	Abrangência		
		Prof.	Est.	IES
Premissas do engajamento do estudante: (1º) os estudantes aprendem a partir de suas experiências, (2º) as políticas e práticas institucionais influenciam o nível de engajamento.	Kuh (2005)		X	X
O engajamento do estudante é influenciado por toda a cultura organizacional das IES, incluindo o nível de apoio da instituição ao estudante, o grau de interação entre estudantes e seus colegas e estudantes e membros do corpo docente.	Kuh (2009); Marti (2009); Mcclenney; Marti; Adkins (2012)	X	X	X
Existe uma relação entre os resultados dos discentes e o nível de engajamento destes com a IES.	Campbell; Cabrera, (2011)		X	X
Políticas e estratégias da IES influenciam o engajamento dos estudantes.	Kuh (2005; 2009)		X	X
O engajamento dos estudantes está associado à qualidade e quantidade de esforço e envolvimento nas atividades de aprendizado.	Astin (1993) Kuh (2009)		X	
O engajamento do estudante é afetado pelos aspectos sociais, culturais e características pessoais que o estudante traz consigo ao ingressar no ensino superior.	Porter (2006)		X	

		Abrangência		
		Prof.	Est.	IES
Contribuição	Autor citado			
Estudantes engajados tendem a ficar mais tempo na IES. O engajamento do estudante é definido pela quantidade de tempo e esforço dedicado pelo estudante em atividades acadêmicas.	Strydom, Mentz e Kuh (2010)		X	X
Evidências apontam que o engajamento do estudante contribui para a satisfação e o sucesso acadêmico.	Pascarella; Terenzini (2005); Kuh (2005).		X	X
O currículo do curso pode ter impacto no engajamento do estudante frente às atividades.	Kift e Field (2009)		X	X
A IES deve ofertar momentos de lazer para incrementar o engajamento dos estudantes.	Evans, Hartman e Anderson (2013)		X	X
O engajamento do estudante auxilia professores e os próprios estudantes a se envolverem ativamente em experiências de aprendizagem.	Zepke (2013).	X	X	
Existe uma associação entre engajamento e o sucesso acadêmico do estudante.	Coates (2009); Kinzie <i>et al.</i> (2008)		X	X

Contribuição	Autor citado	Abrangência		
		Prof.	Est.	IES
O engajamento do estudante envolve uma intersecção entre o comportamento do estudante e condições institucionais. Relaciona-se com aprendizagem ativa e colaborativa e interação com membros do corpo docente.	Kuh <i>et al.</i> (2006),		X	X
Existem pelo menos dois níveis de influência no engajamento do estudante: 1º Pessoal: relacionado à motivação, ao desenvolvimento pessoal e identificação com o que se estuda. 2º Institucional: refere-se ao ambiente, práticas acadêmicas e não acadêmicas.	Pascarella e Terenzini (2005)	X	X	X
Informações sobre o engajamento dos estudantes ajuda os gestores em estratégias educacionais.	McCormick, Kinzie e Gonyea (2013)		X	X
O engajamento dos estudantes é importante para o sucesso e retenção dos estudantes, as IES devem monitorar e intervir quando perceberem redução do nível de engajamento.	Nelson, Laird <i>et al.</i> (2007)		X	X
Há 7 princípios para gerar engajamento nos discentes: o contato do estudante com o corpo docente, cooperação entre estudantes, aprendizagem ativa, <i>feedback</i> , tempo na tarefa, respeito a diferentes formas de aprendizagem e altas expectativas.	Chickering; Gamson (1987)	X	X	X

Contribuição	Autor citado	Abrangência		
		Prof.	Est.	IES
Professores que promovem e conduzem experiências de aprendizagem com significado conseguem estimular maiores níveis de engajamento de seus alunos.	Kuh <i>et al.</i> (2006)	X	X	X
O professor tem papel central para a promoção do engajamento do estudante; portanto, as instituições devem favorecer subsídios para que o professor desempenhe o seu papel de forma adequada.	Zepke e Leach (2010)	X	X	X
É importante aplicar técnicas de aprendizagem ativa e colaborativa para o desenvolvimento do engajamento nos estudantes.	Umbach e Wawrzynski (2005)	X	X	X
O engajamento não é um produto, mas um processo	Price;Handley; Millar (2011).	X		X
O engajamento pode ser melhorado se o aluno receber o <i>feedback</i> no tempo adequado e diálogo sobre sua atuação.	Gibbs e Simpson (2004)	X	X	

Fonte: adaptada de Martins e Ribeiro (2017).

Legenda: Prof.= Professores; Est.= Estudantes; IES= Instituição de Ensino Superior.

Ao analisar a Tabela 2 é possível verificar a importância do equilíbrio e esforço conjunto entre todos os envolvidos na IES para que seja possível propiciar o engajamento nas atividades cotidianas, aspecto fundamental no sucesso organizacional. Cada sujeito, em suas respectivas áreas influencia a Instituição como um todo, daí a importância de estudantes ativos e comprometidos com as atividades acadêmicas e professores atualizados e motivados que promovam boas condições de aprendizagem de desenvolvimento intelectual e laboral.

As pesquisas com amostras de estudantes brasileiros são escassas, sendo que a primeira publicação com a utilização do UWES-S é a de Silva *et al.* (2018). Trata-se de investigação que utilizou a versão de Porto-Martins e Benevides-Pereira (2008) deste instrumento que contou com a participação de 537 estudantes dos cursos de Enfermagem, Medicina, Biomedicina, Farmácia e Psicologia de uma IES privada da cidade de Curitiba e mostrou-se adequada estatisticamente. Os dados desta publicação revelaram que estudantes com elevado engajamento possuem conexão com as atividades acadêmicas e sentem-se positivamente desafiados e motivados.

Outro dado de destaque é que os estudantes mais engajados apresentaram as seguintes características: dedicaram o seu tempo livre ao lazer; estavam casados (ou em união estável) e possuíam filho(s). Por outro lado, ainda chama atenção o dado de não se ter encontrado uma relação significativa e positiva da prática de atividades físicas com o engajamento, uma vez que a realização de esportes geralmente é relacionada a constructos positivos na questão de saúde física e psíquica, sugerindo maiores sobre a temática. Por fim, os autores destacam que o engajamento estudantil pode ser considerado estratégico para o sucesso acadêmico, assim como incrementa o índice de estudantes que concluem os estudos contribuindo com o planejamento estratégico das organizações de ensino.

Ainda que outros autores de estudos nacionais não tenham utilizado o UWES como parâmetro, mas sim o termo engajamento de forma ampla, os mesmos apresentam importantes contribuições, como, por exemplo, o uso de estratégias que contemplem tecnologias da informação no

contexto educacional que podem promover o engajamento dos estudantes (ADAMO-VILLANI; ADAMO-VILLANI; HALEY-HERMIZ; CUTLER, 2013; MARINI DE SOUZA *et al.*, 2018; SILVA; MELO; TEDESCO, 2015; MEYER; VOSGERAU; BORGES, 2017) assim como nos docentes (SEIXAS *et al.*, 2014). Ou seja, parece que a utilização de jogos e estratégias de “gamificação” gera um espiral positivo de contágio de engajamento dos estudantes e professores.

Neste sentido a IES deve propiciar condições para a aprendizagem, como, por exemplo, o acesso à internet sem fio de alta velocidade, sendo vista mais como um recurso pedagógico poderoso, que deve gerar estudantes ativos, participativos e engajados, do que um dispositivo informacional.

Considerações finais

Em face da exploração dos pensamentos dos autores supracitados e das experiências de relatos publicadas no Brasil e no exterior, o engajamento no mundo da educação pode ser visto sob a lente de três principais perspectivas:

Visão do estudante: levar em consideração que o estudante engajado consegue aprender de maneira mais rápida e intensa, contribuindo significativamente com a sua formação e gerando maior nível de satisfação com as atividades acadêmicas e com a IES como um todo.

Visão do estudante versus professor: existe uma relação entre o nível de engajamento discente com o engajamento docente, ou seja, os estudantes engajados participam mais das aulas, reclamam menos e rendem mais, o que favorece o engajamento dos professores. Este cenário ótimo pode gerar um espiral de consequências positivas, onde o estudante sente-se engajado e por consequência engaja o professor, e vice-versa, num *continuum* positivo para ambos os agentes envolvidos.

Estudante versus professor versus IES: ao olhar a instituição de ensino como uma organização, ter professores engajados gera melhores resultados,

incrementa a satisfação dos estudantes, gera menos processos trabalhistas, entre outras consequências positivas que torna estratégico investir no engajamento docente. Com este foco, o estudante engajado tem menor tendência à evasão, atua como agente de divulgação positiva da instituição de ensino, o que vem se mostrando como uma ferramenta importante na estratégia de marketing e captação de novos estudantes, ou seja, no cenário competitivo das instituições de ensino, engajar estudantes e professores é, sim, um fator que precisa ser analisado por todos os gestores estratégicos e não somente por aqueles com o foco no ensino/aprendizagem.

Em suma, a melhor maneira de se trabalhar o tema engajamento é considerar que existe uma relação direta entre a gestão da IES e o comportamento dos docentes e discentes. Ou seja, não se pode analisar somente um dos componentes (IES, docente e discente) de forma isolada.

Com relação às pesquisas, existe uma carência de estudos sobre este construto usando amostras brasileiras, o que se acentua em relação a estudantes. Neste sentido, futuros estudos sobre o engajamento, assim como suas relações com outras variáveis que sejam positiva e negativamente relacionadas ao contexto educacional, podem ser levados a cabo e divulgados em eventos acadêmicos e empresariais. Outro ponto importante é destacar a necessidade de pesquisas com foco em programas para a promoção do engajamento, assim como identificar fatores antecedentes, mediadores e consequentes.

Referências

ADAMO-VILLANI, Nicoletta; HALEY-HERMIZ, Thomas; CUTLER, Robb. Using a serious game approach to teach operator precedence to introductory programming students. *Information Visualisation 17th International Conference*. IEEE, 2013, p. 523-526.

AGNST, Rosana; BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria. T.; PORTO-MARTINS, Paulo. C. 2009. Tradução do manual do UWES *Work Engagement Scale*. Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. 2003. Disponível em: <<https://www.wilmarschaufeli.nl/>

publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_UWES_Brazil.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2018.

BURTON, Wayne. N.; CHEN, Chin-Yu; XINGQUAN, Li X.; SCHULTZ, Alyssa B. The association of employee engagement at work with health risks and presenteeism. *JOEM*, v. 20, n. 10, p. 1-5, 2017.

DALCIN, Larissa; CARLOTTO, Mary Sandra. Avaliação de efeito de uma intervenção para a Síndrome de Burnout em professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 22, n. 1, p. 141-150, 2018.

DE MARTINS, Leticia M.; RIBEIRO, José Luís Duarte. Engajamento do estudante no ensino superior como indicador de avaliação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 22, n. 1, p. 223-247, 2017.

DE MASI, Domenico; MANZI, Léa; PALIERI, Maria Serena. *O ócio criativo*. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DESSBESELL, Vanessa Hasper *et al.* Engajamento no trabalho em docentes de instituições de ensino superior no Rio Grande do Sul. *Salão do Conhecimento*, v. 3, n. 3, p. 1-12, 2017.

KAHN, William. A. Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, v. 33, n. 4, p. 692-724, 1990.

KULIKOWSKI, Konrad. Do we all agree on how to measure work engagement? Factorial validity of Utrecht Work Engagement Scale as a standard measurement tool: a literature review. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, v. 30, n. 2, p. 161-175, 2017.

MACHADO, Pedro Guilherme Basso. Engajamento e burnout em motoristas e cobradores de ônibus. *V Jornada de Saúde Mental e Psicanálise*. Curitiba: PUCPR, 2010.

MACHADO, Pedro Guilherme Basso; PORTO-MARTINS, Paulo Cesar; AMORIM, Cloves. Engajamento no trabalho entre profissionais da educação. *Intersaberes*, v. 7, n. 13, p. 193-214, 2012.

MARINI DE SOUZA, Natalia *et al.* Aplicativo de rede social móvel como estratégia de aprendizagem em clínica universitária de ensino odontológico – estudo

de caso. *CIET EnPED*, [S.l.], jun. 2018. Disponível em: <<http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/859>>. Acesso em: 5 jul. 2018.

MEYER, Patricia; VOSGERAU, Dilmeire Sant' Anna Ramos; BORGES, Cecília. Colaboração entre pares em programas de desenvolvimento profissional docente. *Práxis Educativa*, v. 13, n. 2, p. 312-329, 2017.

MOJSA-KAJA, Justyna; GOLONKA, Krystyna; MAREK, Tadeusz. Job burnout and engagement among teachers-worklife areas and personality traits as predictors of relationships with work. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, v. 28, n. 1, p. 102-119, 2015.

POCINHO, Margarida; PERESTRELO, Célia Xavier. Um ensaio sobre *burnout*, *engagement* e estratégias de *coping* na profissão docente. *Educação e Pesquisa*, v. 37, n. 3, p. 513- 528, 2011.

PORTO-MARTINS, Paulo Cesar; AMORIM, Cloves. Estresse e *engagement* no trabalho docente. *X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE*. Curitiba: PUCPR, 2011.

PORTO-MARTINS, Paulo Cesar; MACHADO, Pedro Guilherme Basso; BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria T. *Engagement* no trabalho: uma discussão teórica. *Fractal*, v. 25, n. 3, p. 629-643, 2013.

PRIETO, Lorente *et al.* Extension of the job demands-resources model in the prediction of burnout and engagement among teachers over time. *Psicothema*, v. 20, n. 3, p. 354-360, 2008.

SALANOVA, Marisa *et al.* Desde el burnout al Engagement. *Una nueva perspectiva*, v. 16, n. 2, p. 117-134, 2000.

SALANOVA, Marisa; SCHAUFELI, Wilmar. *El engagement en el trabajo*. Madrid: Alianza Editorial, 2009.

SCHAUFELI, Wilmar. *Questionário do bem-estar e trabalho*. Trad. Paulo C. Porto-Martins e Ana Maria T. Benevides-Pereira. 2008. Disponível em: <http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Tests/UWES_BRA_17.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2018.

_____. Heavy work investment, personality and organizational climate. *Journal of Managerial Psychology*, v. 31, p. 1057-1073, 2016.

SCHAUFELI, Wilmar. The job demands-resources model: a “how to” guide to increase work engagement and prevent burnout. *Organizational Dynamics*, v. 46, p. 120-132, 2017.

SCHAUFELI, Wilmar; DE WITTE, Hans. Work engagement in contrast to burnout: real or redundant? *Burnout Research*, v. 5, p. 1-2, 2017.

SCHAUFELI, Wilmar; BAKKER, Arnold. *Utrecht Work Engagement Scale (UWES)*. Occupational Health Psychology Unit: Utrecht, 2003.

SCHWAB, Klaus; DAVIS, Nicholas. *Aplicando a Quarta Revolução Industrial*. São Paulo: Edipro, 2018.

SEIXAS, Luna da Rocha; GOMES, Alex Sandro; MELO-FILHO, Ivanildo José; RODRIGUES, Rodrigo Lins. Gamificação como estratégia no engajamento de estudantes do ensino fundamental. *Simpósio Brasileiro de Informática na Educação – SBIE*. 2014.

SILVA, Tatyane; MELO, Jeane; TEDESCO, Patricia. A Teoria do *Flow* na contribuição do engajamento estudantil para apoiar a escolha de jogos no ensino de programação. *Simpósio Brasileiro de Informática na Educação – SBIE*, 2015, p. 607.

SILVA, Juliana Olé Mendes *et al.* Engajamento entre Estudantes do Ensino Superior nas Ciências da Saúde – Validação do Questionário *Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S)* com Estudantes do Ensino Superior nas Ciências da Saúde. *Rev. Bras. Educ. Med.*, v. 42, n. 2, p. 15-25, 2018.

SIMBULA, Silvia; GUGLIELMI, Dina; SCHAUFELI, Wilmar. A three-wave study of job resources, self-efficacy, and work engagement among Italian schoolteachers. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, v. 20, n. 3, p. 285-304, 2011.

SIMBULA, Silvia *et al.* An Italian validation of the Utrecht Work Engagement Scale: characterization of engaged groups in a sample of schoolteachers. *Bollettino di Psicologia Applicata*, v. 268, p. 43-54, 2013.

YULITA, Yulita; DOLLARD, Maureen; IDRIS, Mohd Awang M. A. Climate congruence: how espoused psychosocial safety climate and enacted managerial support affect emotional exhaustion and work engagement. *Safety Science*, v. 96, p. 132-142, 2017.

ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

6 ENGAJAMENTO ACADÊMICO: APORTES PARA OS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

PRISCILA TRARBACH COSTA

MARIA INÊS CÔRTE VITÓRIA

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Resumo

O presente trabalho busca refletir sobre a temática do *engagement* ou engajamento acadêmico enquanto variável passível de ser considerada nos processos de avaliação e de planejamento das instituições de Educação Superior. Sabendo-se que, em contexto internacional (sobretudo no que se refere ao anglo-saxão), esta temática vem sendo considerada variável relevante nas investigações empreendidas na área educacional desde a década de 1980 e que, no contexto brasileiro, os estudos que abordam o engajamento acadêmico ainda são escassos, este trabalho procura trazer aportes que permitam enriquecer as discussões acerca da temática. Assim, num primeiro momento, apresenta-se o conceito de engajamento acadêmico com base em uma revisão bibliográfica que dialoga com autores de referência no campo. Parte-se do pressuposto de que o engajamento acadêmico envolve não apenas a motivação estudantil, mas também ações concretas que envolvem os indivíduos nas

suas dimensões afetiva, comportamental e cognitiva, proporcionando situações e contextos de aprendizagem ativa (em que o sujeito se torna participante do processo de construção de sua própria aprendizagem). Na sequência do estudo, se pretende pensar o engajamento acadêmico em nível institucional, partindo do pressuposto de que o engajamento se constitui um processo dualístico que envolve não apenas os estudantes e suas motivações internas, mas também ações e políticas empreendidas em nível institucional. Busca-se, assim, perceber como as instituições de Educação Superior vêm concebendo a noção de engajamento acadêmico, bem como analisar como essa temática vem sendo considerada nos processos de avaliação e planejamento. As reflexões empreendidas neste trabalho, ainda que de caráter teórico e pautadas em uma revisão bibliográfica, objetivam trazer aportes relevantes para se pensar o engajamento acadêmico, assim como considerá-lo como uma variável relevante, a ser pensada nos processos de avaliação e planejamento das instituições de Educação Superior (assim como já o é em nossa Instituição e em alguns contextos educacionais internacionais).

Palavras-chave: Engajamento Acadêmico. Avaliação. Planejamento. Educação Superior.

Engajamento acadêmico: algumas palavras introdutórias

Portador de uma infinidade de significados, o vocábulo *engagement* figura nas mais diferentes áreas de conhecimento como, por exemplo, na Psicologia, na Política, no Marketing, na Informática e na Educação. Assim, é possível afirmar que existem diferentes formas de *engagement* (pessoal, moral, social, profissional, identitário, acadêmico, relacional, etc.) que longe de apresentarem um consenso ou a possibilidade de estabelecimento de um conceito único e sintético, contemplando as múltiplas áreas do saber, abrem margem para diferentes interpretações e perspectivas.

Contudo, em uma tentativa de se elaborar um conceito abrangente e integrador comum a todas as áreas do saber, a palavra *engagement* surge como uma variável que se preocupa em investigar por quais razões, por quais meios e em quais circunstâncias um indivíduo consegue desenvolver e manter uma linha de condução, um foco, um direcionamento em relação a uma pessoa, um grupo, uma atividade ou um projeto (BRAULT-LABBÉ; DUBÉ, 2009).

No que se refere ao campo da Educação, foco de atenção neste trabalho, é possível verificar, que a palavra *engagement* figura em pesquisas, sobretudo no contexto anglo-saxão, há algumas décadas, apresentando-se como uma variável de relevância a ser considerada nas investigações educacionais. Ademais, Pirot e De Ketele (2000) destacam, igualmente, o fato de que, desde o final da década de 1980, a variável *engagement* vem sendo considerada nas pesquisas que visam identificar os fatores de sucesso e fracasso na universidade, bem como os fatores e indicadores de uma formação universitária de qualidade. No que diz respeito ao contexto educacional brasileiro, contudo, é preciso destacar que a palavra *engagement*, nos escassos trabalhos publicados até o presente momento, vem sendo empregada como “engajamento acadêmico” e é temática ainda pouco explorada, sobretudo no que se refere ao contexto de Educação Superior.

Nesse sentido, fazendo referência ao entendimento de Kuh (2009) e Martins e Ribeiro (2017) de que o engajamento acadêmico pode ser analisado através de duas perspectivas distintas, porém complementares, sendo a primeira com foco nos estudantes (engajamento acadêmico estudantil) e a segunda com foco nas instituições de ensino (engajamento acadêmico institucional), o presente trabalho se propõe, na sequência, a refletir sobre o engajamento acadêmico em nível institucional, isto é, com foco nas Instituições de Educação Superior. Assim sendo, este trabalho pretende refletir sobre o entendimento que as Instituições de Educação Superior têm sobre o engajamento acadêmico, bem como pensá-lo como uma variável passível de ser considerada nos processos de avaliação da Educação Superior.

Refletindo sobre o engajamento acadêmico em nível institucional: aportes para os processos de avaliação e planejamento da Educação Superior

Conforme mencionado na introdução deste trabalho, o engajamento acadêmico pode ser considerado um vocábulo cujo conceito é abrangente, envolvendo múltiplos aspectos. No entanto, quando se refere ao contexto educacional, o engajamento acadêmico é visto como um processo multidimensional que engloba, sobretudo, as dimensões afetiva, comportamental e cognitiva dos indivíduos que, quando mobilizadas conjuntamente, permitem o envolvimento efetivo dos estudantes com o meio e as atividades acadêmicas, gerando, de fato, o engajamento.

Neste sentido, Pirot e De Ketele (2000) sublinham que o engajamento acadêmico é um processo multidimensional em que a dimensão afetiva refere-se ao desejo de aprender, às aspirações e à mobilização empreendida pelos estudantes, sendo a origem e o motor da ação. A dimensão comportamental, por sua vez, refere-se à quantidade de energia física e psíquica que os estudantes investem nas atividades de aprendizagem e que se expressa em atitudes e comportamentos que demonstram engajamento (entrega de trabalhos, participação nas aulas, comprometimento com os estudos, etc.). Por fim, a dimensão cognitiva diz respeito ao trabalho intelectual colocado em prática pelos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem.

Ainda pensando o engajamento como um processo multidimensional, Barkley (2010, p. 23) atenta para o fato de que o engajamento acadêmico é um processo complexo composto por dois elementos-chave, a saber: a) a quantidade de tempo e esforço que os estudantes colocam em seus estudos e outras atividades que levam a experiências e resultados que constituem seu sucesso (engajamento acadêmico estudantil); e b) as formas através das quais a instituição de ensino aloca recursos e organiza oportunidades de aprendizagem e serviço para induzir os alunos a participar e se beneficiar de tais atividades (engajamento acadêmico institucional).

Desta forma, o engajamento acadêmico se apresenta como um processo dualístico que envolve não apenas o esforço (físico e psicológico) e a motivação por parte dos estudantes nas suas dimensões afetiva, comportamental e cognitiva, mas, também, engloba as ações que as instituições de ensino promovem com o intuito de engajar os estudantes nos processos de ensino e aprendizagem.

O engajamento acadêmico é, portanto, produto da interação sinérgica entre a motivação (aspecto individual dos sujeitos) e a aprendizagem ativa (contexto acadêmico/institucional). Assim sendo, ainda de acordo com Barkley (2010), a motivação seria um elemento desencadeador e intrínseco dos sujeitos que permitiria aos estudantes engajarem-se na vida acadêmica ao passo que a aprendizagem ativa, através de atividades acadêmicas dinâmicas e envolventes tais como a resolução de problemas, a aprendizagem colaborativa e a pesquisa, exerceria papel suplementar, possibilitando o efetivo engajamento acadêmico (fruto da mobilização estudantil e institucional).

Corroborando com esse entendimento, Trowler (2010) afirma que o engajamento é muito mais do que o simples envolvimento acadêmico, como normalmente se acredita, e não se reduz apenas à participação dos estudantes, pois, segundo a autora, o processo de engajar-se exige sentimentos (o aspecto afetivo), compreensão/sentido (*sense-making* ou “fazer sentido”), assim como atividade (o fazer, a prática), envolvendo os múltiplos atores que compõem a comunidade acadêmica e que se envolvem nos processos de ensinar e aprender.

Assim sendo, o engajamento acadêmico emerge como uma variável de relevância a ser investigada em contextos de Educação Superior não apenas porque se debruça sobre aspectos cognitivos e metodológicos, envolvendo o corpo discente e docente e os processos de ensino e aprendizagem, mas, também, porque lança um olhar investigativo sobre as Instituições de Educação Superior, focando sua organização institucional, bem como sua gestão e os processos de avaliação (internos e externos).

No entanto, é bastante comum, no universo acadêmico, encontrarmos trabalhos que enfatizam unicamente o aspecto motivacional dos estudantes, permeados por um tom de reprovação ao comprometimento do aluno. Também é possível perceber certa recorrência, entre os docentes, de falas que demonstram desaprovação do comportamento estudantil: os estudantes leem pouco, não se envolvem nas atividades, participam pouco ou não participam das discussões em sala de aula, se mostram ausentes...

Busca-se, então, encontrar maneiras de “motivar” os estudantes através de inovações didático-pedagógicas que possam encantar, mobilizar, seduzir os estudantes com a intenção de trazê-los para o ambiente acadêmico, fazê-los participar e permanecer neste espaço. Ademais, a busca por inovações no fazer pedagógico tem afligido grande parte dos docentes que são ou se responsabilizam pela falta de interesse dos estudantes, gerando, até mesmo, um mal-estar docente e uma busca sem fim por novas teorias pedagógicas, didáticas e tecnologias educacionais que possam potencializar os processos de ensino e aprendizagem.

Contudo, sabe-se que para a promoção do engajamento acadêmico, além de estarem motivados, os estudantes precisam estar envolvidos em atividades que os mobilizem intelectualmente, que façam sentido (*sense-making*), que envolvam o protagonismo, a interação entre pares, o trabalho colaborativo em redes de cooperação nacional e internacionalmente, a pesquisa e a inovação – elementos cruciais na formação e atuação profissional dos sujeitos na contemporaneidade.

Ademais, é imprescindível que, quando se pense em ações de promoção de engajamento acadêmico, se pense em ações e políticas que contemplem as dimensões afetiva, comportamental e cognitiva, mobilizadas de maneira conjunta e complementar umas às outras, pois um estudante motivado não é necessariamente comprometido com os processos de ensino e aprendizagem (dimensão cognitiva). Da mesma forma, um estudante que participa ativamente das atividades acadêmicas pode não se identificar com o espaço acadêmico, não partilhar do sentimento de pertencimento à instituição de Educação Superior que frequenta (dimensão afetiva).

No entanto, considerando o referencial teórico e as principais considerações e implicações do engajamento acadêmico traçadas até o presente momento, surgem alguns questionamentos: o que as Instituições de Educação Superior têm realizado, de fato, com relação às questões que envolvem o engajamento acadêmico? Há ou não a preocupação em se promoverem, além da motivação estudantil, situações e espaços para o desenvolvimento da aprendizagem ativa? Como as instituições têm avaliado o nível de engajamento acadêmico de seus estudantes? O engajamento acadêmico tem sido considerado como variável a ser investigada nos processos de avaliação (avaliação interna e externa) das Instituições de Educação Superior?

Para se pensar estas e outras questões que envolvem o engajamento acadêmico (sobretudo em nível institucional), cabe destacar as contribuições de Martins e Ribeiro (2017, p. 224) que sublinham a importância de se considerar o engajamento como variável não apenas relevante, mas imprescindível para a avaliação da qualidade da Educação Superior, uma vez que os autores advogam em favor da “necessidade de desenvolvimento de indicadores que permitam avaliar em que medida os estudantes interagem com a Instituição de Ensino”.

Neste sentido os autores atentam para o fato de que “o engajamento é um fator já estudado e avaliado internacionalmente” (MARTINS; RIBEIRO, 2017, p. 225) e destacam que alguns países já possuem instrumentos de avaliação específicos, concebidos com a finalidade de avaliar o grau de engajamento acadêmico dos estudantes universitários. Assim sendo, nos Estados Unidos, o engajamento acadêmico dos estudantes de Educação Superior é avaliado através do *National Survey of Student Engagement* (NSSE), na Austrália através do *Australian Survey of Student Engagement* (AUSSE) e na África do Sul através do *South Africa Survey of Student Engagement* (SASSE).

Apesar de cada um desses instrumentos possuir características próprias e ser aplicado em contextos educacionais distintos, todos eles foram concebidos com a preocupação de se avaliar o nível de engajamento

acadêmico com vistas a fornecer às Instituições de Educação Superior dados que subsidiem a elaboração de políticas e ações institucionais que possibilitem, de fato, o engajamento dos estudantes universitários, favorecendo, entre outros aspectos, suas aprendizagens e a sua permanência nos cursos de graduação.

No que concerne ao contexto brasileiro, no entanto, ainda não há instrumentos avaliativos que forneçam indicadores sobre o grau ou o nível de engajamento dos estudantes de Educação Superior apesar de que, segundo destaca Martins e Ribeiro (2017, p. 224), “desde o final da década de 90 até os dias de hoje, o Ministério da Educação do Brasil vem elaborando inúmeros instrumentos que visam medir os padrões de qualidade ofertados pelas Instituições de Ensino Superior”.

Assim sendo, importante esclarecer que, atualmente, a avaliação da Educação Superior no Brasil está a encargo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, e concebido com a finalidade de promover

a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2017).

No entanto, cabe atentar para o fato de que o SINAES surgiu em um contexto sociopolítico marcado por grandes mudanças no que diz respeito à reflexão, à elaboração e à condução de políticas educacionais no Brasil. Assim, nesta perspectiva, conforme bem destaca Morosini (2005, p. 338), os anos 2000 foram marcados pela expansão da oferta de Educação

Superior e pela criação e implantação de um programa específico para a área da educação, empreendido pelo governo de viés popular que chegou ao poder em 2003, que procurou

[privilegiar] a ampliação do papel do Estado e do público no âmbito local, regional e nacional ou ainda o aumento de vagas e matrículas, o fortalecimento do sistema nacional de educação interdisciplinar e articulado, a escola para todos com qualidade, gratuidade de ensino e permanente avaliação das Instituições de Educação Superior.

Percebe-se, então, que o SINAES surgiu da necessidade de acompanhar e avaliar as mudanças que se desenvolviam na Educação Superior brasileira, favorecendo, pois, não apenas a expansão desta, mas, sobretudo, a qualidade da oferta e dos serviços prestados tanto pelas instituições públicas quanto privadas de ensino. Ademais, em um contexto de expansão da oferta de Educação Superior, as avaliações realizadas pelo SINAES passaram a subsidiar os processos de regulação e supervisão da Educação Superior e os processos de credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de Educação Superior, bem como a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

Sendo assim, o SINAES é formado por três componentes principais, a saber: a) a avaliação das instituições; b) a avaliação dos cursos; e c) a avaliação do desempenho dos estudantes. Assim sendo, a avaliação das instituições e dos cursos de graduação é composta pela autoavaliação (ou avaliação interna), realizada pelas Instituições de Educação Superior, e pela avaliação externa *in loco*. Nesta perspectiva, a autoavaliação, conduzida pelas próprias Instituições de Educação Superior, é realizada por uma comissão criada especificamente para este fim (CPA – Comissão Própria de Avaliação), que tem por objetivo a elaboração de

[...] um estudo reflexivo segundo o roteiro geral – proposto em nível nacional –, acrescido de indicadores específicos, projeto pedagógico institucional, cadastro e censo. O relatório da auto-avaliação deve conter todas as informações e demais elementos constantes no roteiro comum de base nacional, análises quantitativas e ações de caráter administrativo, político, pedagógico e técnico-científico. Esses aspectos devem guiar o processo de avaliação e identificação dos meios e recursos necessários para a melhoria da IES, bem como uma análise de acertos e equívocos do próprio processo de avaliação (MEC, 2017).

A avaliação externa *in loco*, por sua vez, “é feita por membros externos, pertencentes à comunidade acadêmica e científica, reconhecidos pelas suas capacidades em áreas específicas e portadores de ampla compreensão sobre instituições universitárias” (MEC, 2017). De acordo com Brasil (2017), a avaliação externa das instituições de educação superior “resultará na aplicação de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas” (BRASIL, 2017). Cabe destacar que as dimensões avaliadas são:

1. a missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI);
2. a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão;
3. a responsabilidade social da instituição;
4. a comunicação com a sociedade;
5. as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo;
6. a organização e gestão da Instituição de Educação Superior;
7. a infraestrutura física;
8. o planejamento de avaliação;
9. as políticas de atendimento aos estudantes;
10. a sustentabilidade financeira.

A avaliação dos cursos de graduação, a seu turno,

tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica [e] utilizará procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais obrigatoriamente as visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento (BRASIL, 2017).

Aos cursos de graduação, também serão atribuídos “conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas” (BRASIL, 2017). No caso dos cursos de graduação, as dimensões avaliadas são:

1. a organização didático-pedagógica;
2. o corpo docente e tutorial;
3. a infraestrutura.

Por fim, a avaliação do desempenho dos estudantes é realizada através da aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que, de acordo com Brasil (2017), tem por objetivo

[aferir] o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

O ENADE, enquanto instrumento de avaliação do desempenho dos estudantes, é aplicado periodicamente aos alunos de todos os cursos de graduação, admitida a utilização de procedimentos amostrais, ao

final do primeiro e do último ano de curso. O exame é obrigatório e a situação de regularidade do estudante no Exame deve constar em seu histórico escolar dos estudantes. A primeira aplicação do ENADE ocorreu em 2004, e a periodicidade máxima da avaliação é trienal para cada área do conhecimento.

Importante destacar, ainda, que a aplicação do ENADE é acompanhada do Questionário do Estudante, um instrumento, de caráter obrigatório, que tem por objetivo o levantamento de dados que permitam subsidiar a construção do perfil dos estudantes através de informações referentes ao delineamento socioeconômico e à trajetória formativa.

Apesar de a avaliação institucional (interna e externa) e de a avaliação dos cursos de graduação considerarem uma série de aspectos de suma relevância, tais como infraestrutura, corpo docente e projeto político-pedagógico dos cursos de graduação, não se considera em nenhum momento do processo avaliativo o engajamento acadêmico como variável passível de verificação. O ENADE, por sua vez, apesar de centrar-se no estudante, se detém na dimensão cognitiva do sujeito, ou seja, se propõe a avaliar apenas os saberes formais construídos (ou não) ao longo do processo formativo universitário, direcionando, assim, o olhar para uma única dimensão (a cognitiva) e deixando à margem as dimensões comportamental e afetiva sem as quais o engajamento acadêmico não se efetiva.

Esta estrutura avaliativa corrobora, pois, para que se pense o engajamento acadêmico como um problema pertencente unicamente ao aluno que tem seus conhecimentos avaliados através de uma prova (o ENADE) ou, pelo contrário, como pertencente à instituição de ensino, mas com demasiada ênfase nos aspectos de infraestrutura, didática e corpo docente. Sabe-se, porém, que estas variáveis, por si só e atuando de forma isolada, não garantem o engajamento dos estudantes, pois uma infraestrutura de qualidade e referência, por exemplo, apesar de desejável e fundamental, não implica, automaticamente, criação de ambientes de aprendizagem (dimensão cognitiva) nem identificação dos estudantes com a instituição (dimensão afetiva). Uma didática inovadora, pautada

na pesquisa e na utilização de novas tecnologias educacionais, por sua vez, também não garante o engajamento acadêmico dos estudantes se a Instituição de Educação Superior não possuir uma infraestrutura adequada que possibilite a criação de espaços e situações de aprendizagem.

As Instituições de Educação Superior devem, portanto, estar atentas às responsabilidades que possuem no processo de engajamento de seus estudantes, atentando para a concepção de engajamento acadêmico que vem (ou não!) sendo trabalhada a nível institucional, bem como as dimensões afetiva, cognitiva e comportamental que o compõem e que devem ser consideradas e trabalhadas em conjunto na ocasião do planejamento de políticas e ações institucionais, pois conforme destaca Charlot (2009, p. 9), “só se engaja numa atividade quem lhe confere um sentido”. Muito mais do que motivar e envolver os estudantes em atividades educativas e institucionais, o engajamento efetivo envolve “atividade, sentido, prazer” que são “os termos da equação pedagógica a ser resolvida” (CHARLOT, 2009, p. 9).

Além disso, cabe ressaltar, mais uma vez, a relevância de se refletir sobre a possibilidade, bem como a necessidade de se considerar o engajamento acadêmico como variável passível de ser inserida nos processos avaliativos das instituições de Educação Superior e nas ações de planejamento subsequentes, visto que, assim como demonstram experiências prévias de outros países, essa variável traz aportes significativos para a reflexão e a elaboração de políticas e ações em nível institucional que potencializam os processos de ensino e aprendizagem, bem como contribuem para a melhoria e qualidade da educação.

Considerações finais

A partir das discussões conduzidas neste trabalho, sustentamos, pois, que o engajamento acadêmico, sobretudo em nível institucional, é variável de suma relevância a ser considerada na elaboração de políticas e

ações institucionais, articulando-se com as variáveis que contemplam os aspectos relacionados à infraestrutura, ao corpo docente e ao projeto político-pedagógico dos cursos de graduação, envolvendo e mobilizando os diferentes atores da comunidade acadêmica.

Sustentamos, ainda, que o engajamento acadêmico pode e deve ser considerado como uma variável imprescindível para os processos de avaliação e planejamento da Educação Superior. Do ponto de vista histórico, talvez proceda lembrar que somos herdeiros de uma tradição que entende avaliação como identificação de resultados e desempenhos ou como aferição de conceitos que resultarão em *rankings*; na mesma medida, uma cultura que entende o planejamento como protocolo que deverá ser seguido a qualquer custo, mesmo que tal procedimento incentive a formação de guetos do tipo: há os que pensam e há os que executam.

Por isso mesmo, acreditamos que as discussões que envolvem o engajamento acadêmico apenas se iniciam em trabalhos desta natureza, esperando que as reflexões suscitadas possam, em última instância, servir para clarificar o conceito de engajamento acadêmico estudantil e institucional, bem como para problematizar suas implicações e contribuições para os processos de autoavaliação e planejamento na Educação Superior.

Referências

BARKLEY, Elizabeth F. *Student engagement techniques: a handbook for college faculty*. Jossey-Bass, 2010.

BRASIL. *Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 9 jun. 2017.

BRAULT-LABBÉ, Anne; DUBÉ, Lise. Mieux comprendre l'engagement psychologique: revue théorique et proposition d'un modèle intégratif. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, n. 81, p. 115-131, 2009.

CHARLOT. A escola e o trabalho dos alunos. *Anais do XVII Colóquio da Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique em Education (AFIRSE)*, secção portuguesa, 2015. Disponível em: <<http://www.afirse.com/archives/cd2/confer%C3%A4ncias/Bernard%20Charlot.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

DENIZAR, Alberto da Silva Melo *et al.* *Planejamento e avaliação institucionais: integração e processos de inteligência estratégica na gestão de dados e informações*. 2018. Coletânea ANEC: Comissão Própria de Avaliação – CPA. Disponível em: <<http://anec.org.br>>.

KUH, Georges D. The National Survey of Student Engagement: conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, v. 141, p. 5-20, mar. 2009.

MEC. Ministério da Educação. *Processo de avaliação*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/processo-de-avaliacao>>. Acesso em: 9 jun. 2017.

MARTINS, Letícia Martins de; RIBEIRO, José Luis Duarte. Engajamento do estudante no Ensino Superior como indicador de avaliação. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 223-247, mar. 2017.

MOROSINI, Marília. Qualidade da Educação Superior: a universidade como lugar de formação [recurso eletrônico]. Org. Sílvia Maria de Aguiar Isaia; Colaboradoras Doris Pires Vargas Bolzan, Adriana Moreira da Rocha Maciel. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. 238 p. (Série Qualidade da Educação Superior; 2).

PIROT, Laurence; DE KETELE Jean-Marie. L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université – étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, Montréal, v. 26, n. 2, p. 367-394, 2000.

TRARBACH, Priscila; CÔRTE VITÓRIA, Maria Inês. Engajamento acadêmico: aportes para os processos de avaliação e planejamento na educação superior. *XIII Congresso Nacional de Educação: formação de professores: contextos, sentidos e prática*, 2017. Disponível em: <<https://educere.pucpr.br/p1/anais.html>>.

TROWLER, Vicki. *Student engagement literature review*. 2010. Disponível em: <https://www.heacademy.ac.uk/system/files/studentengagementliteraturereview_1.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017.

7 AVALIAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO COM A ESCALA QUADRIDIMENSIONAL EAE-E4D

FILOMENA COVAS

Escola Superior de Educação de Lisboa

FELICIANO VEIGA

Universidade de Lisboa

Resumo

Neste texto, aborda-se o constructo Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE), no contexto de ensino superior, privilegiando uma perspetiva quadridimensional que abrange as dimensões: cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa. No sentido de encontrar um instrumento de avaliação adequado ao contexto de ensino superior, realizou-se uma adaptação do questionário “Envolvimento dos Alunos na Escola: uma Escala Quadridimensional” (EAE-E4D), de Veiga (2013), originalmente desenvolvido para alunos do ensino básico e secundário. Apresenta-se o estudo das propriedades psicométricas da EAE-E4D, aqui numa amostra de 715 estudantes do ensino superior, recorrendo à análise fatorial e à avaliação da consistência interna. Os resultados sublinham as boas qualidades psicométricas da EAE-E4D, destacando a sua adequada utilização, também para o contexto do ensino superior.

Palavras-chave: Envolvimento do Aluno no Ensino Superior. Escala EAE-E4D. Qualidades Psicométricas.

Enquadramento concetual

O envolvimento tem sido definido por alguns autores como um estado mental positivo que se caracteriza por vigor, dedicação e absorção nas atividades, refere-se à manifestação simultânea de concentração, interesse e prazer na realização de uma tarefa, o que significa que se caracteriza também por fatores emocionais e afetivos, para além de cognitivos e comportamentais (FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; SCHAUFELI; SALANOVA; BACKER; GONZALES-ROMA, 2002; VEIGA; FESTAS et al., 2012). Na perspetiva de Csikszentmihalyi e Nakamura (2002), o envolvimento significa um estado de *flow* que acontece quando a energia de um indivíduo está completamente concentrada na experiência, e a atividade é realizada de forma tão aprofundada que o indivíduo perde a noção de tempo e espaço, não tendo quaisquer pensamentos e/ou sentimentos contraditórios face ao seu investimento na tarefa. E, para que este estado possa acontecer, é necessário que o indivíduo tenha um claro conhecimento das metas a atingir e *feedback* imediato durante a realização da atividade. Também na perspetiva organizacional, o envolvimento no trabalho tem sido operacionalizado em três dimensões correlacionadas: vigor, dedicação e absorção. O vigor é caracterizado pelo alto nível de energia física, pela habilidade para lidar com os desafios e por uma disposição para investir todo o esforço necessário para superar as dificuldades; a dedicação é caracterizada por um forte envolvimento no trabalho assente num sentimento de realização pessoal e de orgulho; e a absorção é definida como um estado de concentração e felicidade na realização das tarefas relacionadas com o trabalho (BAKKER; SCHAUFELI; LEITER; TARIS, 2008). Assim, pode considerar-se que um estudante com alto nível de envolvimento na escola revela: persistência no trabalho mesmo perante dificuldades; resiliência

mental; alto esforço de investimento no trabalho; e alto nível de energia (LLORENS; SCHAUFELI; BAKKER; SALANOVA, 2007).

Na literatura anglo-saxónica, o constructo de envolvimento frequentemente assume designações pouco diferenciadas, tais como: *Engagement*; *Engagement in Schoolwork*; *Academic Engagement*; *School Engagement*; *Student Engagement*; *Student Engagement in Academic Work*; e *Student Engagement in/with School* (APPLETON; CHRISTENSON; FURLONG, 2008, p. 371-372). No intuito de clarificar as diferentes terminologias, alguns autores referem a sua preferência pela utilização da expressão *Student Engagement in/with School* (SES), justificando que esta designação inclui de forma mais completa as atividades académicas relacionadas com os alunos e que podem acontecer tanto no interior da escola, como nos contextos externos à escola onde se inclui a família e a comunidade em geral (APPLETON *et al.*, 2008). Também se optou por esta última designação apresentada na sua tradução – Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE).

As primeiras contextualizações do conceito de envolvimento foram realizadas no âmbito das teorias do desenvolvimento do estudante, estabelecendo uma forte ligação deste conceito a uma série de outras dimensões educacionais, tais como os resultados positivos no desenvolvimento académico dos estudantes, incluindo aspetos como a participação, a satisfação, a persistência, a realização académica e o compromisso social (ASTIN, 1984). Estas perspetivas estavam essencialmente associadas aos comportamentos observáveis dos alunos como é o caso do modelo de participação-identificação apresentado por Finn (1989), no qual as dimensões académica, social e cognitiva integravam a dimensão comportamental que permitia caracterizar o envolvimento dos alunos.

Foi a partir do estudo da motivação dos estudantes que se começou a entender, ainda que de forma pouco explícita, a qualidade da adaptação e do investimento dos estudantes na escola (BROPHY, 1983). Muitas definições atuais de envolvimento continuam explicitamente relacionadas com atividades e trabalhos académicos. Por essa razão, é importante atender à relação entre envolvimento e motivação. A motivação no

contexto escolar também se caracteriza como um constructo multidimensional e está associado a uma série de conceitos (e.g., competência pessoal, autoeficácia, autorregulação) (PINTRICH, 2003). São sobretudo as teorias cognitivas da motivação que destacam o estudo das crenças pessoais, sobre as causas, valores e emoções do indivíduo, às quais o próprio atribui a responsabilidade das suas experiências de sucesso ou de fracasso escolar. Estas crenças pessoais desempenham, assim, uma função mediadora no comportamento e constituem uma forte influência no processo motivacional (WEINER, 1985).

Alguns aspectos que dificultam a distinção entre motivação e envolvimento estão relacionados com o facto de os dois conceitos serem influenciados pelo contexto (RESCHLY; CHRISTENSON, 2012). Contudo, existe algum consenso em pensar que envolvimento e motivação surgem como constructos separados, mas significativamente relacionados na medida em que a motivação subentende uma direção, intensidade e qualidade da energia, enquanto o envolvimento é a manifestação em ação dessa mesma energia motivacional. Sendo assim a motivação torna-se necessária ao envolvimento uma vez que este é dirigido por processos motivacionais, mas não é condição suficiente (RESCHLY; CHRISTENSON, 2012; SKINNER; KINDERMANN; FURRER, 2008; VEIGA; FESTAS *et al.*, 2012). Neste mesmo sentido, existem autores que defendem que o conceito de motivação deve ser integrado no próprio constructo de envolvimento (FREDRICKS *et al.*, 2004). A noção de causalidade recíproca entre os dois constructos tem sido defendida na teoria da autodeterminação que se enquadra numa perspetiva motivacional do envolvimento (REEVE, 2012).

Em síntese, o EAE pode, então, ser definido como um fenómeno que acontece quando se estabelece uma sintonia entre os interesses individuais e os interesses da escola ou como uma vivência centrípeta do aluno à escola (VEIGA; FESTAS *et al.*, 2012; VEIGA; GALVÃO *et al.*, 2012). Neste sentido, o conceito de envolvimento é operacionalizado, valorizando o nível de motivação e de comprometimento dos alunos, com a escola e com a aprendizagem, e tem sido estudado como uma estrutura organi-

zadora que envolve o sentimento de pertença à escola, a participação, a motivação e a autoeficácia (FREDRICKS *et al.*, 2004; VEIGA; REEVE; WENTZEL; ROBUENTZEL, 2014). Tem sido considerado maleável e aberto às influências construtivas do contexto escolar, como o apoio dos professores, de colegas e/ou de outros agentes significativos (REEVE, 2012) e é, precisamente, esta característica de ser sensível às práticas escolares que tem sido considerada como um dos aspetos fundamentais do constructo de envolvimento (FINN; ZIMMER, 2012).

Os estudos sobre o envolvimento dos estudantes no âmbito do ensino superior e universitário registaram-se maioritariamente nos EUA a partir da década de 80 através do *College Student Experiences Questionnaire* (CSEQ) e depois com a utilização do *National Survey of Student Engagement* (NSSE), que foi lançado em 2000, a partir da adaptação do seu antecessor. Este instrumento de avaliação do envolvimento tem sido adaptado a outros países, como o Canadá, a Nova Zelândia, a África do Sul, a China, a Irlanda, e tem sustentado grande parte dos estudos realizados na Austrália através do *Australasian Survey of Student Engagement – AUSSE* (BRINT; CANTWELL; HANNEMAN, 2008; LEACH, 2016).

Na sequência de uma série de críticas que se relacionaram sobretudo com a qualidade psicométrica das dimensões do envolvimento que eram avaliadas (CAMPBELL; CABRERA, 2011), o NSSE foi substancialmente atualizado em 2013. Atualmente o NSSE recolhe dados a partir de cinco escalas referenciadas (*benchmarks*): (1) participação em atividades educacionais, (2) exigências institucionais e relacionadas com o curso, (3) perceções do ambiente da faculdade, (4) estimativas de crescimento educacional e pessoal desde o início da universidade e (5) informações demográficas e perceções dos estudantes (NSSE, 2017). A primeira escala está relacionada com a aprendizagem ativa e colaborativa, relacionando-se com a forma como o estudante se envolve na sua aprendizagem, inclui questões sobre: se coloca perguntas na aula; se contribui para as discussões em sala de aula; se faz apresentações dos seus trabalhos nas aulas; se trabalha com colegas; se participa em projetos da comunidade; se discute ideias;

se faz leituras nos tempos extracurriculares. Na segunda escala, estão as exigências institucionais com as quais o estudante se relaciona, estão incluídas aqui as atividades de cooperação institucional, tais como, por exemplo, colaborar no âmbito de um projeto de investigação. A terceira escala incide sobre as experiências que promovem a aprendizagem dos estudantes e que podem incluir, por exemplo, trabalho autónomo para responder às exigências dos professores, elaboração de trabalhos e/ou resolução de problemas práticos. Na quarta escala, estão incluídas todas as experiências que contribuem para a formação pessoal e intelectual do estudante, compromissos morais, serviço comunitário, uso de novas tecnologias, frequência de estágios ou de cursos extraletivos. Por último, na quinta escala, estão incluídas as percepções que os estudantes têm sobre o ambiente da escola/*campus*, o apoio que recebem e que contribui para o crescimento e a realização pessoal, tais como a satisfação com os serviços de suporte académico, a qualidade dos relacionamentos com os colegas, funcionários e professores (BRINT *et al.*, 2008; NSSE, 2017; PIKE, 2013).

Pode-se ainda, também, destacar a importância dos estudos realizados com a *Begginning College Survey of Student Engagement* (BCSSE), que consiste num conjunto de escalas adaptadas da NSSE e da AUSSE. Estes estudos têm contribuído para desenvolver um conjunto de práticas com grande impacto no desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, decorrentes da identificação de diversos aspetos que podem contribuir para um maior envolvimento académico, tais como a aprendizagem ativa e colaborativa, a interação com a escola, ou o ambiente de apoio ao estudante oferecido pelo *campus* universitário (BROGT; COMER, 2013; CAMPBELL; CABRERA, 2011; COLE; DONG, 2013; KUH; SCHNEIDER, 2008).

Na Austrália foi realizado um outro estudo desenvolvido em 2004, que envolveu a utilização do *First Year Experience Questionnaire* (FYEQ), que consistiu na utilização de sete escalas adaptadas – (1) *Transition Engagement Scale* (TES); (2) *Academic Engagement Scale* (AES); (3) *Peer Engagement Scale* (PES); (4) *Student-staff Engagement Scale* (SES); (5) *Intellectual Engagement Scale* (IES); (6) *Online Engagement Scale* (OES);

e (7) *Beyond-class Engagement Scale* (BES) – para avaliar o envolvimento dos estudantes durante o primeiro ano da universidade. Esta pesquisa procurou desenvolver uma compreensão ampla do envolvimento do estudante do 1º ano do ensino universitário, como um processo que envolve múltiplas dimensões (KRAUSE; COATES, 2008).

Ainda outro grupo importante de pesquisas realizadas na Europa, diz respeito aos estudos que têm sido elaborados no contexto do ensino superior e universitário, a partir da adaptação da Escala de Envolvimento no Trabalho de Utrecht (UWES) (SCHAUFELI; BAKKER, 2004). O processo metodológico dessa adaptação tem sido amplamente estudado e discutido, principalmente no que diz respeito à adequação ao contexto escolar dos itens de cada uma das três dimensões originais da escala que visam avaliar o vigor, dedicação e absorção (LLORENS *et al.*, 2007; SCHAUFELI; MARTINEZ; PINTO; SALANOVA; BAKKER, 2002; SCHAUFELI *et al.*, 2002).

A partir dos estudos apresentados e da análise de literatura especializada, constata-se que existem diversas perspectivas relativamente às dimensões que caracterizam o envolvimento. Entre vários autores, constam repetidamente três dimensões no constructo de envolvimento, afetiva, comportamental e cognitiva. Mais recentemente é considerada também a dimensão agenciativa (*agentic*) que integra os aspetos do envolvimento associados à contribuição proactiva, intencional e construtiva do aluno no seu próprio processo de aprendizagem (REEVE, 2013; REEVE; TSENG, 2011; VEIGA, 2013; VEIGA *et al.*, 2014). A diversidade de concepções teóricas inclui a variedade das combinações possíveis entre as dimensões identificadas, refletida na quantidade de instrumentos construídos para avaliar o EAE (FREDRICKS *et al.*, 2011; FREDRICKS; MCCOLSKEY, 2012; VEIGA *et al.*, 2014).

A perspectiva do presente estudo considera o EAE como um constructo quadridimensional na continuidade do estudo de Veiga (2013), que consistiu na elaboração da escala – *Envolvimento dos Alunos na Escola: Uma Escala Quadridimensional* (EAE-E4D) – e na sua validação com alunos portugueses dos 6º, 7º 9º e 10º anos de escolaridade. De acordo

com o autor da escala, a mesma é constituída por 20 itens que avaliam o envolvimento em quatro dimensões: cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa. Os itens da dimensão cognitiva relacionam-se com o investimento pessoal do aluno através das estratégias metacognitivas e autorreguladoras que constrói e utiliza para compreender e relacionar os assuntos abordados nas aulas (APPLETON *et al.*, 2008; FREDRICKS *et al.*, 2004; VEIGA; FESTAS *et al.*, 2012). Os itens da dimensão afectiva estão relacionados com as emoções experimentadas pelos alunos na sala de aula e na escola em geral. Envolve questões ligadas à vinculação com a escola, à forma como o aluno se sente integrado, ao interesse que tem pela escola, incluindo as atitudes que tem para com os colegas, com os professores e com a própria aprendizagem (APPLETON *et al.*, 2008; VEIGA; FESTAS *et al.*, 2012). Os itens da dimensão comportamental estão relacionados com as regras formais e informais, da escola, referentes à dimensão cívica de participação responsável que podem interferir com a aprendizagem. A sua operacionalização consiste na observação das condutas e ações dos alunos em relação às diversas tarefas que integram as responsabilidades escolares (APPLETON *et al.*, 2008; FREDRICKS *et al.*, 2004; TROWLER, 2010; VEIGA; FESTAS *et al.*, 2012). Os itens da dimensão agenciativa relacionam-se com um processo intencional e proactivo dos alunos no âmbito da construção do seu próprio processo de aprendizagem. Os alunos tentam personalizar e enriquecer o que está a ser aprendido através de uma inter-relação entre o próprio conteúdo específico da aprendizagem e as circunstâncias pessoais e contextuais, modificando e apropriando-se do que é realmente aprendido. Inclui não apenas uma determinada reacção à tarefa, com maior ou menor persistência e satisfação, mas sobretudo uma dinâmica interna na qual o aluno recria o que aprendeu potenciando a sua liberdade de ação decorrente dessa aprendizagem que é experimentada como significativa (REEVE; TSENG, 2011; VEIGA, 2013).

No presente estudo, inserido num outro mais amplo realizado pela primeira autora com a orientação do segundo autor – tese de doutoramento

com o título “Envolvimento na Escola e Saúde Mental dos Estudantes de Ensino Superior” –, aplicou-se a escala de EAE-E4D, de Veiga (2013), em estudantes portugueses de ensino superior politécnico, com o intuito de poder vir a considerar-se também adequada a sua utilização a este nível de ensino. Segue-se a apresentação da metodologia.

Metodologia

Amostra

Constituída por 715 estudantes, a amostra incluiu 364 (50,9%) sujeitos do sexo feminino e 351 (49,1%) sujeitos do sexo masculino. Quanto à idade, os sujeitos variaram entre os 18 e os 65 anos. A média de idade situou-se em 26,14 anos (DP=9,021), mais de metade dos estudantes (66,9%) tem menos de 26 anos. A amostra integrou estudantes dos vários anos das licenciaturas.

Instrumento

A EAE-E4D foi validada por Veiga (2013) a partir das respostas de 679 alunos portugueses (291 do sexo masculino e 388 do sexo feminino) a frequentar os 6º, 7º, 9º e 10º anos de escolaridade em diferentes zonas do país. Esta escala contém 20 itens, de resposta tipo Likert, que pode variar entre 1 (total desacordo) e 6 (total acordo). Cada uma das dimensões do envolvimento é avaliada através de um conjunto de 5 itens. Para os diferentes grupos de alunos, os valores da consistência interna da escala (*Alfa de Cronbach*) variaram entre o valor máximo de 0.870 para a dimensão agenciativa e o valor mínimo de 0.689 para a dimensão comportamental (VEIGA, 2013). O autor realizou um estudo de análise fatorial de componentes principais com rotação varimax, sem especificar o número de fatores a extrair e obteve 4 fatores que explicaram 57,912%

da variância total, com 11.838% na dimensão cognitiva (autovalor=2.368), 14.843% na dimensão afetiva (autovalor=2.969), 6.759% na dimensão comportamental (autovalor=1.352) e 24.427% na dimensão agenciativa (autovalor=4.894).

Sendo a EAE-E4D originalmente validada para alunos de um contexto escolar não superior, resolveu-se proceder a algumas adaptações de linguagem a partir da realização de um estudo preliminar. No âmbito deste estudo, procedeu-se à análise da frequência das respostas a cada item, uma vez que este método permite avaliar a pertinência do conteúdo de alguns itens (TUCKMAN, 2012). Especificamente os itens, cujas respostas apresentaram uma elevada homogeneidade centradas num dos polos da escala de resposta, foram: o item 13 – “*Perturbo a aula proposi-tadamente*” e o item 14 – “*Sou mal-educado/a com o professor*”. Sendo a percentagem de resposta, nos dois itens, superior a 92% na escolha de “Total desacordo”, repensou-se a pertinência do conteúdo destes itens no âmbito do contexto de ensino superior, já que os estudantes neste contexto de ensino têm um estatuto mais responsável relativamente às suas escolhas e por isso é possível que, inerentemente, possam ter um comportamento mais adequado às normas da sala de aula. No mesmo sentido constatou-se, num estudo sobre as qualidades psicométricas da EAE-E4D em estudantes da Universidade dos Açores, que os itens 13 e 14 foram eliminados por estarem a prejudicar a consistência interna do instrumento (FERNANDES; CALDEIRA; SILVA; VEIGA, 2016). Pelas razões apresentadas, considerou-se pertinente encontrar novas formulações, mais adaptadas ao contexto de ensino superior, dos itens 13 e 14 da dimensão comportamental (cf. Tabela 1).

A maioria dos itens da EAE-E4D estão formulados no sentido positivo, contudo existem 7 itens (6, 10, 11, 12, 13, 14 e 15) que estão formulados de forma negativa pelo que antes de iniciar a análise dos dados, se deve proceder à inversão da pontuação das respostas a estes itens. Assim, na escala em geral, as pontuações mais elevadas corresponderão a um maior envolvimento na escola.

Procedimento

Ao longo do processo desta pesquisa procurou-se respeitar os princípios éticos fundamentais que dizem respeito aos cuidados a ter com a proteção dos participantes, o seu consentimento informado, a confidencialidade, a privacidade e a proteção de recolha de dados. Foi realizado um pedido de Parecer à Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, que se pronunciou favoravelmente à realização do estudo e seus procedimentos. Realizou-se um estudo preliminar com uma amostra de 63 estudantes do ensino superior, este primeiro estudo teve como finalidade analisar as características que foram consideradas essenciais para equacionar a melhoria da formulação dos itens do instrumento relativamente à objetividade da informação que se pretendia recolher. Foi realizado um segundo estudo com uma amostra de 715 estudantes do Ensino Superior Politécnico da região de Lisboa, abrangendo estudantes de quatro escolas e dos vários anos dos cursos de Licenciatura.

Os dados foram recolhidos através de uma versão *online*, criada com o *software Limesurvey*, e a recolha das respostas dos estudantes decorreu entre março e maio de 2016. Os dados recolhidos foram diretamente exportados para uma base de dados do *software* de análise estatística SPSS, versão 23.

Os procedimentos estatísticos utilizados foram, em parte, semelhantes aos utilizados no estudo desenvolvido por Veiga (2013): procedeu-se à análise estatística descritiva para a caracterização geral da amostra; realizou-se uma análise fatorial de componentes principais com rotação *varimax* para estudar a validade interna da escala; e analisou-se a consistência interna da escala total e das respectivas dimensões através da análise dos valores do *Alfa de Cronbach*.

Resultados

Validade de construto

A análise da estrutura dos itens da EAE-E4D foi efetuada através da análise factorial exploratória de componentes principais com rotação *varimax*, sem

especificar o número de fatores a extrair. Os fatores comuns retidos foram os que apresentaram um autovalor inicial superior a 1 (MARTINS, 2011). A análise fatorial convergiu para uma solução com 4 componentes principais que explicaram 61.140% da variância total. Como referido anteriormente, no estudo da escala original, a variância total explicada pelos 4 fatores foi de 57.912% (VEIGA, 2013).

O fator afetivo explicou 26.804% da variância total (autovalor inicial=5.361); o fator agenciativo explicou 15.311% da variância total (autovalor inicial=3.062); o factor comportamental explicou 12.240% da variância total (autovalor inicial=2.448); e o factor cognitivo explicou 6.786% da variância total (autovalor inicial=1.357). A saturação dos itens (> 0.60) em cada uma das componentes principais pode ser observada na Tabela 1. A primeira componente principal integra os itens relacionados com a dimensão afetiva (Afe); a segunda componente os itens relacionados com a dimensão agenciativa (Age); a terceira integra os itens relacionados com a dimensão comportamental (Com); e os últimos 5 itens correspondem à dimensão cognitiva (Cog). O resultado reproduz os 4 fatores obtidos por Veiga (2013), embora os valores para as dimensões sejam algo diferentes.

Tabela 1. Resultados da análise factorial: EAE-E4D.

Itens	Componentes			
	Afe	Age	Com	Cog
08. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado/a.	.892			
09. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.	.858			
07. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.	.837			
10. A minha escola é um lugar onde me sinto só.	.829			
06. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído/a.	.806			

Itens	Componentes			
	Afe	Age	Com	Cog
19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.		.850		
17. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.		.839		
18. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.		.822		
20. Faço chegar as minhas sugestões de melhoria aos professores.		.788		
16. Durante as aulas, participo colocando questões.		.725		
13. Perturbo as aulas com conversas que em nada têm a ver com os assuntos de estudo.*			.778	
15. Estou distraído/a nas aulas.			.705	
14. Tenho comportamentos que revelam falta de consideração pelos meus professores.*			.691	
12. Falto às aulas estando na escola.			.686	
11. Falto à escola sem uma razão válida.			.640	
02. Procuo relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.				.678
04. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.				.656
05. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.				.655
01. Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.				.625
03. Passo muito do meu tempo livre à procura de informação sobre tópicos discutidos nas aulas.				.618

Fonte: elaborada pelos Autores.

* Itens com formulação adaptada ao ensino superior, algo diferentes da escala original.

Consistência interna

Os valores de consistência interna da EAE-E4D variaram entre um mínimo de 0.758 (razoável) na dimensão *Comportamental* a um máximo de 0.906 (elevado) na dimensão *Afetiva*. Na Tabela 2 indicam-se também os valores de consistência interna obtidos por Veiga (2013).

Tabela 2. Consistência interna (Alfas de Cronbach) da EAE-E4D.

Dimensões	Presente estudo	Veiga (2013)	Nº de itens
Cognitiva	.702	.768	5
Afetiva	.906	.823	5
Comportamental	.758	.706	5
Agenciativa	.883	.855	5
Total	.852	.828	20

Fonte: elaborada pelos Autores.

No estudo da análise fatorial de Fernandes *et al.* (2016) também realizado com estudantes de ensino superior, os valores de consistência interna (com 17 itens) foram, no geral semelhantes, apesar de sensivelmente mais baixos (0.698 na dimensão cognitiva, 0.813 na dimensão afetiva, 0.439 na dimensão comportamental e 0.797 na escala total), com exceção da dimensão agenciativa em que o valor foi ligeiramente superior (0.882).

Validade externa

Para o estudo da validade externa, procedeu-se à análise dos resultados obtidos nas dimensões do envolvimento em função da avaliação subjetiva do rendimento académico dos estudantes. Relativamente a esta

variável, os estudantes foram divididos em dois grupos: “rendimento baixo / moderado” e “rendimento alto”. Face à pergunta: “*Como avalia o seu rendimento académico?*” – incluíram-se no primeiro grupo as respostas “muito mau”, “mau” e “razoável”; e no segundo grupo, as respostas “bom” e “muito bom”. Foram encontrados valores significativos no sentido esperado; na Tabela 3 apresentam-se os resultados que mostram diferenças estatisticamente significativas em todas as dimensões do envolvimento, com elevados níveis de significância na dimensão afetiva (AFE), agenciativa (AGE), cognitiva (COG) e total (EAETot) ($p < .001$), bem como na comportamental (COM) ($p < .01$), apresentando maior envolvimento os estudantes com rendimento académico alto.

Tabela 3. Média e desvio-padrão dos resultados nas dimensões do envolvimento em função da avaliação subjetiva do rendimento académico.

Dimensões	Rendimento académico				t	Sig
	Nível baixo/ moderado (n = 419)		Nível alto (n = 295)			
	M	DP	M	DP		
AFE	22.90	4.96	24.94	4.33	-5.68	.000 ***
AGE	17.07	5.39	19.59	5.11	-6.30	.000 ***
COM	25.43	3.94	26.33	4.07	-2.95	.003 **
COG	20.22	3.71	21.77	3.60	-5.57	.000 ***
EAETot	85.63	12.10	92.63	10.64	-8.00	.000 ***

Fonte: elaborada pelos Autores.

Legenda: AFE (Afetiva); AGE (Agenciativa); COM (Comportamental); COG (Cognitiva); EAETot (Envolvimento do Aluno na Escola - Escala Total).

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; n.s, não significativo.

Os valores obtidos permitem verificar uma relação entre o envolvimento e a avaliação subjetiva do rendimento escolar, corroborando anteriores estudos (APPLETON *et al.*, 2008; APPLETON; RESCHLY; CHRISTENSON, 2014; FINN; ZIMMER, 2012; FURLONG; CHRISTENSON, 2008; VEIGA; FESTAS *et al.*, 2012).

Considerações finais

Foram estudadas as qualidades psicométricas da EAE-E4D a partir da sua adaptação e aplicação numa amostra de 715 estudantes de ensino superior. A estrutura dos itens, efetuada através da análise fatorial exploratória de componentes principais com rotação varimax, convergiu para uma solução com 4 componentes principais que explicaram 61.140% da variância total, reproduzindo os 4 fatores obtidos no estudo da escala original, com valores semelhantes para as várias dimensões (VEIGA, 2013).

Os valores de consistência interna variaram entre um mínimo de 0.758 (razoável) na dimensão *Comportamental* a um máximo de 0.906 (elevado) na dimensão *Afetiva*, revelando também valores semelhantes obtidos por Veiga (2013) e ligeiramente mais elevados dos encontrados no estudo da análise fatorial de Fernandes *et al.* (2016), também realizado com estudantes de ensino superior.

No estudo da validade externa, foram encontrados valores que mostraram a existência de diferenças, com elevados níveis de significância estatística, em todas as dimensões do envolvimento, apresentando maior envolvimento os estudantes que consideram ter rendimento académico alto, corroborando estudos anteriores que encontraram uma forte relação entre o envolvimento na escola e o rendimento académico (APPLETON *et al.*, 2008; APPLETON; RESCHLY; CHRISTENSON, 2014; FINN; ZIMMER, 2012; FURLONG; CHRISTENSON, 2008; VEIGA; FESTAS *et al.*, 2012).

Em síntese, os resultados da presente pesquisa ampliam a validade e a utilidade dos obtidos no estudo da escala original, permitindo considerar a EAE-E4D um instrumento com boas qualidades psicométricas, igualmente adequada para avaliar o envolvimento dos estudantes de

ensino superior. De qualquer das formas, é de ressaltar a importância de continuar estudos que incidam sobre a sua validação externa e sobre a análise fatorial confirmatória no sentido de corroborar os resultados encontrados e aumentar a seu potencial de utilização como instrumento de investigação no contexto de ensino superior e universitário.

Referências

APPLETON, James; CHRISTENSON, Sandra; FURLONG, Michel. Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, v. 45, n. 5, p. 369-386, May 2008.

APPLETON, James; RESCHLY, Amy; CHRISTENSON, Sandra L. Measuring and intervening with student engagement with school: theory and application, U.S. and international results, and systems level implementations. In: VEIGA, F. H. (Ed.). *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação / Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education* Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2014.

ASTIN, Alexander W. Student involvement: a developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, v. 25, p. 297-308, July 1984.

AUSSE. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 38, n. 6, p. 713-736, Sept. 2013.

BAKKER, Arnold *et al.* Work engagement: an emerging concept in occupational health psychology. *Work and Stress*, Great Britain, v. 3, n. 187, 2008.

BRINT, Steven; CANTWELL, Allison; HANNEMAN, Robert. The two cultures of undergraduate academic engagement. *Research in Higher Education*, v. 49, n. 5, p. 383-402, Aug. 2008.

BROGT, Erik; COMER, Keith. Interpreting differences between the United States and New Zealand university students' engagement scores as measured by the NSSE and

BROPHY, Jere E. Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*, US, v. 18, n. 3, p. 200-215, 1983.

CAMPBELL, Corbin M.; CABRERA, Alberto F. How sound is NSSE? Investigating the psychometric properties of NSSE at a public, research-intensive institu-

tion. *Review of Higher Education: Journal of the Association for the Study of Higher Education*, US, v. 35, n. 1, p. 77-103, 2011.

COLE, James; DONG, Yiran. *Confirmatory Factor Analysis of the BCSSE Scales*. Bloomington: Indiana University. 2013. Disponível em: <<http://bcsse.indiana.edu/pdf/BCSSE%20Psychometric%20Report.pdf>>. Acesso em: Mar. 25, 2018.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly; NAKAMURA, Jeanne. The concept of flow. In: SNYDER, C.R.; LOPEZ, S.J. (Eds.). *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press, 2002.

FERNANDES, Hélder Manuel R.; CALDEIRA, Susana; SILVA, Osvaldo Dias Lopes; VEIGA, Feliciano H. Envolvimento dos alunos no Ensino Superior: um estudo com a Escala Quadridimensional de Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE-E4D). In: VEIGA, F. H. (Ed.). *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspectivas da Psicologia da Educação – Motivação para o Desempenho Académico/Students Engagement in School: Perspectives of Psychology and Education – Motivation for academic Performance*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016.

FINN, Jeremy D. Withdrawing From School. *Review of Educational Research*, v. 59, n. 2, p. 117-142, 1989.

FINN, Jeremy D.; ZIMMER, Keyla. S. Student Engagement: what is it? Why does it matter? In: CHRISTENSON, S.L.; RESCHLY, A.L.; WYLIE, C. *Handbook of research on student engagement*. New York, NY, US: Springer Science, Business Media, 2012.

FREDRICKS, Jennifer A; BLUMENFELD, Phyllis; PARIS, Alison. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, US, v. 74, n. 1, p. 59-109, 2004.

FREDRICKS, Jennifer; MCCOLSKEY, Wendy. The measurement of student engagement: a comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In: CHRISTENSON, S.L. *et al. Handbook of research on student engagement*. New York: Springer Science, Business Media, 2012.

FREDRICKS, Jennifer *et al.* Measuring student engagement in Upper Elementary through High School: a description of 21 instruments. *Issues & Answers*, REL 2011-No. 098. Regional Educational Laboratory Southeast. Jan. 1, 2011.

FURLONG, Michael; CHRISTENSON, Sandra. Engaging students at school and with learning: A relevant construct for all students. *Psychology in the Schools*, v. 45, n. 5, p. 365-368, May 2008.

KRAUSE, Kelly; COATES, Hamisch. Students' engagement in first-year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 33, n. 5, p. 493-505, Oct. 2008.

KUH, George D.; SCHNEIDER, Carol G. *High-impact educational practices: what they are, who has access to them, and why they matter*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 2008.

LEACH, Linda. Exploring discipline differences in student engagement in one institution. *Higher Education Research and Development*, v. 35, n. 4, p. 772-786, Jan. 1, 2016.

LLORENS, Susana *et al.* Does a positive gain spiral of resources, efficacy beliefs and engagement exist? *Computers in Human Behavior*, v. 23, p. 825-841, Jan. 1, 2007.

MARTINS, Carla. *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilíbrios, 2011.

NSSE. *National Survey of Student Engagement*. Disponível em: <http://nsse.indiana.edu/html/survey_instruments.cfm>http://nsse.indiana.edu/html/survey_instruments.cfm>. Acesso em: Feb. 25, 2017.

PIKE, Gary. NSSE Benchmarks and Institutional Outcomes: A Note on the Importance of Considering the Intended Uses of a Measure in Validity Studies. *Research in Higher Education*, v. 54, n. 2, p. 149-170, mar. 2013.

PINTRICH, Paul. R. Motivation and Classroom Learning. In: WEINER. *Handbook of psychology*. New Jersey: John Wiley, v. 6, p. 103-122, 2003.

REEVE, Johnmarshall. Self-determination theory perspective on student engagement. In: CHRISTENSON, S.L. *et al.* *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer Science, Business Media, 2012.

_____. How students create motivationally supportive learning environments for themselves: the concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, v. 105, n. 3, p. 579-595, Aug. 2013.

REEVE, J. Johnmarshall; TSENG, Ching-Mei. Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, v. 36, 257-267, Jan. 1, 2011.

RESCHLY, AL.; CHRISTENSON, Sandra L. *Jingle, jangle, and conceptual haziness: evolution and future directions of the engagement construct*. In: CHRISTENSON, S.L. *et al.* *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer Science, Business Media, 2012, p. 3-19.

SCHAUFELI, Wilmar *et al.* Burnout and Engagement in University Students: A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, v. 33, n. 5, p. 464-481, Jan. 1, 2002.

SCHAUFELI, Wilmar *et al.* The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, v. 3, n. 1, p. 71-92, Mar. 2002.

SCHAUFELI, Wilmar; BAKKER, Arnold. Utrecht Work Engagement Scale (UWES) – Preliminary Manual. Utrecht University, 2004.

SKINNER, Ellen; KINDERMANN, Thomas; FURRER, Carrie. A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection: Conceptualization and Assessment of Children’s Behavioral and Emotional Participation in Academic Activities in the Classroom. *Educational & Psychological Measurement*, v. 69, n. 3, p. 493-525, June 2009.

TROWLER, Vicky. *Student engagement literature review*. 2010. Disponível em: <http://americandemocracy.illinoisstate.edu/documents/democratic-engagement-white-paper-2_13_09.pdf>. Mar. 24, 2015.

TUCKMAN, Bruce W. *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.

VEIGA, Feliciano. Envolvimento dos alunos na escola: elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educacional Psychology*, v. 1, n. 1, p. 441-450, 2013.

VEIGA, Feliciano *et al.* Envolvimento dos alunos na escola: conceito e relação com o desempenho académico: sua importância na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v. 46, n. 2, p. 31-47, 2012.

VEIGA, Feliciano *et al.* Student’s Engagement in School: a Literature Review. In: CHOVA, L.; MARTÍNEZ, A.; TORRES, I. (Eds.). *Atas da 5th International Conference of Education, Research, and Innovation – ICERI*. Madrid, 2012.

VEIGA, Feliciano *et al.* Assessing students’ engagement: a review of instruments with psychometric Qualities. In: VEIGA, F. H. (Ed.). *Envolvimento dos alunos na escola: perspectivas internacionais da psicologia e educação/Students’ Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, p. 38-57, 2014.

WEINER, Bernard. An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, v. 92, n. 4, p. 548-73, Jan. 1, 1985.

ANEXO A – ENvOLVIMENTO DO ESTUDANTE NO ENSINO SUPERIOR – ESCALA QUADRIDIMENSIONAL

(Versão para investigação)

O questionário que se segue faz parte de um trabalho de investigação inserido no âmbito do Doutoramento em Educação. Visa estudar como os estudantes do Ensino Superior sentem, pensam e agem em relação à escola e a si próprios. Assim, para as questões colocadas não há respostas certas nem erradas, uma vez que todas refletem a maneira única de ser de cada um.

A sua colaboração é muito importante, por isso é-lhe pedido que leia atentamente as instruções iniciais de cada parte e responda com a máxima sinceridade, escolhendo o tipo de resposta que melhor se adapta a si. É muito importante que responda a todas as questões, caso contrário o questionário não será válido para esta investigação. Toda a informação recolhida é anónima e confidencial.

Por favor responda fazendo um círculo à volta do número que melhor representa a sua opinião, de acordo com o seguinte critério: 1) total desacordo; 2) bastante em desacordo; 3) mais em desacordo que de acordo; 4) mais de acordo que em desacordo; 5) bastante de acordo; 6) total acordo.

1	2	3	4	5	6	1. Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.
1	2	3	4	5	6	2. Procuo relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.
1	2	3	4	5	6	3. Passo muito do meu tempo livre à procura de informação sobre tópicos discutidos nas aulas.
1	2	3	4	5	6	4. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir

1	2	3	4	5	6	5. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.
1	2	3	4	5	6	6. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído/a.
1	2	3	4	5	6	7. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.
1	2	3	4	5	6	8. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado/a.
1	2	3	4	5	6	9. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.
1	2	3	4	5	6	10. A minha escola é um lugar onde me sinto só.
1	2	3	4	5	6	11. Falto à escola sem uma razão válida.
1	2	3	4	5	6	12. Falto às aulas estando na escola.
1	2	3	4	5	6	13. Perturbo as aulas com conversas que em nada têm a ver com os assuntos de estudo.
1	2	3	4	5	6	14. Tenho comportamentos que revelam falta de consideração pelos meus professores.
1	2	3	4	5	6	15. Estou distraído/a nas aulas.
1	2	3	4	5	6	16. Durante as aulas, participo colocando questões.
1	2	3	4	5	6	17. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.
1	2	3	4	5	6	18. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.
1	2	3	4	5	6	19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.
1	2	3	4	5	6	20. Faço chegar as minhas sugestões de melhoria aos professores.

Dimensões: Cognitiva - 1, 2, 3, 4, 5; Afetiva - 6, 7, 8, 9, 10; Comportamental - 11, 12, 13, 14, 15; Agenciativa - 16, 17, 18, 19, 20.

Itens inversos: 6, 10, 11, 12, 13, 14 e 15

8 EMPREENDEDORISMO E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES ASSOCIADAS AO FAZER DOCENTE

BELMIRO JOSÉ DA CUNDA NASCIMENTO

LUCIA MARIA MARTINS GIRAFFA

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Resumo

O capítulo apresenta reflexões relacionadas ao conceito de empreendedorismo associado ao fazer docente, considerando que o ato de empreender é um processo de liberação da inovação, da criatividade e da autonomia que nos permite desvencilhar das limitações inerentes ao conceito de empreender vinculado apenas a aspectos econômicos. O método e o espaço empreendedor sinalizado neste trabalho discute uma nova percepção de ensino e de aprendizado, especialmente no tocante à questão de práticas pedagógicas que possibilitem o engajamento do estudante, a construção do sentimento de pertença e o protagonismo discente no espaço universitário.

Palavras-chave: Empreendedorismo. Educação. Fazer Docente. Engajamento Discente.

Introdução

“... o surgimento de um novo entorno não anula ou erradica totalmente o anterior, eles continuam convivendo juntos na medida em que os indivíduos seguem vinculados ao modo estabelecido de confrontar as distintas situações...”
(ARETIO et al., 2007, p. 16)

Em Giraffa (2016), postulamos a necessidade de ressignificar o fazer docente para podermos atender às demandas dos discentes que nasceram imersos na cultura digital e, onde cada vez mais, a informação está disponibilizada além das fronteiras antes reservadas ao espaço escolar. Ou seja, além da atualização premente no que tange ao desenvolvimento de uma fluência digital para utilizar os artefatos e recursos oportunizados pelas TDCI (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), alia-se ao desafio da inovação pedagógica o papel docente em contribuir com estratégias e oportunidades relacionadas à permanência e ao engajamento dos estudantes. Conforme pesquisa vinculada ao projeto ALFA GUIA (<http://www.alfaguia.org/>), as causas do abandono e, por consequência, permanência são múltiplas e de combinação complexa. No entanto, segundo Santos e Giraffa (2017), as práticas docentes e os recursos utilizados para apoiar o fazer docente aparecem como elementos de significância na percepção discente, especialmente no que tange a sua motivação em permanecer aprendendo e vinculado a determinado curso/escola. Assim sendo, a questão da criatividade, inovação e empreendedorismo docente nas suas práticas pedagógicas emergem como questões basilares para discussão do que se deve considerar na formação docente contemporânea. Pergunta-se então: o que é docência empreendedora? O que se pretende quando solicitamos que um professor seja empreendedor no que tange aos aspectos pedagógicos?

Neste artigo apresentamos algumas reflexões e elementos para responder a duas perguntas básicas, quais sejam: a) o que faz um professor

empreendedor em sala de aula quando fala em ensinar a emoção, facilitar o aprender, ensinar a inventar, semear a ideia de que o estudante deve ser a autoridade de sua própria vida?; b) qual é o método que o define como empreendedor no que tange a aspectos pedagógicos?

Partimos de algumas crenças definidoras: a) o professor empreendedor deve facilitar o aprender, desfrutar do processo, encontrar-se nele; b) desenvolver seu processo interno, autônomo, de viver e autorrealizar-se; c) desenvolver e cultivar o amor, a capacidade de amar; d) entender o medo e o que ele faz para controlar-nos individualmente e socialmente.

Ao longo do texto estabelecemos as tessituras entre o aporte teórico, as vivências experienciadas pelos autores de maneira a incorporar estas perguntas acerca do professor empreendedor às discussões anteriores já publicadas e debatidas em outros lugares, para tratar a pergunta que norteia nossa pesquisa: é possível formar um professor empreendedor? Nesse contexto complexo e instigante, não abrimos mão da cartografia possível e da análise da experiência docente que se fundem para dar contornos originais ao antigo e ainda complexo dilema entre ensinar e inovar. Estamos dispostos a encarar essa oportunidade e essa mudança?

Longe de contestar a utilidade dos métodos atuais e desdenhar o conforto que proporcionam, a narrativa proposta é uma tentativa de análise, uma ousadia de lançar ideias na era da competitividade no ambiente nacional acadêmico, muitas vezes hostil a novas propostas de ensino, inclusive por parte de professores, coordenadores, diretores entre outros. Para vencer a resistência, inovar e sugerir como empreender em sala de aula; num processo de tornar-se; sem culpa, ora, por causa da demasia da burocracia e dos custos operacionais; ora, pela falta de espaços de fazer e conteúdos programáticos desalinhados da experiência, de fazer e refazer a mesma coisa para procurar novos significados é o desencontro que se procura, uma certa “indisciplinabilidade” que possibilita quebrar alguns paradigmas para reinserir o circuito ideia-ação-resultado, a criatividade, aquilo que ainda não tem determinante, que faz emergir o novo.

O argumento é uma tentativa de explicação e de mostrar aqui que os métodos tradicionais como, por exemplo, a dissociabilidade entre teoria e prática, o acúmulo exponencial de conhecimentos, sem reconhecer seu papel social de enfrentar seus desafios, entre os quais o de romper com estruturas cristalizadas e modelos de ensino tradicional, ainda têm função na escola. Mas representam uma escola ultrapassada, na qual perguntar ao professor como um centro de saber é o eixo central de disciplinas modelos, hierárquicas, verticais, que o *feedback* ainda é “você não pode fazer isso” que está no percurso da educação lei-amor-conteúdo. Profissionais com competências que não lhes permitam recuperar a dimensão essencial da criatividade, da inovação, da ousadia; sem dar ênfase ao papel protagonista do estudante ao seu desenvolvimento direto, participativo e reflexivo, em todas as etapas do processo de construção e sentido de sua identidade não atende mais a complexidade da realidade. Repetir o que já foi feito não nos leva para o mundo da criatividade, da originalidade. Para Thiel (2014, p. 8), o paradoxo de ensinar empreendedorismo é que tal fórmula necessariamente não pode existir. Como cada inovação é original e única, nenhuma autoridade consegue prescrever em termos concretos como ser inovador. De fato, o padrão de ensino tradicional é incapaz de enfrentar os conflitos intergeracionais, e seu prazo de validade está esgotado. Nesse sentido, o professor empreendedor é aquele que vai observar as noções primitivas de seus alunos em vez de fórmulas, ajudando os seus alunos a verem, além das trilhas abertas pelas especialidades acadêmicas, o futuro mais vasto e inovador que lhes cabe criar. Não há razões para o futuro acontecer apenas na universidade ou nas incubadoras de empresas.

É preciso não perder o controle, mas o ensino empreendedor requer uma nova atitude, um novo desafio e um novo acoplamento que, ao irritar o nosso sistema nervoso, provoque mudanças na aprendizagem. Maturana (2005, p. 189) afirma “[...] onde há amor, há respeito, onde há respeito há aprendizagem. Dessa forma, toda interação, todo acoplamento, interfere no funcionamento do sistema nervoso, por causa das mudanças estruturais que nele desencadeia. Toda experiência é modificadora, em especial em

relação a nós, embora às vezes as mudanças não sejam completamente visíveis” (MATURANA, 2005, p. 189). O mundo é móvel, digital, em rede, e segundo Prensky (2001) deve-se ensinar a emoção; ser céticos e não cínicos; ensinar a inventar e a experimentar; dar valor à velocidade e à democracia; a velocidade não pode estar no lugar da qualidade, deve-se ensinar que as coisas não podem ser superficiais, deve-se ensinar, “fazer”, “fazendo”, com profundidade e enfrentando o desafio de não fazer o melhor para nós e, sim, para alunos que viverão o futuro. É nessa perspectiva de Prensky (2001) que reinterpretando-o podemos afirmar que o professor empreendedor deve se comportar como uma “enzima”, ou seja, uma proteína, porque deve ser capaz de catalisar reações químicas relacionadas com a vida sem sofrer alterações em sua composição química, o catalisador como substância que modifica a velocidade de uma reação química, estimula ou dinamiza, é o facilitador, articulador, o professor empreendedor que quebra as fronteiras entre disciplinas, é a indisciplina que sai de si e entra no mundo da responsabilidade e da consequência, no qual aceita a si mesmo e às suas limitações onde a experiência torna-se gradualmente um ponto de referência interior mais aceito ao qual se pode voltar para obter significações cada vez mais adequadas.

Os novos tempos possibilitam uma homogeneização da autoridade; e o estudante, em muitos casos, tem a tendência a se apresentar como igual para todos os observadores, independentemente do lugar que ocupa, da sua experiência e das competências que possui. A homogeneização cultural é o grito angustiado daqueles/as que estão convencidos/as de que a tecnologia que ameaça solapar as identidades e a “unidade” é a solução e o mundo digital e ubíquo é o conhecimento. Entretanto, como visão do futuro das identidades num mundo pós-moderno, este quadro, da forma como é colocado, é muito simplista, exagerado e unilateral. Nem tudo que vem do passado é ruim. As tradições nos dominam, nesse sentido, os meios podem ser úteis, se não prejudicarem o conteúdo, é preciso conhecer os clássicos para poder fazer coisas novas, procurar o gesto social, estimular o ser criativo para poder inovar, mudar a atitude das pessoas

para fazer diferente. Embora pleiteia-se a rapidez e ela é um objeto do desejo humano, a rapidez é irmã da novidade, e o professor empreendedor deve cuidar dessa rapidez, dessa objetividade, dessa vontade de viver do estudante, retirar os obstáculos da frente para que ele aprenda e tome consciência de sua própria responsabilidade, sem violar a sua integridade, seus limites e suas capacidades. A relação com o outro modela a subjetividade de cada ser humano, e nenhuma ciência ou método digno deste nome escapará disso. Não existe dado objetivo sem história e não basta sair do quadro negro e migrar para uma placa eletrônica que aparecerá uma razão garantidora da criatividade e da inovação. A vida é risco para quem não queira ser genérico, plastificado, irrelevante.

Não há fórmulas padronizadas, é preciso encontrar novos *insights* de compreensão da aprendizagem a que denominamos de “indisciplinaridade”, uma inquietude que quebra fronteiras entre disciplinas. A educação empreendedora e seu método devem oferecer a possibilidade de uma aprendizagem ativa, valorizar a dúvida com protagonismo do estudante, num processo de desenvolvimento e envolvimento comprometido com a participação, a reflexão, a experiência, a interatividade com a inovação e com a criatividade; compartilhando espaços e com a orientação do professor; aprender a representar-se de várias maneiras e que o seu destino não se limita a sua condição biológica ou a uma formação específica. Portanto, no futuro, que passa a ser uma invenção do presente, a educação empreendedora e o professor empreendedor não poderão mais se basear em uma razão garantidora e, nesse sentido, o desafio não é fazer o melhor para nós professores, e sim, instrumentá-los para uma leitura sistematizada, metodológica e curiosa das situações relacionadas ao futuro de incertezas e probabilidades; de demandas *sui generis* que será o seu contexto. Os alunos dotados de uma educação reflexiva e empreendedora que viverão no futuro, deverão estar preparados para adequação dos seus recursos internos a condições incertas e externas oferecidas pelo ambiente sem um norte certo e comum e por isso, a educação e a formação empreendedora; considerando que a vida é risco para quem não queira

ser genérico, plastificado, irrelevante e, nesse sentido, a contingência e a incerteza mostram que o homem contemporâneo perdeu sua bússola, o norte comum e certo desapareceu e as razões garantidoras precisam ser abandonadas para que encontremos novos *insights* de compreensão e novas estratégias de enfrentamento.

A educação empreendedora deve garantir seu lugar ao lado das outras disciplinas, de outras ciências, para lutar contra as pretensões obscurantistas que reduzem o pensamento a um neurônio ou confundem a imaginação e a criatividade com a capacidade de observação, repetição e cópia. Nessa perspectiva, o professor empreendedor precisará se reinventar, aprender a ensinar e a corrigir a si mesmo e, não importando o erro, porque está aprendendo. A hipermodernidade e as possibilidades virtuais da realidade quebram os imperativos nos costumes oferecendo aos novos protagonistas a possibilidade de representar-se de várias maneiras afirmando a legitimidade da diferença, mudando a atitude das pessoas, pois cada um sabe o que quer ser e o que é. Podemos viver sem saber logaritmos, mas não podemos viver sem nos relacionarmos seja presencialmente ou virtualmente articulando as diferenças e as soluções que se apresentam para um novo mundo sem garantias e sem razões garantidoras.

O professor empreendedor e a “sala de aula”

Cabe neste ponto destacar os achados de Cerutti e Giraffa (2015), onde as autoras discutiram o conceito do que é uma “aula” e uma “sala de aula” nos dias de hoje. Usaremos o termo clássico e usual de “sala de aula” para nos referimos ao espaço de interação, presencial ou virtual, onde professor e estudantes estabelecem uma comunidade de aprendizagem. A sala de aula do professor empreendedor é o espaço, o canteiro no qual se semeia a ideia de que o estudante deve ser a autoridade de sua própria vida. Empreendedor é aquele que se apropria do direito de aprender e empreender, da ousadia de transformar uma ideia, que vem de uma quebra de um paradigma; é aquele

que experimenta ação de inovação, ou seja, da “ideia+ação+resultado”, que faz, que partilha a ideia, que pensa diferente, que colabora e enfrenta desafios. O professor empreendedor possui uma ação, um sonho, uma causa, mas não renuncia ao método e à concretização. Empreendedor é o processo “de vir a ser”, é um líder, uma pessoa, “prenhe-de-si”. O professor empreendedor está envolvido nesse processo de inovação, de tornar-se pessoa do conhecimento. Essa ação acontece quando o objetivo do indivíduo é a liberdade e aceita a si mesmo, é quando sua essência se manifesta na sua existência e as suas limitações na qual a experiência torna-se gradualmente um ponto de referência interior mais aceito; a qual se pode voltar para obter significações cada vez mais adequadas e pode dizer “não sei”.

Esse espaço que propicia e busca considerar a sala de aula um ambiente não apenas “físico ou virtual” e, sim, se caracterizar por se constituir em um momento político e social. Contudo, a característica principal da sala de aula do professor empreendedor está na relação que ela estabelece entre os seus frequentadores. É o espaço do desafio que é ativo, de experimentação e criação e da colaboração de tecnologias e relacionamentos que compõem o processo de inovação; de solução de problemas onde os alunos mergulham em desafios complexos, reais e desenvolvem habilidades cognitivas, socioemocionais e éticas. É neste espaço e tempo que é produzido o “encontro empreendedor”, ou seja, o encontro do “eu” com o “outro”, aquilo que é conhecido com aquilo que é desconhecido, o individual que produz ação coletiva, no qual é oferecida a dúvida e não certezas; lugar em que reúne cérebros, ferramentas e ambiente para sugerir explicações e o exercício de abalar as nossas certezas. Não se trata de um espaço de tecnologia, mas, sim, de mudança de atitude, e esse é o desafio desse novo espaço que busca campos teóricos que sintoniza o estudante para lidar com o novo laço social da globalização, em suas múltiplas expressões. É nesse espaço que, no presente, inventa-se o futuro, que se pode explorar a vertente da invenção criativa, que vai além da hierarquia; que se tem a chance de ser passageiro de uma mudança histórica sem precedentes e obter as possíveis contribuições para a prática

pedagógica. É nesse sentido que é possível pensar em *upgrade*, pois é o momento da verdade em que emerge o novo, que não tem determinante, que não cabe na concepção existente e foge ao controle da crença dominante e racional, um conhecimento compreensível e vivenciado feito através de imagens, emoções e intuições que conhecemos com todo o nosso ser, não apenas em pensamento.

Quando se trata da sala de aula estabelecida pelo professor empreendedor, pensa-se inicialmente num espaço que deve necessariamente não ser ocupado, mas construído na parceria. Isso se deve ao fato de que a sala de aula é um espaço passível de ser socialmente instituído. A sala de aula é um espaço historicamente conquistado e construído. Apesar de ser um espaço social, o acesso a ela não se encontra plenamente garantido (NOVELLI, 1997, p. 44). Essa sala de aula em que se encontra o professor empreendedor é o novo espaço em que as identidades emocionais são construídas por imagens, ideias de uma cultura do instantâneo, onde a força do pensamento diante das possibilidades do ensinar a inventar e experimentar são infinitas. É também nesse espaço que a vida virtual, com os recentes desenvolvimentos tecnológicos, digitais, móveis e ubíquos apresenta um panorama novo e útil para recriar e redefinir espaços humanos e instituições; articular e acoplar conteúdos de forma interdisciplinar e indisciplinar, desde pequenas escolas até as grandiosas universidades.

Além de explorar as dimensões de um mundo no qual, através das novas tecnologias, o tempo é acelerado e o espaço comprimido, torna-se importante e decisiva a ação do professor empreendedor para que as mediações e o efeito facilitador neste espaço de aprendizagem, seja o calibrador silencioso, aquele que quebra o piloto automático, que está conjuntamente inventando o futuro e, como conselheiro, não para ditar os acontecimentos, intervindo na realidade mas fazendo sentido e ajudando o estudante a ser responsável pela sua singularidade mostrando como observar fronteiras, instituições e princípios, deslocando-se de forma veloz e imprevisível, pois a vida presencial é uma vida sem controle diversamente da vida virtual mais segura e sempre está sob controle.

A sala de aula que se aponta deve ser um antídoto para aqueles que pretendem, como método incisivo, o mundo vertical, padronizado, de lugares marcados, prontos a se beneficiar das soluções prontas e padronizadas que invadiram as escolas modernas; que abrem um fosso cada vez maior entre os que têm talento e os que não têm; baseadas na afirmação de que existe um certo; e um norte comum a todas as pessoas que tanto divide e produz o declínio do espaço verdadeiramente público e construído da sala de aula. Para Prensky (2001, p. 1): “Os alunos da atualidade não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado”. Esta sala de aula que propõe o caminho da autonomia, da liberdade; que se caracteriza pela inovação, pela originalidade e que não quer copiar ninguém, mas que preza pela possibilidade de renovar padrões estabelecidos, deve produzir sentido e não sucesso. É nesse espaço em que a forma e a função se aproximam, que o igual e o diferente convivem, que conjuntamente o professor e seus alunos participam de revoluções no sentido de modificar tradições, hábitos, culturas, significados, entusiasmo porque transforma e reconstrói a realidade, não é mais o lugar do discurso padrão. É o lugar da compreensão do novo laço social no qual o educador encontra novos *insights* e precisa de atenção para não perder o controle e a essência deste aprendizado que é a atitude. É neste ambiente em que floresce igualdade que surge a virtude que é a base da amizade.

Quando o espaço e o tempo oferecem o terreno fértil para realização do desafio, da mudança de atitude, emerge o entusiasmo de se jogar naquilo que “eu” não sei, sem alienação, mais apegado às perguntas do que às respostas, mais preocupado e transformador para achar soluções concretas, estimulando a potência de agir como conceitua Espinosa (1973). É esse processo de inovação que produz essa energia de disponibilização para viver, essa alegria criativa para resolver problemas, encontra novos *insights*, e é aí que o professor empreendedor; a partir da sua conversa; explicita o seu viver e acopla o seu emocionar no seu viver congruente com o emocionar dos outros seres com quem convive, é nesse sentido; que a orientação e o controle devem resgatar elementos de controle que,

por sua vez, também inovando, diante das dificuldades atuais, aproveita a oportunidade criadora para passar perto do debate, evidenciando a nova transcendência para reinterpretar o fenômeno da dominação atuando não como mecanismo de sujeição e repressão dos grupos sociais talentosos ou esforçados como sinaliza Albuquerque (1986, p. 16), mas sendo fonte de inspiração e geradora de formas diversas de auferir autoridade, desverticalizando e sugerindo responsabilidades e poderes e benefícios; aprendendo e deixando os alunos aprenderem em suas circunstâncias numa unidade, num verdadeiro jogo de cooperação e de congruência com o viver e o conhecer.

Por isso Maturana (2002, p. 21) afirma que “[...] conhecer é viver, e viver é conhecer. O sistema nervoso e o ser vivo que ele integra consistem em uma unidade em sua circunstância, vivendo em congruência. No momento em que o ser vivo perde a congruência com sua circunstância, no momento em que perde seu conhecimento, ele morre”. Organismos que cooperam uns com os outros são os que sobrevivem. Para Maturana (2002, p. 172-175),

[...] ao movermo-nos na linguagem em interações com os outros, mudam nossas emoções segundo um emocionar que é função da história de interações que tenhamos vivido, na qual surgiu nosso emocionar como um aspecto de nossa convivência com os outros fora e dentro do linguajar.

É esse fluir entrelaçado de linguajar e emocionar, de viver e conhecer de emocionar que constitui o espaço de ações no qual se aceita o outro na proximidade da convivência que emerge o aprendizado, uma configuração dinâmica de relações entre professor, alunos e o meio. É nesse sentido que se pode alinhar com Maturana (2002) ao refletir-se sobre o conversar frente a tais questões que se compreende que são as experiências que nos constroem. É no dia a dia que surge o dilema ético, como um curso d'água que encontra uma pedra como barreira e não fica represada, mas faz um contorno para prosseguir seu curso.

Como resultado deste ambiente ubíquo e do grande volume de interação e com a tecnologia, os alunos da atualidade pensam e processam as informações bem diferentes das gerações anteriores. Prensky (2001, p. 2) afirma que estas diferenças vão mais longe e mais intensamente do que muitos educadores suspeitam ou percebem. “[...] Tipos distintos de experiências levam a distintas estruturas de pensamento. É bem provável que as mentes de nossos alunos tenham mudado fisicamente e estejam diferentes das nossas – sendo resultado de como eles cresceram”. Mas, se isso é realmente verdade ou não, pode-se afirmar apenas com certeza que os modelos de pensamento mudaram. Prensky (2001, p. 1) pergunta: “[...] Como deveríamos chamar estes ‘novos’ alunos de hoje? Alguns se referem a eles como N-gen [Net] ou D-gen [Digital]. Porém a denominação mais utilizada que eu encontrei para eles é Nativos Digitais”. Nossos estudantes da atualidade são todos “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, *videogames* e internet, sua linguagem escrita é um espelho do que ele pensa. Estão no circuito de cocriação-interatividade-aproximação. Aprendem história com um exercício de programação, inventam jogos para aprender matemática e equações, produzem algoritmos para entender a geografia para produzir uma cartografia de aprendizado e ensinar, inclusive ao professor.

O professor empreendedor e seu método

Em ciência, em geral, o método científico é constituído por uma série de passos codificados que se têm de tomar, de forma mais ou menos esquemática para atingir um determinado objectivo científico. Um método é o mesmo que uma ação, algoritmo, função, ou procedimento; mais especificamente, em programação orientada a objecto, é uma implementação de código em resposta a certas mensagens. Para Nascimento e Romero (2008, p. 51), “[...] usualmente emprega-se a palavra método para definir o conjunto de procedimentos que delinham o(os) caminho(s) a ser (em)

percorrido(s)". O método é uma forma lógica de pensamento. Mesmo aplicado no singular, o termo método envolve um conjunto de técnicas, não se referindo somente a uma delas. O método procura responder ao "como" do trabalho, enquanto os objetivos respondem ao que está sendo investigado. A palavra método deriva do grego *methodos*, formado por *meta* = para e *hodos* = caminho. Desse modo, o método aponta, indica, mostra o caminho a ser percorrido. Contudo, em alguns autores (VERGARA, 2006; COLLINS; HUSSEY, 2005; GONÇALVES; MEIRELLES, 2004), encontram-se as duas palavras, *método* e *metodologia*. Enquanto método é conjunto de procedimentos empregados na solução de um problema específico, metodologia pode ser entendida como o estudo do método, a ciência que estuda os métodos de pesquisa. Portanto, para explicar o que se quer sinalizar como método empreendedor, explicamos sucintamente sua etimologia. Preferimos, nesse sentido, aplicar a palavra método sinalizando o conjunto de procedimentos, técnicas ou operações, com uma lógica de pensamento e cognição, capazes de construir e embasar o processo de conhecimento científico, respondendo a uma problemática e possibilitando, assim, alcançar os objetivos da pesquisa ou ação proposta. "O Método é também um processo utilizado por uma corrente de representação teatral, na qual o ator tenta recriar as condições em que os personagens operam na obra a representar, de forma a tornar mais verosímil a atuação."

No caminho explicativo da objetividade de como fazer as coisas, quando elas existem independentemente, se nós ou os alunos as conhecem, e que nós ou eles podemos conhecer, ou saber delas, ou saber sobre elas através da percepção ou da razão, é importante fazer-se uma referência aqui; a René Descartes (1619) quando se pensa num método empreendedor. O professor empreendedor deve fazer do seu trabalho o seu maior ativismo, acreditar na ideia de cocriação como um ato contínuo, de vários momentos de regeneração, saber potencializar o *momento descobridor* porque esse é o momento da aprendizagem: *aquele instante de poucos segundos em que o estudante envolto na experiência forma uma ideia e uma imagem e um conceito sem determinante, que não se esquece*

jamais, porque ele emergiu da esfera da experimentação e do fazer. E é aqui que Descartes (1999, p. 53-69), na segunda parte do *Discurso do Método*, afirma pensar o humano num contexto histórico, a coerência de uma posição entre uma interpretação e uma exposição, ver qual é a coerência, entender o limite e se confrontar com as impossibilidades do tudo e do todo e declarar sua intenção de mostrar sua insatisfação e os caminhos que percorreu para solucionar seus questionamentos.

Descartes deseja mostrar o método que ele escolheu, sua exposição não é um modelo, mas uma autobiografia intelectual: uma narrativa de eventos passados em que um indivíduo relata sua reforma nos hábitos de racionalizar e perceber o universo físico. Nesta parte estão as principais regras do método. Fica patente a prevenção, a desconfiança, em relação a tudo o que nos foi ensinado e que se aprende à nossa revelia, antes de dispor do pleno uso de nossa razão. Suposição que já revela a essência do cartesianismo, a crença em uma razão intemporal, que seria possível restaurar em sua pureza e integridade, desde que dela fosse excluído tudo o que se deve ao ensino, à leitura, à educação.

Aproximando o sentido do método empreendedor

Ao considerar este duplo processo ainda existente, tradicional e empreendedor entra-se em um período de grande incerteza teórica, caracterizado pela subteorização dos fenômenos emergentes e pela obsolescência das teorias existentes. É este o período em que nos encontramos. Este déficit teórico constitui um grande desafio para os professores, alunos, aos cientistas sociais, enfim, educadores. A aproximação deste método é uma tentativa de resposta possível a este desafio. Como afirma Boaventura Santos (2000, p. 107), quando se refere a uma ecologia dos saberes: “[...] que é necessário uma nova cultura política emancipatória voltada para a sociedade; e para uma democracia de alta intensidade. Ele sinaliza que precisamos construir um paradigma de conhecimento prudente para uma vida decente”.

“O paradigma dominante”, trata do modelo de racionalidade herdado a partir do século XVI e consolidado no século XIX, o qual para Boaventura de Sousa Santos (FILOSOFIA EXPRESSA, 2017) é um modelo totalitário, no qual se acreditava que se poderia abarcar todos os conhecimentos a partir de um método rigorosamente científico. Como exemplo tem-se Descartes, que tinha no seu trajeto científico a extrema satisfação com o progresso na busca da verdade universal.

Este foi o processo de hipercientificização. Para sair dele e recuperar-se o conhecimento e a emancipação, torna-se necessária uma segunda ruptura epistemológica – transformar o conhecimento científico (totalizante e antidemocrático) em um novo senso comum. As suas características principais são a sua praticidade e pragmaticidade, a sua transparência, o seu carácter indisciplinar e não metódico e, por último, este novo senso comum deve ser retórico e metafórico (SANTOS, 2000, p. 108). É nessa perspectiva que o método empreendedor se apropria da base de Santos (2000), acoplando as dimensões da solidariedade, a participação, o prazer, a autoria e a artefactualidade discursiva. As dimensões da solidariedade e da participação estão relacionadas ao princípio da comunidade e às outras experiências da imaginação e da criatividade que se relacionam à racionalidade estético-expressiva. A dimensão da participação é a que nos interessa sobretudo, pois ela trata do reconhecimento da limitação imposta por uma definição restrita do espaço da política das normas institucionais e dos currículos, da inserção social para criar um novo imaginário, uma nova criatividade, um organismo capaz de elaborar imaginativamente a nossa experiência, ou seja, canossar no sentido do outro, como igual e como diferente.

Nesta aproximação de sentido em que se propõem contribuições teórico-metodológicas, quer-se realçar que o uso de elementos metodológicos clássicos não podem ser abandonados porque, embora tenha-se a perspectiva do entusiasmo do empreendedorismo no caminho-vida-liberdade, não se pode abdicar de procedimentos e precauções metodológicas num movimento repentino, precipitado, impulsivo. Como a proposta envolve

aceitar o risco e os perigos que ele oferece através da singularidade e responsabilidade para produzir criatividade, produtividade e liberdade, tem-se que proteger da barbárie interior, trabalhar a certeza de si que não se deixa abalar pelo contexto, pela intersubjetividade. Algumas literaturas vendem a ideologia de que o empreendedorismo é a solução para tudo e tudo pode. É nesse sentido, que se pensa o método no seu desdobramento estratégico que é o “procedimento” como uma “precaução metodológica”, para usar um termo de Foucault (1989, p. 209-227) que é uma garantia, é algo importante como técnica e é o elemento que limita o arbítrio. É o procedimento que garante aos intolerantes que se tolerem. Considerando que há algo na nossa condição humana que é a nossa desmedida diante de pluralismos e as polifonias que potencializam situações tornando as tarefas mais complexas. Por isso, será necessário firmeza, porque nem sempre a decisão que se vai tomar é a melhor. Esse é um cuidado que quero explicitar diante da escolha metodológica do professor empreendedor.

Nessa proposta de construção teórica sobre o procedimento metodológico, que o professor empreendedor pode empregar pode-se inferir duas formas de entendimento. Para elaborar a experiência e o conhecimento que irão estimular a percepção, a representação e a comunicação que possibilitarão ao estudante elucidar os nossos pensamentos, proposicionar internamente e para outras pessoas; analisa-se o “dizer” e “mostrar”. O filósofo Wittgenstein (1994, p. 112) distinguiu esses dois métodos de comunicação e representação para proposicionar. Dizer, no sentido de fazer uma proposição, é afirmativo e requer uma estreita associação da estrutura lógica e sintática com o que está sendo afirmado. Mostrar não é afirmativo; apresenta informações diretamente, de um modo não simbólico, mas, como Wittgenstein foi obrigado a admitir, não possui uma gramática ou estrutura sintática básica. A comunicação, potencializada pela linguagem verbal, admite combinações de palavras sem sentido, mas a representação, o mostrar não admite representações sem sentido. Da mesma forma, a linguagem do desenho não admite representações sem sentido. Portanto, para alguns alunos, mesmo em parte incapazes de falar

ou compreender a linguagem, a fala, pode haver uma percepção perfeita da experiência se ela for feita, mostrada, preservando sua capacidade intelectual de pensar de modo lógico e sistemático, de planejar, lembrar, antever e conjecturar, impedindo que o professor os trate como disléxicos ou afásicos, apesar de sua manifesta inteligência.

Considere a fala do estudante uma forma de expressão, é a descrição do que ele faz do que está sentindo que estimula a exploração mais completa da experiência. A Teoria, ou a ciência, vista a partir da experiência humana, num percurso que se mesclam, de forma ao mesmo tempo rigorosa e afetiva, informações técnicas sobre teorias duras ou humanas torna seu aprendizado mais saboroso, a despeito de suas inevitáveis dramaticidades. O empreendedorismo não é uma nova “Teologia” um novo evangelho, por conseguinte não se deve conversar na sala de aula como se tratasse de um auto de fé, esperança, de cunho místico, pedagógico ou moral, que representa e desenvolve os gêneros de teatro ligados ao pensamento mágico. Professor empreendedor não pode ser pregador, querer mundos que não existem. Mas deve ficar atento à carência e ao conservadorismo do pensamento. Por isso, o método da conversa. Para Maturana (2002, p. 167), “[...] a palavra *conversar* vem da união de duas raízes latinas: *Cum*, que quer dizer ‘com’, e *versare* que quer dizer ‘dar voltas com’ o outro”. Nesse sentido preciso, a conversa ou “dar voltas juntos” dos que conversam acontecendo aí as emoções, a linguagem, um fluir de interações recorrentes condutas ou posturas corporais que participam, como elementos consensuais no fluir de coordenações consensuais de conduta forma a nossa percepção, produz aprendizado, indelével, profundo e permanente. Em suma, o que se faz em nossa conversa e linguajar tem consequências em nossa dinâmica corporal e consciência. Dito de outro modo, as conversas constituem operações no domínio de existência, como seres vivos, dos que participam na linguagem, de tal modo que o fluir de suas mudanças corporais, racionais e de conexão, postura e emoções tem a ver com o conteúdo de sua conversa e com oraciocinar (MATURANA, 2002, p. 168-169).

O desafio não é fazer o melhor para nós, e sim, para eles que viverão o futuro. Estamos dispostos a encarar essa oportunidade? Para isso, é preciso fazer e refazer a mesma coisa para procurar o novo, a imaginação e a criatividade. Desenvolver um sistema capaz de elaborar imaginativamente a nossa experiência trabalhando o sujeito singular através da alteridade. A criatividade é nesse sentido uma atitude perante a vida, uma manifestação espontânea de utilidade. Na vida cotidiana e em muitos sistemas de aprendizagem, fala-se como se a razão e a lógica do raciocinar tivessem um fundamento transcendente, e como se esse fundamento atribuísse validade universal a nossos argumentos racionais. Entretanto, a transcendência que quero destacar aqui no método empreendedor é a capacidade de se sacrificar (não no sentido religioso) um novo “sagrado”, um novo amor em nome de uma criação como ato contínuo, de vários momentos de regeneração. Nessas circunstâncias, é a legitimação do risco, sua aceitação e os perigos que ela oferece a singularidade e a responsabilidade. É a substantivação da criatividade, qualificando as subjetividades, individualidades, o talento e o esforço, mostrando ao estudante que é factível aquilo que ele não conseguiu fazer. Qualquer operar ou mudança no operar de um organismo com relação a um meio ambiente, em qualquer domínio em que o observador distinga esse operar ou mudança, é uma conduta ou ação nesse domínio são produtos de um fazer de uma atitude, uma conduta (MATURANA, 2002, p. 171).

Na medida em que esse processo se dá nesse fluir; se amplia o viver e, num curso contingente, surge com sua vida, a criatividade. Ela é fruto do momento descobridor que junta talento e esforço que traz a novidade, que muda o mundo, é a necessidade de transgressão das verdades que dilata o tempo e cria novos objetos de diálogo causando estranheza que gera a criação, é inventar-se. É nesse momento que a intervenção do professor empreendedor faz sentido porque é essa experiência que gera criatividade. A criatividade aparece da dúvida, da incerteza, do questionamento, da produtividade de querer trabalhar, da liberdade no sentido de experimentar, de brincar e compartilhar. É isso que muda a atitude, que

partilha informações, que pensa diferente que fará frente aos desafios do futuro e mostrará a produtividade. É a emergência da capacidade que tem o falante de produzir e compreender um número imenso de enunciados, mesmo aqueles que não tinham sido por ele ouvidos ou pronunciados anteriormente. É a libertação do medo e da sensação de solidão. Fazendo desta forma o professor empreendedor, procura o gesto social, estimula a ser criativo para poder inovar, para fazer diferente: está ensinando a inventar e experimentar. É o exercício do circuito cocriação-interatividade-aproximação. É a atitude empreendedora.

O professor empreendedor, novamente mais como um conselheiro, precisa dar suporte e ênfase ao papel protagonista do estudante, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, projetando, criando, induzindo e deduzindo. Tecnologia e flexibilidade, compartilhamento de espaços, tempos, materiais e técnicas compõem esse processo de potencialização de competências que adapta o estudante a cada atividade personalizada e compartilhada, no qual o partilhamento produz uma mudança de atitude e o pensar diferente, e essa experimentação insere a produtividade e a inovação que o prepara para viver no futuro e oferece a possibilidade de representar-se de várias maneiras. A inovação deve ser constante no método para provocar as potencialidades que traz o estudante.

É fundamental para o desenvolvimento da mentalidade empreendedora que o professor empreendedor possa levar seus alunos a visitar outros ambientes, mostrando como é a realidade de outros contextos sejam eles acadêmicos ou empresariais. Entender as transformações da vida real e como essa complexidade desse ensinamento agrega valor e interesse, e melhora o autoconhecimento ampliando a visão. Essa aproximação desenvolve a sua inteligência emocional do ponto de vista do realismo otimista; pensando negócios, carreiras na maneira de observar o dia a dia e como se formam as relações e o que se pensa sobre os fatos. A complexidade desse ensinamento deve aumentar à medida que o estudante avançar ao longo do tempo na busca da sua maturidade profissional e, nesse trajeto,

é interessante acoplar o estudante com a realidade levando-os a visitar espaços, fábricas, organizações não governamentais, entre outros para aprenderem sobre processos produtivos, planejamento, chão de fábrica, mundo do escritório, micro e macroempresas, a fim de poderem calibrar a sua lente e produzir seus próprios projetos criando seu próprio empreendimento e um modo de pensar com tarefas que vão da produção à venda de produtos, de uma pedagogia da criatividade, do planejamento à execução, passando por todas as etapas de análise ambiental e social, análise estratégica, formulação e implementação. Com isso, não se está incentivando apenas o empreendedorismo, mas também a visão de contribuição social e uma formação integral do acadêmico alinhado com a vida real num aprendizado de algo que tenha significado para ele, restaurando a noção de que o empreender do homem é livre e que seu destino não se limita a uma dimensão econômica e a sua condição biológica, mas a fé na vida, ao amor, amizade, sonho, uma causa. É preciso aliar funcionalidade a inovação e a criatividade, as pessoas esquecem a maioria das informações que lhes são passadas através da fala, e isso compromete o aprendizado, então dá para imaginar o quanto é importante a cocriação, a interatividade e a aproximação ao *design*, às diferenças, e como isso está relacionado com as formas de ensinar e aprender.

Encanossado o fechamento...

Até que ponto somos autores, os criadores das nossas sensações, desejos e imaginações? Quanto elas são determinadas pelo cérebro, consciência ou pelos sentidos com que nascemos ou com os paradigmas que fomos ensinados e em que medida moldamos nosso cérebro, crenças e verdades pelo que vivenciamos?

Transformar e construir a realidade pressupõe uma atitude essencial para vencer a dificuldade do ofuscamento, de entendimento e apanhamento do real e, para isso, é preciso um esforço, um novo estudar, um

novo aprender e um novo querer saber, um ouvir articulado, sensível reconstruindo o saber humano ajudando os seus semelhantes a saírem do mundo da ignorância e da mesmice e sobretudo da desigualdade, para construir um mundo mais justo com sabedoria, imaginação e criatividade. O professor empreendedor representa a ideia suprema do transformador, ente supremo que pela sua narrativa própria se faz ouvir pela maioria consciente e desequilibra e irrita, fazendo pensar a minoria ignorante. É ele que gere instabilidade, incertezas mesmo que ela seja qualitativamente melhor e que expresse intrinsecamente a verdadeira realidade, fonte de novas inspirações e oportunidades que possibilita o desenvolvimento de juízos corretos para questionar criticamente aquilo que nos foi transmitido. Enfim, é uma atitude transformadora, revolucionária no sentido de modificar tradições, que se caracteriza pela inovação, pela originalidade, que não quer copiar ninguém, que preza pela possibilidade de renovar padrões estabelecidos que conjuntamente com seus alunos participa de revoluções, reinterpretando hábitos, culturas, significados, de refletir sobre o mundo ao nosso redor, sensível em que as imagens prevalecem sobre os conceitos.

Algumas literaturas vendem a ideologia de que o empreendedorismo é a solução para tudo e que a tecnologia e o mundo digital representa a inovação e a criatividade. Não é essa a nossa interpretação quando fazemos a reflexão acerca do professor empreendedor. O desafio é mudar a atitude das pessoas, é sobre como partilhar as informações, pensar diferente, colaborar, não se trata de tecnologia, mas de mudança de atitude, esse é o desafio. A sala de aula empreendedora é a sala da experiência, da experimentação do fazer fazendo da interatividade, da cocriação. O professor empreendedor não pode ser um repetidor, a compreensão e a conversa são ferramentas para produzir novos conhecimentos, que enriquece o individual e o coletivo. Ele deve cuidar da vontade de viver do estudante, colaborar com ele na sua busca, na sua conexão e tomar consciência de sua própria responsabilidade, sua visão interior sem violar sua integridade e seus limites e capacidades são as diferenças que legitimam a riqueza da vida.

É indispensável ao professor empreendedor saber gerenciar a criatividade, ou seja, a solução de problemas e a inovação; uma vez que a experiência do estudante pode não o capacitar para aquele momento descobridor, e é aí que o professor oferece e direciona corretamente o estudante para um momento mais qualificado para adequar suas habilidades para perceber o aprendizado. Nesse sentido, é preciso dar ao estudante espaço para que ele possa crescer e ser independente. O professor empreendedor precisa saber o momento certo para incumbir a concretização da experiência, por isso a necessidade de sua orientação, aproximação, pois se a experiência acontece antes de o estudante estar pronto para a inovação, isso pode se tornar um fardo maior do que ele conseguiria suportar, uma frustração de lidar com novos desafios que rompe a conexão e impede a chance da evolução.

É preciso aprender o que não se faz, mostrar o mistério, não ter medo da imaginação. Não foram os tigres que criaram as florestas, foram as florestas que criaram os tigres, não foram os pássaros que criaram o céu, foi o céu que criou os pássaros. Nada é mais perigoso do que ter razão. É preciso valorizar a dúvida, canossar no incerto. Que potencialidades traz o estudante? A vida é risco para quem não queira ser genérico, plastificado e irrelevante. O mundo é sem garantias, a favor ou contra. Por isso, não se aplicam mais os discursos padrões como aqueles que nós tínhamos no jantar da nossa infância na casa dos nossos pais.

Finalizamos este texto resgatando ideias postuladas em Giraffa (2013) que ainda se mantêm relevantes. A fim de promover uma verdadeira mudança educacional, devemos criar condições para reorganizar e reformular os currículos de formação do professor. As universidades têm um papel importante nisso. O desafio é educar a geração jovem para trabalhar e para viver em uma sociedade onde nós (professores atuais) não temos ideia de como ela será. No entanto, algumas coisas importantes nós já sabemos: precisamos auxiliar os jovens a desenvolver habilidades e competências relacionadas a resolução de problemas, trabalho cooperativo, proatividade e criatividade. Uma sociedade igualitária deve lutar para

garantir o acesso à educação justa para os seus jovens. Os professores devem ser reconhecidos como agentes de mudança e receber condições de ser e de agir desta forma. O resto é consequência!

“Os problemas que hoje existem no Mundo não podem ser resolvidos pelo mesmo nível de sabedoria e conhecimento que os criaram.”

(Albert Einstein)

Referências

- ALBUQUERQUE, J. A. Guilhon. *Instituição e poder: a análise concreta das relações de poder nas instituições*. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.
- ARETIO, L.G.; CORBELLÀ, Marta Ruiz; FIGAREDO, Daniel Dominguez. *De la Educación a Distancia a La Educación Virtual*. Barcelona: Ariel, 2007.
- CERUTTI, Elisabete; GIRAFFA, Lucia M. M. Uma nova juventude chegou à universidade: e agora, professor? Curitiba: CRV, 2015. v. 1. 96 p.
- DESCARTES, René. *Discurso do Método*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999. (Coleção Universidade).
- ESPINOSA, B. *Pensamentos Metafísicos. Tratado da Correção do Intelecto. Ética. Tratado Político. Correspondências*. Tradução de Marilena Chauí. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- FILOSOFIA EXPRESSA. O paradigma dominante segundo Boaventura de Sousa Santos. Disponível em: <<http://filosofiaexpressa.blogspot.com.br/2011/04/o-paradigma-dominante-segundo.html>>. Acesso em: 18 out. 2017.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- GIRAFFA, Lucia M. M. Pesquis@ e tecnologi@s digit@is. Considerando o contexto emergente da cibercultura. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai; ZITKOSKI, Jaime José; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling (Org.). *Educação superior e contextos emergentes/Higher Education and Emerging Contexts*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017, v. 6, p. 106-116.

_____. Jornada nas Escol@s: a nova geração de professores e alunos. *Tecnologias, Sociedade e Conhecimento*, v. 1, p. 100-118, 2013.

MATURANA, Humberto. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

_____. *A árvore do conhecimento*. São Paulo: Palas Athena, 2005.

NOVELLI, Pedro Geraldo. A sala de aula como espaço de comunicação – reflexões em torno do tema. *Interface Comunicação, Saúde, Educação*, v. 1, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/03.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2017.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PRENSKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. *On the Horizon*, NCB University Press, v. 9 n. 5, out. 2001. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/55575941/Nativos-Digitais-Imigrantes-Digitais-Prensky#>>. Acesso em: 15 out. 2017.

ROMERO, Sonia M. T; NASCIMENTO, Belmiro J.C. Métodos de Pesquisa. In: FOSSATI, Nelson Costa; LUCIANO, Edmara Mezzomo (Orgs.). *Prática profissional em administração – ciência, método e técnicas*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Globalização e as ciências sociais*. Rio de Janeiro: Cortês, 2002.

SANTOS, P. K. *A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, P. K.; GIRAFFA, L. M. M. Permanência na Educação Superior: um estudo com estudantes de graduação a distância. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, v. 20, p. 305-321, 2017.

SANTOS, P. K.; MENESES, M. P.; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: _____ (Orgs.). *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Porto: Afrontamento, 2004.

THIEL, Peter. *De zero a um – o que aprender sobre empreendedorismo com o vale do silício*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

9 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E ENGAJAMENTO ACADÊMICO DE JOVENS UNIVERSITÁRIOS

ANDRESSA WIEBUSCH

ISABEL CRISTINA DOS SANTOS MARTINS

VALDEREZ MARINA DO ROSÁRIO LIMA

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Resumo

O estudo apresenta uma reflexão sobre o jovem universitário na contemporaneidade. Como argumento principal defende-se que a mobilização do estudante do século XXI para aprendizagem encontra-se na capacidade do professor identificar características juvenis que impactam na forma de aprender e de organizar estratégias de ensino inovadoras capazes de fazer frente às demandas que hoje se apresentam na sociedade. Ao analisar o processo formativo dos estudantes, percebe-se que as possibilidades de engajamento requerem que sejam levadas em conta características juvenis, como a inquietude, a capacidade de aprender utilizando tecnologias de forma solitária ou em redes de colaboração, o interesse em transitar no mundo do trabalho ou de vivenciar ações que os aproximem da realidade da profissão, a busca de uma identidade singular e, ainda, o desejo de acessar conhecimentos relacionados à futura profissão. Para as universidades, a atenção a tais características, e desejos, pode contribuir para a implementação de programas gerais que favoreçam o engajamento dos

universitários. Para os docentes tal conhecimento permite a criação de projetos com amplo potencial a fim de que os graduandos os assumam deliberadamente, participando das atividades propostas pela convicção de estarem edificando sua formação profissional de modo consistente.

Palavras-chave: Jovem Universitário. Aprendizagem. Engajamento Acadêmico.

Educação e sociedade caminham juntas. Projetos educativos são influenciados e influenciam a visão de mundo predominante em determinados tempos e espaços. Mutáveis ao longo da história da humanidade, tanto um quanto o outro assumiram diferentes configurações, ora se caracterizando, como na antiguidade, por priorizar as artes militares e um rigoroso código de conduta, ora enfatizando o desenvolvimento de habilidades essenciais à atividade produtiva, como na modernidade. Hoje, a sociedade é marcada pelas tecnologias da informação e comunicação, com destaque especial à tecnologia digital – a vertente mais atual. Nessa medida, educar o cidadão é contribuir para que ele compreenda e responda de forma satisfatória ao conjunto de mudanças impostas pelas tecnologias.

Nesse amplo cenário, faz-se um recorte para falar de modo particular sobre a formação universitária no século XXI, aprofundando a reflexão sobre a aula universitária, cujo redesenho é necessário para estar em sintonia com os novos tempos. Inicia-se enfatizando que o entendimento de aula universitária hoje é alargado, podendo a aula acontecer em diferentes espaços dentro da universidade, ou até mesmo fora dela, num movimento que propicia aos universitários o contato direto com o mundo social e com o mundo da profissão por eles escolhida. Seria possível falar, ainda, de dois outros conceitos caros à formação contemporânea: a aprendizagem efetuada no permanente diálogo entre teoria e prática e o desenvolvimento da autonomia para aprender com vistas a dar conta da educação contínua, necessária no decurso da vida profissional. Nessa

tarefa, a comunidade universitária é chamada a encontrar formas de lidar com os inevitáveis desafios decorrentes dessa formação.

Mas, voltando à aula, mesmo com mudanças em seus papéis, os sujeitos envolvidos permanecem os mesmos, ou seja, o professor e seus alunos. E o encontro entre eles mantém, ainda, como finalidade principal a ocorrência de aprendizagem pelos jovens estudantes. Embora essa afirmação pareça isenta de conflitos, a complexidade das relações que se estabelecem e o multifacetado desenho dos cenários social e cultural em que ocorrem tornam tal encontro desafiador em razão de diversos fatores que permeiam essa relação, destacando-se, principalmente, as prioridades e os interesses dos estudantes e a visão de ensino e de aprendizagem do professor.

Para que o encontro, que caracteriza a aula, alcance os resultados esperados, é essencial que o projeto de aprendizagem idealizado pelo professor coincida com as expectativas e com as vivências dos estudantes universitários. No entanto, dependendo das escolhas do professor, o movimento dos estudantes pode se dar na direção contrária, isto é, eles podem resistir à proposta oferecida. Nesse caso, a resistência pode ser explicada por um princípio geral que afeta a todos os sujeitos, qual seja, a não aceitação tácita do que é imposto pelo outro, mesmo reconhecendo a importância e a necessidade do que está sendo colocado (MEIRIEU, 2002). Assim, diante de atividades pedagógicas bem delineadas envolvendo objetos de ensino importantes ao saber acadêmico a ser construído, o encontro do professor com seus alunos pode não se tornar uma relação de parceria, comprometendo um projeto voltado à aprendizagem dos estudantes se esses não sentirem anseio de mobilizar seus recursos intelectuais.

As considerações apresentadas neste texto orientam o argumento central defendido nele: a mobilização do estudante do século XXI para aprendizagem encontra-se na capacidade de o professor identificar características juvenis que impactam na forma de o estudante aprender e na organização pelo docente de metodologias inovadoras capazes de fazer frente às novas demandas que se apresentam na sociedade.

Na sequência, serão tratadas as peculiaridades do jovem contemporâneo e as inovações metodológicas que podem ressignificar as atividades da aula para, ao final, promoverem uma interlocução em ambas.

Quem é o jovem universitário?

Estudos concebendo o conceito *juventude* são recentes e foram iniciados há algumas décadas. Neles a juventude, de modo geral, é caracterizada “como o tempo ou período do ciclo da vida no qual os indivíduos atravessam da infância para a vida adulta e produzem significativas transformações biológicas, psicológicas, sociais e culturais” (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 10).

Autores como Abramo e Branco (2005) e Dayrell e Carrano (2014) vinculam o perfil dos jovens a uma condição sócio-histórico-cultural específica a qual, conforme Dayrell (2003), caracteriza-se pelo fato de os jovens terem sido destituídos do direito de ser criança, mas encontrarem-se ainda desprovidos de credenciais para se intitular adultos, ficando numa situação intermediária, vista por muitos apenas como uma fase de transição em que o “jovem não é, mas virá a ser, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente” (DAYRELL, 2003, p. 40).

Quando o Congresso Nacional aprovou o Projeto de Emenda Constitucional n.º 42, de 2008 (PEC DA JUVENTUDE)¹, que dispunha sobre a proteção dos direitos econômicos, sociais e culturais da juventude, a norma jurídica gerada foi a Emenda Constitucional n.º 65, de 13 de julho de 2010, que, além de alterar a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal de 1988, também modificou o art. 227, incluindo o termo *jovem*, determinando que: “é dever da família, da sociedade e

¹ Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=88335>. Acesso em: 08 jun. 2018.

do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar [...]”.

A Lei n.º 12.852, de 05 de agosto de 2013, que institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE), define no art. 1.º, §1º que “são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade” (BRASIL, 2013), visando à regulação dos direitos dos jovens.

Esse sujeito com idade entre 15 e 29 anos, o jovem contemporâneo, constitui-se influenciado tanto pelas relações interpessoais mais próximas quanto pelas transformações sociais de forma global, resultando na formação de traços heterogêneos que marcam as diversas identidades e as diferentes experiências que os jovens têm, mas que não são levadas em consideração, principalmente quando se tenta encaixá-los em um delineamento previamente construído, dando relevância somente a traços comuns. Os jovens, entretanto, buscam uma identidade e tentam construir significados, e “o mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais” para constituir “culturas juvenis que lhes dão uma identidade como jovens” (DAYRELL, 2007, p. 1109-1110).

Nesse cenário, temas como diversidade, cultura, sociabilidade, autonomia, projeto de vida, participação, protagonismo, identidade são abordados e discutidos por vários autores que estudam as juventudes (DAYRELL; MOREIRA; STENGEL, 2011; DAYRELL; CARRANO, 2014), sendo possível acrescentar a esses estudos as preocupações e os medos desse grupo etário. Ainda, dentre as demandas emergentes que interessam os jovens, estão: a educação, o emprego, a cultura, o lazer, a segurança, a violência, as relações amorosas, a família e a saúde (ABRAMO; BRANCO, 2005).

No que se refere à educação superior, o art. 8.º do Estatuto da Juventude prevê o direito de acesso do jovem ao ensino superior e de

permanência nele, embora essa trajetória não seja isenta de tensões. Por um lado, os jovens que ingressam na universidade acabam sendo motivo de preocupação para professores e para a própria instituição que encontram dificuldades em lidar com seus anseios, em parte por desconhecerem os estudos sobre juventudes, o conteúdo de políticas sociais para sujeitos dessa faixa de idade e o potencial dos jovens para contribuir com sua própria formação em compartilhamento com outros jovens.

Por outro lado, ao ingressar na universidade, o modo de lidar com a divisão entre ser jovem e ser estudante se reflete na forma como o universitário desenvolve e encaminha a formação superior. Em investigação sobre os jovens universitários, Ribeiro, Perondi e Lacerda (2014, p. 41) concluem que “dimensões cotidianas envolvendo trabalho, estágios, aulas, encontros com a família, amigos(as), sinalizam não apenas para as formas de gerir o tempo e organizar-se, [...] mas nos fornecem interessantes indicadores a respeito do que valorizam, do que priorizam” os jovens.

Em conversas com jovens universitários², as reflexões dos referidos autores são corroboradas por afirmações como, por exemplo, a de um estudante que destaca ser o jovem universitário na atualidade inquieto e com sede de conhecimento, fortalecendo a ideia de preocupação com a cultura e com a educação. Ao mesmo tempo, porém, o graduando traz outra perspectiva de realidade, qual seja, a necessidade de administrar o tempo para conciliar estudo e trabalho, uma vez que é imperioso o ingresso no mundo do trabalho. De acordo com as ponderações de outro graduando, *o jovem universitário do século XXI, trabalha durante o dia e estuda à noite, é um jovem mais envolvido com os estudos, preocupado com o mundo de trabalho.*

Longe de representar uma obrigatoriedade, estudos sobre o tema apontam que os jovens procuram se envolver em trabalhos que, de alguma forma, se vinculem aos seus cursos de formação, inclusive por meio da

² A título de ilustração das ideias desenvolvidas neste texto são utilizadas algumas falas coletadas em diálogos constantes das pesquisadoras com jovens universitários.

realização de estágios. Com esse entendimento, reconhecem o trabalho não só como emprego, no sentido de sobrevivência, mas como oportunidade de aprendizagem e de formação. Além do desenvolvimento de capacidades cognitivas em suas reflexões, acrescentam ainda a atuação no mundo do trabalho como via plausível para se tornarem promotores de mudanças sociais e pessoais, incluindo a almejada abertura para ascensão social (RIBEIRO; PERONDI; LACERDA *et al.*, 2014).

O aumento de jovens preocupados em aprender, e não apenas em alcançar boas notas para aprovação nas disciplinas na universidade, é perceptível e se relaciona ao fato de o mundo do trabalho estar cada vez mais competitivo, exigindo formação e qualificação. Ao pensar sobre o momento da formação, uma estudante universitária destaca que há *muitos profissionais se formando, então precisamos estar preparados e ter um diferencial, buscar estágios e experiências nas futuras áreas de atuação, para alinhar teoria e prática, aprender mais e ir se inserindo aos poucos, no mercado de trabalho*. Ela explicita a consciência da necessidade de qualificação profissional para a inserção no mercado de trabalho.

Outra ideia bastante atual refere-se à utilização de artefatos tecnológicos, evidenciando que tais ferramentas têm sido úteis ao jovem contemporâneo, seja na vida acadêmica, no mundo trabalho ou nas relações sociais. Ao comentarem sobre seu papel nos cenários social, laboral e cultural contemporâneos, incluindo aqui as vivências universitárias, os jovens salientam sua condição de conectados digitais. Um universitário afirma que *com o acesso à internet, os jovens constroem e compartilham o conhecimento muito mais rápido. O jovem universitário quer aprender, ter conhecimento, ter oportunidade de trabalho e também se sentir preparado para ingressar no mercado de trabalho*.

Um jovem conectado está sempre informado, pois o conhecimento adquirido não vem apenas da sala de aula; as fontes são diversas. Sobre tecnologias, uma estudante do curso de Direito afirma: *[...] o jovem é conectado a diversas mídias e tecnologias digitais desde muito cedo, desde a infância e a adolescência, até a juventude, então fazem uso diário e*

constante dessas tecnologias. Por vezes necessitam de orientação para conseguir filtrar corretamente informações verdadeiras e falsas que são disponibilizadas nas redes. Com base nisso, afirmamos que o jovem universitário tem capacidades diferenciadas, desafiando os professores a se deslocarem de posições tradicionalmente aceitas, como a de transferir conhecimentos, e ocupando um lugar que contribua substancialmente para a formação dos profissionais do século XXI.

Sendo assim, a universidade, além de buscar entender o jovem que está matriculado nos cursos de graduação e pós-graduação, no que diz respeito às suas potencialidades e anseios, precisa desenvolver estratégias pedagógicas para que ele permaneça em seu curso e tenha sucesso em sua vida acadêmica, conforme será discutido na próxima seção.

O ensino universitário e a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras

Com as mudanças globais, com o avanço das tecnologias e com o acesso ao conhecimento, estamos vivendo a era da sociedade virtual, com jovens que são nativos digitais, lidando diariamente com as tecnologias, especialmente com fácil acesso à internet, que disponibiliza o acesso à informação. Para Lagarto e Andrade (2009, p. 56), “a sociedade da informação e a internet trouxeram ao mundo da educação e da formação novos paradigmas para ensinar e aprender”. Nesse sentido, o ensino não pode estar desconectado desses elementos, e é preciso mudanças para promover interação, interatividade e conectividade na sala de aula.

Quando conversamos com alunos de graduação, eles destacam ser necessária a conexão com o universo digital, e assinalam que aulas monótonas e obsoletas não impressionam grande parcela de jovens universitários. Uma estudante do curso de Pedagogia, por exemplo, comentou que *gostaria de aulas mais inovadoras, com metodologias ativas e com a utilização de tecnologias para despertar o interesse em aprender.* Essa

ideia é corroborada por outro universitário, segundo o qual os recursos tecnológicos podem ser melhor aproveitados nas aulas, principalmente para torná-las mais interessantes. Ele complementa dizendo que o professor precisa ter um diferencial ao ensinar, pois a informação se encontra disponível nos livros e na internet.

As universidades também já identificaram a necessidade de mudanças no currículo dos cursos visando à implementação da inovação, com diferentes metodologias de ensino na graduação e pós-graduação para a construção de práticas inovadoras. Mas como proceder à inovação? Para Cunha (2016, p. 92), “muitas vezes a inovação é compreendida como a inclusão de aparatos digitais e tecnológicos nas instituições de ensino. Entretanto, essa é uma forma reducionista de abordar o tema”, pois inovação não é experiência bem-sucedida por si só, uma vez que ela não existe no vazio, mas é totalmente dependente do conteúdo da inovação (CHARLOT, 2010).

Desse modo, pensar em inovação no ensino superior requer refletir sobre como inovar na universidade e requer identificar elementos que potencializem a organização de um ensino inovador, envolvendo a gestão da instituição e a sala de aula nos processos de inovação e encontrando novos modos de avaliar quando a proposta é a de um ensino inovador. Reforça essa ideia uma estudante do mestrado em Biotecnologia ao dizer que *as formas de avaliação precisam ser diferenciadas, a prova tradicional já não mais atende aos jovens universitários na atualidade, é necessário criar novas formas de avaliação, que contemplem as características individuais de cada um*, com o intuito de acompanhar as aprendizagens efetuadas pelo estudante universitário.

A reivindicação é, pois, de uma avaliação que tenha por finalidade acompanhar, de modo contínuo, o percurso da aprendizagem a fim de diagnosticar conceitos ainda não construídos pelos universitários. Tal movimento avaliativo resulta em oportunidade de conscientização por parte do estudante sobre seu estágio de construção e oportunidade de tomada de decisão pelo docente sobre os redirecionamentos necessários

para que construção de conceitos se efetive. É a avaliação a serviço da aprendizagem.

Na perspectiva institucional, para implementar ações inovadoras de qualidade faz-se necessário investimentos em recursos tecnológicos e alterações na infraestrutura, além da promoção de mudanças nos projetos pedagógicos dos cursos. Pensin e Nikolai (2013, p. 34-35) destacam que é preciso “assumir a inovação como pressuposto orientador da prática educativa”. Isso significa oportunizar à comunidade escolar momentos formativos sobre práticas pedagógicas, de modo especial com encontros para refletir e repensar o modo de ensinar, definindo quais serão as estratégias de ensino para que, de fato, o ensino seja inovador.

Nessa mesma linha de pensamento, Masetto (2012, p. 26) assevera que é preciso “a flexibilização curricular que permita repensar disciplinas, conteúdos, metodologia, avaliação e tempo e espaço de aprendizagem”. Sendo assim, é preciso que a inovação seja um processo implementado na coletividade, na participação da gestão universitária e dos professores, envolvendo as dimensões pedagógicas, políticas, administrativas e financeiras.

À gestão da universidade e aos professores cabe compreender, primordialmente, o que são práticas pedagógicas inovadoras, resignificando o conceito de inovação e os fundamentos teórico-metodológicos advindos das compreensões sobre o que é o ensino inovador. Isso é importante porque, embora muitos docentes percebam a necessidade de mudar a forma de colocar os estudantes em contato com os objetos de conhecimento, especialmente por meio de artefatos tecnológicos, ainda encontramos, com alguma frequência, professores universitários que praticam o ensino por transmissão, privilegiando a estratégia de ensino denominada exposição oral (NOGUEIRA; OLIVEIRA, 2011).

Sobre o ensino tradicional, uma estudante do curso de Administração mencionou que *as aulas na universidade precisam ser mais atrativas e inovadoras, não podemos mais ter aulas tradicionais, onde o professor é o detentor do conhecimento*. Ela ratifica a necessidade de rompimento com as aulas

tradicionais no momento em que a proposta da universidade seja a de um ensino inovador. Reinventar os modos de ensinar para motivar e instigar o interesse dos estudantes universitários em aprender é compromisso essencial para o engajamento dos estudantes no processo de aprender.

Consideramos complexo o exercício da docência, pois a maneira como o professor entende o ensinar repercute em seu modo de desenvolver a prática pedagógica e, conseqüentemente, influencia a aprendizagem, reverberando, essencialmente, no interesse do estudante para se integrar como copartícipe de suas aprendizagens. Essa ideia vai ao encontro das reflexões de Freire (1996, p. 47), segundo o qual “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Ao falarem sobre as aulas na universidade, os estudantes tendem a criticar o caráter predominantemente teórico, como bem expressa um graduando ao afirmar que *as aulas precisam ser mais reais, mais contextualizadas, com o conteúdo teórico dialogando com a prática, com a realidade*. Ou seja, há reivindicação de mais interação entre a teoria e os conteúdos que o futuro profissional vai precisar após formado.

Nessa perspectiva, compartilhamos princípios que potencializam as inovações no ensino universitário, almejando uma qualidade no ensino. Práticas pedagógicas inovadoras incluem aulas mais dinâmicas e com maior articulação da teoria e da prática, destacando-se como estratégias de ensino (ou procedimentos didáticos) possíveis estudos de caso, simulações, aprendizagem baseada em projetos ou problemas (ABP)³, aprendizagem entre pares e times⁴, sala de aula invertida⁵, ensino híbrido⁶, metodologias ativas, entre outras.

Os estudos de caso e as simulações são relatos de situações reais apresentadas para os estudantes com o objetivo de prepará-los para a

³ Em inglês, *project based learning (PBL)*.

⁴ Em inglês, *team based learning (TBL)*.

⁵ Em inglês, *flipped classroom (FC)*.

⁶ Em inglês, *blended learning (BL)*.

resolução de circunstâncias que poderão surgir no mercado de trabalho. A aprendizagem baseada em projetos ou problemas (ABP) focaliza a construção do conhecimento mediante resolução de desafios. A aprendizagem entre pares e times é realizada por intermédio de atividades em equipe que visam à coletividade e à ajuda mútua para o processo de aprendizagem e o compartilhamento de saberes.

Quanto à sala de aula invertida, a proposta é que os estudantes tenham acesso ao conteúdo antes da aula, para que possam lê-lo em casa, anotar as dúvidas e, ao chegarem à sala de aula, possam discutir os conceitos estudados a partir do entendimento dos colegas, com mediação do professor. No uso dessa estratégia, é possível propor a realização de atividades práticas para aprofundar a compreensão do conhecimento. A ideia é inverter o modo de estudar, ou seja, ao invés de esperar que o professor explique todo o conteúdo, o estudante primeiramente entra em contato com as informações e depois, em aula, realiza os esclarecimentos necessários à construção dos conceitos trabalhados.

Já a metodologia híbrida, também conhecida pelo ensino híbrido, acontece por meio de atividades síncronas presenciais mescladas com atividades assíncronas baseadas na tecnologia. O conteúdo é disponibilizado *online*, e o estudante precisa estudar por meio de leitura de texto, compreensão de mapas mentais, vídeos em plataformas de ensino e aprendizagem, visando a trabalhos individuais e em grupo e requerendo autonomia do estudante.

Os procedimentos didáticos mencionados têm como objetivo a inserção do estudante no processo de ensino e aprendizagem, deixando ele de ser um agente passivo e se tornando ativo, um protagonista na construção do conhecimento. Ressaltamos que a função do professor permanece essencial apesar das mudanças em seu fazer pedagógico. Cabe a ele a orientação, a organização e o acompanhamento de um processo que deverá resultar em aprendizagem.

Ainda, esses procedimentos didáticos promovem aproximação com a futura profissão dos jovens, problematizando vivências reais que favo-

recem a construção do conhecimento no ensino superior na medida em que desafiam, mobilizam e motivam o estudante para aprender. Masetto (2011, p. 599) complementa as estratégias de ensino (ou procedimentos didáticos) antes apresentadas mencionando quatro demandas da inovação: “a) aula universitária como espaço de pesquisa; b) como espaço de construção de conhecimento interdisciplinar; c) como espaço de desenvolvimento de aprendizagem; e d) como espaço e tempo de uso das tecnologias de informação e comunicação”. Destacamos também que, para a aprendizagem acontecer, é de suma importância a mediação entre pares e o protagonismo docente e discente para interação e construção do conhecimento.

Ao falar sobre a sua aprendizagem, uma estudante de graduação comenta: *Gosto de momentos para a socialização do conhecimento, para o esclarecimento de dúvidas e compartilhamento de saberes*. Outro estudante destaca que consegue consolidar sua aprendizagem quando, no ensino, a teoria e a prática são relacionadas com a presença de situações reais da futura profissão, ficando evidente que o jovem universitário deseja estar próximo ao mundo do trabalho para que se estabeleçam (re)construções de conhecimentos e novas aprendizagens.

Além disso, para consolidar a aprendizagem do estudante, é necessário interesse, estudo, responsabilidade, comprometimento, esforço (físico e psicológico), envolvimento individual com atividades relevantes (ENGERS; MOROSINI, 2007) e, principalmente, *engagement*, termo em inglês que significa engajamento acadêmico. Segundo Martins e Ribeiro (2017, p. 223): “O engajamento do estudante envolve toda a cultura organizacional da instituição de ensino, incluindo o grau de interação entre estudantes e seus colegas, estudantes e membros do corpo docente”.

Esse engajamento é dependente da motivação existente, desencadeada pelos objetivos e pelas metas a atingir, buscando resultados satisfatórios não só de aprendizagem como também de permanência no ensino superior. A motivação está presente nas falas dos graduandos, como se verifica na ponderação de um estudante quando menciona gostar

de aulas que envolvam a participação, demonstrando estar consciente do seu compromisso como protagonista do processo de aprendizagem e entendendo que o sucesso no desempenho acadêmico depende dele também. A necessidade de engajamento é confirmada por uma estudante universitária do curso de Arquitetura e Urbanismo. Falando sobre a importância dos estágios, ela menciona que começou a realizá-los assim que teve oportunidade, desde bem cedo, e que continuou estagiando durante todo o curso.

Com essa fala, percebemos o quanto a estudante está motivada para aprender, para estabelecer relações entre teoria e prática durante o curso por meio do estágio, que é uma possibilidade de vivências e experiências. De acordo com Barkley (2010), a motivação é um elemento desencadeador e intrínseco dos sujeitos, pois “nada nem ninguém pode forçar um aluno a aprender se ele mesmo não se empenhar no processo de aprendizagem” (TARDIF, 2002, p. 132).

Quanto às oportunidades de engajamento que são ofertadas na universidade, uma graduanda do curso de Pedagogia enfatiza que participa de grupo de pesquisa, desenvolvendo a iniciação científica, realiza cursos de formação, participa de congressos e seminários da área da educação e é estagiária em uma escola de educação infantil com o objetivo de consolidar a teoria do curso com a prática no contexto escolar. A universidade possibilita a participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão e a realização de estágios que viabilizam a aproximação com o futuro campo de atuação profissional. Entretanto, o engajamento nas ações disponibilizadas não deve ser realizado de maneira aleatória, é imprescindível a avaliação da qualidade da educação superior com base na “necessidade de desenvolvimento de indicadores que permitam avaliar em que medida os estudantes interagem com a Instituição de Ensino” (MARTINS; RIBEIRO, 2017, p. 224).

Com o relato desses jovens universitários, percebemos que existem diferentes *nuances* de engajamento. Elas envolvem a escolha, a intensidade pelo envolvimento, a participação do estudante na sala de

aula e nas atividades propostas pela instituição, bem como o sentido e o significado atribuído à universidade e ao processo formativo na realização de um curso de graduação ou de pós-graduação e o quanto esse sujeito aspira ao sucesso acadêmico.

Considerações finais

Encaminhando para o final das reflexões sobre formação profissional no século XXI, retomamos a ideia inicial de que, nos dias de hoje, as possibilidades de engajamento do estudante nos processos de aprendizagem universitária são relacionadas ao reconhecimento, pela universidade e pelos docentes, de que o jovem tem características peculiares, dentre as quais citamos a inquietude, a capacidade de aprender utilizando tecnologias de forma solitária ou em redes de colaboração, o interesse em transitar no mundo do trabalho ou em vivenciar ações que o aproximem da realidade da profissão, a busca de uma identidade singular e, ainda, o desejo de acessar conhecimentos relacionados à futura profissão.

As condições mencionadas podem servir de guia, de referência, às instituições de ensino superior e aos professores universitários para a ressignificação de suas funções. Para as universidades, a atenção a tais características, e desejos, pode contribuir para a implementação de programas que favoreçam o engajamento dos universitários por meio, por exemplo, da flexibilização curricular, da criação de espaços de aprendizagem fora da sala de aula, da promoção de maior interlocução entre estudantes e sociedade e da ampliação de estruturas de pesquisa.

Ao docente cabe o entendimento de que as particularidades dos jovens e da sociedade contemporânea exigem que ele se desloque em seu papel, abandonando o modelo estruturado na centralidade docente e reconfigurando o modo de ensinar. Compete-lhe hoje instar o graduando a transformar informação em conhecimento, a aprender com autonomia, a aproximar-se, ainda no período de formação profissional, da sociedade e

do mundo do trabalho. A concretização das mudanças referidas se dá por meio da assunção de um conjunto de procedimentos didáticos que ensejem o protagonismo do futuro profissional na sua aprendizagem, o trabalho em rede, a aproximação da teoria com a prática e o uso de tecnologias digitais como ferramenta a contribuir na construção do conhecimento. Podemos dizer, então, que o cenário contemporâneo não prescinde das ações do professor, ao contrário, torna-se ele um importante orientador para guiar os graduandos à apropriação de um complexo repertório conceitual inerente à formação profissional.

Assim, as caracterizações mencionadas são ferramentas que os docentes, com o apoio da universidade, podem criar projetos com amplo potencial para que os graduandos os assumam deliberadamente, participando das atividades propostas pela convicção de estar edificando a formação profissional de modo consistente. Quando isso ocorre, podemos falar em um encontro no qual professor e estudantes são parceiros em um projeto de aprendizagem.

Considerando que o conceito de engajamento universitário pode ser amplo e acolher toda a ordem de experiências oportunizadas por instituições de ensino superior aos seus graduandos, entendemos que projetos didáticos da magnitude mencionada são favorecedores do engajamento, do comprometimento, dos estudantes com suas aprendizagens e, por consequência, com sua formação profissional, denotando assim que para sua realização é preciso o esforço do universitário e, também, da instituição e dos docentes.

Referências

ABRAMO, H.; BRANCO, P.P.M. *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidania; Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. *Juventude, juventudes: o que une e o que separa*. Brasília: UNESCO, 2006.

BARKLEY, Elizabeth F. *Student engagement techniques: a handbook for college faculty*. Jossey-Bass, 2010.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 18 jun. 2018.

_____. *Projeto de Emenda Constitucional n.º 42/2008*. Brasília: Senado Federal, 2008. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=88335>. Acesso em: 8 jun. 2018.

_____. *Projeto de Emenda Constitucional n.º 65/2010*. Brasília: Senado Federal, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc65.htm>. Acesso em: 8 jun. 2018.

_____. *Lei n.º 12.852, de 05 agosto de 2013*. Institui o Estatuto da Juventude. Brasília: Senado Federal, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 9 jun. 2018.

CHARLOT, Bernard. *Formação de professores: a pesquisa e a política educacional*. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 89-109.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, 2016.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, set./out./nov./dez. 2003.

_____. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 9 jun. 2018.

DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia. *Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades*. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

ENGERS, M. E. A.; MOROSINI, M. C. (Orgs.). *Pedagogia universitária e aprendizagem*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LAGARTO, J.; ANDRADE, A. Sistemas de gestão de aprendizagem em e-learning. In: MIRANDA, G. *Ensino online e aprendizagem multimídia*. Lisboa: Relógio D'Água, 2009.

MASETTO, Marcos Tarciso. Inovação na aula universitária: espaço de pesquisa, construção de conhecimento interdisciplinar, espaço de aprendizagem e tecnologias de comunicação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 2, 597-620, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n2p597/22219>>. Acesso em: 1 jun. 2018.

_____. (Org.). *Inovação no Ensino Superior*. São Paulo: Loyola, 2012.

MARTINS, Letícia Martins de; RIBEIRO, José Luis Duarte. Engajamento do estudante no Ensino Superior como indicador de avaliação. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 223-247, mar. 2017.

MEIRIEU, Phillipe. *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar*. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

NOGUEIRA, Regina da Silva; OLIVEIRA, Ernesto Borba. *A importância da Didática no Ensino Superior*, 2011. Disponível em: <<http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2011/11/10/outros/75a110bfebd8a88954e5f511ca9bdf8c.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2018.

PENSIN, Daniela Pederiva; NIKOLAI, Diriciane. A inovação e a prática pedagógica no contexto da educação superior. *Unoesc & Ciência*, ACHS, Joaçaba, v. 4, n.1, p. 31-54, 2013.

RIBEIRO, Jair José; PERONDI, Maurício; LACERDA, Miriam Pires Corrêa *et al.* (Orgs.). *Juventudes na Universidade: olhares e perspectivas*. Porto Alegre: Redes, 2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tarefa de tecer reflexões finais – confiada a nós, organizadores deste livro – foi acolhida como uma honrosa atribuição, mas também como um desafio bastante particular: encerrar um livro que no nosso entendimento se presta muito mais para ser continuado do que para ser finalizado. Cabe-nos registrar – talvez como forma de realizar nossa tarefa com mais serenidade – que os pontos finais que inscrevemos neste capítulo são todos didáticos, portanto desejamos que sirvam não de ponto de ancoragem, mas de porto de partida rumo a novas ideias. Nesse sentido, acreditamos que pensar sobre a formação dos jovens universitários numa perspectiva de cidadania universal, significa compreender a interconexão entre os problemas locais, regionais e globais, maximizando o uso eficiente dos recursos, estimulando a produção científica tecnológica e inovadora e desenvolvendo fortes laços com as demandas sociais. Isto posto, avançamos na ideia de que as possibilidades de engajamento do estudante estão relacionadas ao reconhecimento das idiossincrasias dos jovens – inquietude, capacidade de aprender utilizando tecnologias, busca de uma identidade singular – que nos fornecem pistas valiosas de como podemos proceder como Instituição para que a formação integral de nosso estudante seja marcada pela solidariedade, pela construção do conhecimento em redes de colaboração, pelo interesse em transitar no mundo do trabalho, acessando conhecimentos postos a serviço de um mundo mais voltado para a paz e para o respeito entre os homens.

SOBRE OS AUTORES

ORGANIZADORES



Rosa Maria Rigo – Doutoranda em Educação pelo PPGEDU/PUCRS, Integrante do grupo de pesquisa *Engagement estudantil, calidad de los aprendizajes y abandono en la Universidad*, Mestre em Educação pela PUCRS com Pós-Graduação em Administração de Recursos Humanos e Terceiro Setor. Graduação em Comunicação Social e Pedagogia Multimeios e Informática Educativa. Possui experiência com instrutoria empresarial, e como professora em

cursos de Formação Continuada de Professores/UFRGS. Coordenou ação de extensão *Rede de Professores: Espiritualidade e Resgate de Saberes Integrais* em 2015. Membro da equipe editorial da Revista *Educação por Escrito*. Atualmente em Doutorado-Sanduiche na Universidade Aberta, Delegação do Porto/Portugal. *E-mail*: rosa.rigo01@gmail.com.



J. António Moreira – Doutor e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra (UC). Licenciado em História da Arte pela UC e Pós-Doutorado em Tecnologias Educacionais e da Comunicação também pela UC. Possui Curso de Mestrado em Multimídia pela Universidade do Porto. E Professor Auxiliar, de nomeação definitiva, no Departamento de Educação e Ensino a

Distância (DEED) da Universidade Aberta (UAb). Atualmente é Diretor da Delegação Regional do Porto da UAb e Coordenador da Unidade de Desenvolvimento dos Centros Locais de Aprendizagem (UMCLA) da mesma universidade. É Coordenador Científico da Unidade Móvel de Investigação em Estudos do Local (ELO) da UAb e investigador no Grupo de Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais (GRUPOEDE) do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20) da UC e no Laboratório de Educação a Distância e *eLearning* (LE@d) da UAb. É Coordenador da Extensão do Núcleo de Estudos de Pedagogia do Ensino Superior, sediado no CEIS20 da UC, na Delegação Regional do Porto da UAb. *E-mail*: jmoreira@uab.pt.



Maria Inês Côrte Vitória – Graduada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Brasil. Doutora em Educação e Pós-Doutora pela Universidade de Santiago de Compostela, USC, Espanha. Professora da Graduação e Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da PUCRS. Gestora de Avaliação da Assessoria de Planejamento, ASPLAN da PUCRS. Editora da Revista *Educação por Escrito*, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS. Integrante da equipe do Observatório de Educação, CAPES/PPGedu/PUCRS. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Teorias e Práticas na Formação de Educadores; Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre *Engagement*, GEPEE; Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Escrita Acadêmica em Contextos de Educação Básica e Superior, GEPEEA e o Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Avaliação Institucional, GEPEAI. *E-mail*: mviaitoria@puhrs.br.

AUTORES

Andressa Wiebusch – Pedagoga pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); especialista em Gestão Educacional pela UFSM; mestra em Educação pela UFSM; doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) na linha de pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação; coordenadora pedagógica do Colégio Marista Rosário/RS. Integrante do Grupo de Pesquisa Teorias e Práticas na Formação de Educadores e Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Engagement, GEPEE/PUCRS. Integrante da Rede de Indução à Docência da Universidade de Sevilha, US, Espanha. *E-mail*: andressagpfope@gmail.com.

Antônio Augusto Gomes Leite – É membro colaborador da Unidade de Investigação, Desenvolvimento, Ensino e Formação (UIDE) do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL). Doutor em Psicologia da Educação pela Universidade de Lisboa com a tese *Atitudes face a si próprio e envolvimento na Escola: estudo com alunos do sistema aprendizagem em alternância*. Professor convidado para lecionar nos cursos de mestrado e doutoramento no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Publicou em coautoria artigos para revistas nacionais e internacionais. Foi professor assistente na Universidade Lusófona, no Porto e responsável pelo curso de Psicopedagogia Clínica e participou em diversos congressos nacionais e internacionais com diversas comunicações. É diretor pedagógico do Externato D. Dinis, em S. João da Madeira e responsável pela formação profissional no âmbito do Sistema de Aprendizagem na DECEL. <http://repositorio.ul.pt>. *E-mail*: adeleite@sapo.pt.

Belmiro José da Cunda Nascimento – Possui graduação em Administração de Empresas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1989) é doutorando em Educação pela PUCRS na linha de formação, Políticas e Práticas em Educação (2016) e mestrado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2005). É pós-

-graduado em nível de especialização em Ciência Política pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1991) e em Gestão e Políticas Públicas pela Escola Superior de Administração Pública do Estado do Rio Grande do Sul – ESAPERGS (1993). Atualmente é professor da FGV-Decision em Porto Alegre/RS e trabalha com consultoria organizacional e a clínica psicanalítica. *E-mail*: belmirojcn@hotmail.com.

Eloisa Maria Wiebusch – Graduada em Ciências Exatas e Biológicas e em Pedagogia pela Universidade do Vale do Taquari, UNIVATES. Especialista em Supervisão Escolar pela Universidade de Santa Cruz do Sul, UNISC. Mestra e doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Brasil. Doutorado-Sanduiche na Universidade de Sevilha, US, Espanha. Professora e assessora pedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, IFSUL, *Campus* Venâncio Aires, RS, Brasil. Integrante do Grupo de Pesquisa Teorias e Práticas na Formação de Educadores e Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre *Engagement*, GEPEE/PUCRS. E integrante da Rede de Indução à Docência da Universidade de Sevilha, US, Espanha. *E-mail*: eloisamw@yahoo.com.br.

Feliciano H. Veiga – É professor catedrático, coordenador do Doutorado em Educação, na área de especialidade Psicologia da Educação (PE), e membro do Conselho Científico do Instituto de Educação (IE) da Universidade de Lisboa (UL). Doutor em Psicologia da Educação pela Universidade de Lisboa, é membro da “Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação” do IEUL, coordenador da Área de Investigação e Ensino “Currículo, Formação de Professores e Tecnologia” e do “Grupo de Investigação em Psicologia da Educação”. Coordenou diversos projetos de investigação, nacionais e internacionais, em PE e orientou numerosas teses de doutoramento e de mestrado. Tem exercido funções de consultoria na FCT e no “CFP João Soares”. É presidente da Comissão de Ética do IE da UL. Áreas de interesse: PE, Psicologia do Desenvolvimento e da

Aprendizagem, Autoconceito, Direitos Humanos, Indisciplina, *Bullying* e Envolvimento na Escola. Suas produções científicas podem ser descarregadas em: <http://repositorio.ul.pt/browse?type=author&value=Veiga%2C+Feliciano>. *E-mail*: fhveiga@ie.ulisboa.pt.

Filomena Covas – É professora adjunta do domínio científico de Psicologia, na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx) do Instituto Politécnico de Lisboa (IPL). Licenciada em Psicologia Clínica pela Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa (FPUL). Mestre em Psicologia da Educação pela Faculdade de Psicologia da Universidade de Coimbra. Doutoranda em Educação, na área de especialidade em Psicologia da Educação no Instituto de Educação (IE) da Universidade de Lisboa (UL), sob orientação do Professor Doutor Feliciano H. Veiga, desenvolve a tese com o título: “Envolvimento na Escola e Saúde Mental dos Estudantes de Ensino Superior”. Para além da atividade docente tem desenvolvido atividade clínica psicanalítica e é membro da Sociedade Portuguesa de Psicanálise (SPP). *E-mail*: fcovas@eselx.ipl.pt.

Isabel Cristina dos Santos Martins – Bacharel em Direito pelo Centro Universitário Ritter dos Reis (Uniritter) e em Artes Marciais (Kung Fu-Wushu) pela Federação Gaúcha de Kung-Fu; especialista em Docência no Ensino Superior pela UCDB-MS, em Gestão Escolar pelo SENAC-RS, em Direito Penal e Processo Penal, com ênfase em Segurança Pública pela Uniritter e em Juventudes pela Faculdade Dom Bosco; mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); doutoranda em Educação pela PUCRS na linha de pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação; analista das Seções Técnica e de Pesquisa e Extensão no Instituto de Pesquisa da Brigada Militar – RS. *E-mail*: isabel.martins@acad.pucrs.br.

Lucia Maria Martins Giraffa – É professora titular da Escola Politécnica/ Computação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Pesquisadora e professora permanente do Programa de Pós-Graduação da Escola de Humanidades/PUCRS desde 2011. Possui graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1979), graduação em Licenciatura Curta em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1979), Especialização em Análise de Sistemas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1987), Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1991), Doutorado em Ciências da Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1999) e Pós-Doutorado na Universidade do Texas (Austin) no College of Education, Bolsista CAPES, visto J1(2011). Associada da Sociedade Brasileira de Computação (SBC) e da ANPED (Associação Nacional de pesquisadores em Educação). Líder do Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq – ARGOS – Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologias Digitais e Educação a Distância. *E-mail:* giraffa@pucrs.br.

Maria de Fátima Goulão – Doutora em Ciências da Educação (especialidade Formação de adultos) pela Universidade Aberta de Portugal. Tem mestrado e licenciatura em Psicologia da Educação, pelo ISPA, Instituto Universitário. É docente, de nomeação definitiva, no Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta de Portugal (UAb). É investigadora – Psicologia da Educação (Instituto de Educação de Lisboa) e do Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@d – Universidade Aberta de Portugal). *E-mail:* maria.goulao@uab.pt.

Paulo Cesar Porto Martins – Psicólogo, Doutor pela *Universidad Autónoma de Madrid*, pesquisador, membro do grupo de pesquisa GEPEB, conta com formações nas áreas de gestão de pessoas e saúde mental laboral. Como pesquisador, se dedica a publicações que envolvem o tema estresse, síndrome de *burnout*, condições organizacionais e engajamento no trabalho. Possui formação internacional em

Empreendedorismo pelo *Boston College & International Entrepreneurship Center*. É professor da Escola de Negócios da PUCPR e Coordenador do HUB de Empreendedorismo PUCPR. Atua também como consultor nas áreas de gestão de pessoas, liderança, empreendedorismo e inovação aberta. *E-mail*: paulocpmar@gmail.com.

Pedro Guilherme Basso Machado – Professor, orientador, membro do Conselho Superior Universitário – membro e relator do Comitê de Ética em Pesquisa. Doutor em Psicologia da Saúde – *Universidad Autónoma de Madrid* (UAM). Doutorado reconhecido no Brasil pela UFSC. Psicólogo (PUCPR). Especialista em Educação – Formação Pedagógica do Professor Universitário (PUCPR). Licenciatura em Psicologia e Pesquisa (UAM). Formação em Terapia Cognitivo-Comportamental – CETEC. Psicoterapeuta, Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Estresse e *Burnout* (GEPEB). Membro do corpo editorial da Revista *Cadernos da Escola de Saúde* (Unibrasil e Publicatio – UEPG). Fala, escrita e leitura em Inglês (nível avançado), espanhol (nível avançado), francês (nível médio) e italiano (nível médio). *E-mail*: pgbmachado@hotmail.com.

Priscila Trarbach Costa – Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (FACED/PUCRS). Atuou como professora alfabetizadora, além de integrar, na condição de Bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/CNPQ) e Bolsista de Graduação (Observatório da Educação/CAPES), Projetos de Pesquisa e de grupos de estudo na área da Educação. Possui especialização em Geopolítica e Relações Internacionais (Pós-Graduação *Latu Sensu*) pelo Centro Universitário Claretiano. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Graduada em Relações Internacionais pelo Centro Universitário Internacional (Uninter). Integra o grupo de

pesquisa intitulado *Engagement estudiantil, calidad de los aprendizajes y abandono en la universidad*.

Susana Henriques – Doutora em Sociologia (especialidade em Educação, Comunicação e Cultura) pelo Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL). Possui Mestrado em Comunicação e Tecnologias da Informação e Licenciatura em Sociologia também pelo ISCTE-IUL. É professora auxiliar, de nomeação definitiva, no Departamento de Educação e Ensino a Distância (DEED) da Universidade Aberta (UAb). É investigadora no Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa (CIES-IUL) e do Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@d) da UAb. *E-mail*: susana.henriques@uab.pt.

Valderez Marina do Rosário Lima – Graduada em Ciências Primeiro Grau pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em Ciências Habilitação em Biologia pela PUCRS; mestra em Educação pela PUCRS; doutora em educação pela PUCRS; professora adjunta da PUCRS, atuando nos cursos de graduação e pós-graduação em Educação (Escola de Humanidades) e em Educação em Ciências e Matemática (Escola de Ciências). *E-mail*: valderez.lima@pucrs.br.