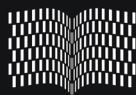


Rosa Maria Rigo
José António Marques Moreira
Sara Dias-Trindade
(organizadores)

C VID-19

Engagement acadêmico
no ensino superior:
proposições e perspectivas
em tempos de Covid-19



Editora da
UFCSPA

**ENGAGEMENT ACADÊMICO
NO ENSINO SUPERIOR:**

proposições e perspectivas
em tempos de Covid-19

Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre

Reitora

Lucia Campos Pellanda

Vice-reitora

Jenifer Saffi

Editora da UFCSPA

Diretora

Ana Carolina da Costa e Fonseca

Vice-diretor

Éder da Silveira

Conselho editorial

Alberto Antônio Rasia Filho, Ana Rachel Salgado,
Andrey Carvalho de Deus, Caroline Tozzi Reppold,
Cláudia de Souza Libânio, Márcia Vignoli da Silva,
Paulo Guilherme Markus Lopes, Rodrigo de Oliveira Lemos

Revisão

Ana Carolina da Costa e Fonseca
William Kirsch

Projeto gráfico

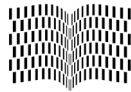
Sara Rodrigues/ASCOM

Diagramação

Sara Rodrigues/ASCOM

Rosa Maria Rigo
José António Marques Moreira
Sara Dias-Trindade
(organizadores)

Engagement acadêmico
no ensino superior:
proposições e perspectivas
em tempos de Covid-19

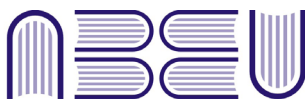


Editora da
UFCSPA

Porto Alegre 2020

É permitida a reprodução sem fins lucrativos apenas do texto escrito desta obra, parcial ou total, desde que citada a fonte ou sítio da Internet onde pode ser encontrada.

O presente livro foi avaliado e recomendado para publicação por pareceristas e aprovado pelo Conselho Editorial da Editora da UFCSPA para publicação.



**Associação Brasileira
das Editoras Universitárias**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Ficha catalográfica

E57 Engagement acadêmico no ensino superior:
proposições e perspectivas em tempos de Covid-19 / Rosa
Maria Rigo, José Antônio Marques Moreira e Sara Dias-
Trindade (org.). – Porto Alegre : Ed. da UFCSPA, 2020.
Recurso on-line (246 p.)

Modo de acesso: [http://www.ufcspa.edu.br/index.php/
editora/obras-publicadas](http://www.ufcspa.edu.br/index.php/editora/obras-publicadas)

ISBN 978-65-87950-20-4

1. Ensino e aprendizagem. 2. Objetivos educacionais.
3. Engajamento acadêmico. I. Rigo, Rosa Maria. II. Moreira,
José Antônio Marques. III. Dias-Trindade, Sara. IV. Título.

CDD 378
CDU 378

UFCSPA - Biblioteca Paulo Lacerda de Azevedo

Agradecimento

Agradecemos às professoras Ana Carolina da Costa e Fonseca e Ana Claudia Souza Vazquez, pelo carinho, incentivo e apoio na confecção deste livro, assim como à Editora da UFCSPA pela iniciativa de fomentar publicações relevantes para a comunidade acadêmica. Em tempos de grandes expectativas, agradecemos especialmente, pela acolhida e suporte imprescindíveis para que juntos pudéssemos colmatar em um único trabalho diferentes visões de mundo, contemplando estudos e pesquisas realizados no Brasil, em Portugal e na Espanha. São olhares plurais que idealizam perspectivas e proposições de *engagement* em tempos de Covid-19.

Os organizadores

Sumário

**Apresentação da Coleção UFCSPA – Ciência,
Humanidades e Covid-19**

Lucia Campos Pellanda

9

Apresentação

Rosa Maria Rigo

José António Marques Moreira

Sara Dias-Trindade

11

***Engagement* digital em tempos de pandemia: inventário baseado em
evidências da vida real**

Rosa Maria Rigo

Sara Dias-Trindade

José António Marques Moreira

19

**Refletindo sobre *work engagement*, compromisso e autoeficácia nas
organizações**

Margarida Pocinho

Soraia Garcês

Vítor Freitas

47

**Envolvimento de alunos no ensino superior no Brasil: análise em
função de sexo e ano acadêmico**

Anelice Maria Banhara Figueiredo

Feliciano Henriques Veiga

Óscar Fernando García

67

**O ensino híbrido: desafios e perspectivas da educação *online* na
educação superior**

Miguel Angel Zabalza Beraza

Maria Inês Côrte Vitória

89

As múltiplas abordagens sobre engajamento de estudantes: um estudo descritivo a partir da Plataforma SciELO

*Valesca Brasil Irala
Gerson de Lima Oliveira
105*

Engajamento acadêmico e potencial empreendedor em estudantes de uma instituição de ensino superior

*Pedro Guilherme Basso Machado
Paulo Cesar Porto-Martins
Fabianne Rebouças de Lima
139*

Promover a autorreflexão como forma de envolver estudantes e contribuir para o sucesso

*Maria de Fátima Goulão
157*

***Engagement* no enfrentamento da pandemia de Covid-19 na UFCSPA: o papel do mapa de saúde e seus indicadores**

*Ana Claudia Souza Vazquez
185*

Projetos inovadores

*Sara Dias-Trindade
Eniel do Espirito Santo
José Antônio Marques Moreira
Jesus Manuel Delgado-Mendez
209*

Sobre as autoras e os autores

237

Apresentação da Coleção UFCSPA – Ciência, Humanidades e Covid-19

A UFCSPA, como única universidade federal especializada em saúde, vem assumindo protagonismo no combate à pandemia relacionada ao SARS-CoV-2, desde o seu início. Fomos a primeira universidade do RS a organizar atividades científicas para estudar a questão, já no início do ano letivo.

Uma grande parte da nossa comunidade universitária está envolvida no enfrentamento da pandemia, tanto na assistência em saúde nos locais de prática como em ações essenciais na própria Universidade. Direcionamos nossos recursos de forma intensiva para o enfrentamento dessa emergência de saúde pública.

São mais de 100 ações da comunidade da UFCSPA, incluindo: produção de álcool gel e de equipamentos de proteção; testagem de apoio ao LACEN e à Santa Casa; participação no Comitê Científico de enfrentamento à Pandemia Covid-19 (formado por pesquisadores das universidades gaúchas e autoridades científicas por solicitação do governo do Estado); participação em campanhas de vacinação para gripe; orientações telefônicas (Telessaúde); produção de material informativo através de textos, *cards* e vídeos para redes sociais com informações para a prevenção do contágio pelo SARS-CoV-2; ações de promoção do bem-estar e da saúde; fabricação digital para reposição de peças e componentes utilizados em hospitais para combate ao SARS-CoV-2; ações educativas, entre muitas outras, incluindo várias ações junto às Secretarias Municipal e Estadual de Saúde e ao Ministério da Saúde. Em parceria com a UNIFESP, docentes da UFCSPA organizaram um curso *online* para profissionais de saúde que já teve milhares de participantes.

Em poucas semanas, foram desenvolvidos, a partir de um esforço concentrado dos nossos pesquisadores, projetos para compreender melhor a doença e buscar formas de prevenção e tratamento.

Considerando nossa missão de contribuir para a sociedade e buscar soluções que impactam a todos, surgiu a ideia de uma coleção especial da Editora da UFCSPA que pudesse ampliar o alcance da intensa produção de conhecimento que vem acontecendo na Universidade e fora dela.

O nome da coleção, *Ciência, Humanidades e Covid-19*, reflete a amplitude e a diversidade de uma universidade da saúde. Consideramos que, tão importantes quanto os conhecimentos epidemiológicos, clínicos e básicos diretamente relacionados à COVID-19, as reflexões sobre educação, modos de vida, comportamentos e relações humanas, ética, artes e humanidades em geral contribuem de modo fundamental para entendermos o momento em que vivemos e como, a partir de agora, podemos construir uma sociedade que enfrente melhor situações críticas como uma pandemia.

Vivemos um grande desafio, para o qual ainda não temos todas as respostas. Mas sabemos que colaboração, empatia e mensagens claras para a população, sempre baseadas em conhecimento científico, trazem bons resultados.

Acreditamos que o investimento de longo prazo em Educação é um dos fatores mais importantes para que um país possa ter independência científica, leitura crítica da realidade e uma resposta altamente engajada em qualquer situação.

Que a coleção da Editora da UFCSPA possa contribuir para essa resposta!

Profa. Dra. Lucia Campos Pellanda
Reitora da UFCSPA

Apresentação

Lacunas decorrentes da pandemia de Covid-19 têm demandado das instituições de ensino ações integradas com o intuito de engajar pessoas e encontrar caminhos que levem a uma experiência de benefício, a lições gratificantes e ao fortalecimento de perspectivas. Esses caminhos envolvem o incremento de aptidões visando a encontrar soluções que propiciem, a partir do desenvolvimento do próprio intelecto, corroborar com toda a comunidade acadêmica.

Movidos por sublimes sentimentos da esperança, mente e intelecto determinam pensamentos, palavras e atos, e estes, por sua vez, nos permitem estabelecer relações, bem como explorar dimensões com base em laços de envolvimento e *engagement* entre os pares. Tais relações implicam trocas constantes e revelam a forma como pensamos e como aprendemos com as experiências. Geralmente, partimos de reflexões pessoais para fortalecer vínculos que gerem valor e confiança para as partes interessadas, ou seja, criação e fortalecimento dos laços de *engagement*. *Engagement* aqui compreendido como um estado psicológico positivo, caracterizado pelas variáveis: vigor, dedicação e absorção no que se refere aos resultados de aprendizagem e aderência aos estudos (TROWLER, 2010).

Mas, para que a harmonização de interesses possa ocorrer, pensar no outro, enquanto partícipe do processo, é primordial. *Pensar no outro* é um dos aspectos mais essenciais para prosperar e alicerçar relações dialógicas com intencionalidade e reciprocidade pedagógica. Por seu curso, integrar e engajar com maestria movimentos propositais significa plantar sementes envolvendo movimentos (mudanças) compostas por um fluxo ininterrupto e indiviso, começando por considerar que “o próprio pensamento

encontra-se num processo efetivo de movimento” (BOHM, 1980). O que caracteriza o movimento é sua modificação, contínua e gradual. Ponderar sobre a natureza de tais movimentos no contexto acadêmico consiste em estar pré-disposto a envolver-se em ações coletivas convergentes em busca de propósitos comuns. A dupla ancoragem envolvendo “movimento e *engagement*”, demandam muitos outros movimentos, quando se deseja desencadear mudanças e aprimorar os atuais contextos de ensino e aprendizagem.

Embora familiarizados com os tradicionais movimentos do contexto universitário, diversificados, estáticos ou fragmentados, o ano de 2020 demandou movimentos com critérios próprios, afetando a todos indistintamente. Diante de evidências irrefutáveis, um novo *modus operandi* demandou movimentos e deslocamentos, exigindo (re)avaliações, (re)adaptações e (re)estruturações sem precedentes. Em curto período de tempo, ações mundiais passaram a enfatizar o diálogo em rede como alternativa segura, expondo fragilidades sociais, contextuais e estruturais, buscando alicerçar um todo coerente, harmonioso e ininterrupto, digitalmente.

Visando a manter um diálogo pedagógico engajado e fluente em rede, competências foram revistas, pedagogias adaptadas, conteúdos alternativos foram implementados buscando conduzir aprendizados unicamente de modo *online*. Diante de tais mudanças, transformações digitais passaram a protagonizar processos, ações e diálogos ininterruptamente. Esse *modus operandi* passou a legitimar diferentes projetos educativos, como alternativa para a manter ativos processos de aprendizagem.

Assentes dos constrangimentos trazidos pela pandemia de Covid-19, o livro busca compilar pesquisas em andamento, sem as quais não se poderia entender ou mensurar a abrangência do problema em curso. Embora nem todos

os capítulos mencionem a pandemia, cabe enfatizar que os estudos aqui apresentados aconteceram nos últimos meses, ou seja, no decorrer da pandemia em curso. Com base nisso, os pesquisadores apresentam um conjunto de iniciativas, contemplando suas vozes alicerçadas mesmo diante de possíveis desvantagens contextuais. Achemos fundamental, colmatar subsídios para registrar e compartilhar, como sistemas educacionais no Brasil, Espanha e Portugal, vêm abordando o *engagement* diante de desafios mundialmente similares.

Para os organizadores, a estruturação deste livro significa um pequeno movimento frente a grandes expectativas. O livro demandou dos professores pesquisadores um trabalho infatigável; contudo, as evidências denotam posturas muito otimistas ao almejar intercâmbios em espiral ascendente. Com proposições e ações convergentes adotadas de forma ininterrupta, sinalizam, em nosso entendimento, proposições de *engagement* e produção de conhecimento, incondicionalmente.

Os capítulos que integram esta obra buscam conectar propostas pedagógicas, aqui representadas por proposições envolvendo o *engagement* dos estudantes em distintos contextos.

No primeiro capítulo, “*Engagement* digital em tempos de pandemia: inventário baseado em evidências da vida real”, Rosa Maria Rigo, Sara Dias-Trindade e José António Marques Moreira elaboram um inventário baseado em evidências da vida real, a começar por focos de *engagement* em contextos de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia de Covid-19. Apresentam concepções e estratégias envolvendo o *engagement* digital como fio condutor para ações sociais, humanitárias, solidárias e acadêmicas. Sublinham o *engagement* digital e as tecnologias disruptivas para conexões que rearranjaram opções para suplantar barreiras entre as esferas física, biológica e digital, que, diante de mudanças abruptas, teve que se adaptar de forma célere, digitalmente.

No segundo capítulo, “Refletindo sobre *work engagement*, compromisso e autoeficácia nas organizações”, Margarida Pocinho, Soraia Garcês e Vítor Freitas, baseados em experiências da vida real, buscam refletir sobre três componentes basilares para a otimização de qualquer organização: o *engagement*, o compromisso organizacional e a autoeficácia. Juntos, os componentes podem ser analisados e trabalhados como elementos essenciais para a produção de resultados mais promissores, bem como, para o impacto de sucesso laboral, portando devem ser encarados pelos intervenientes como forças impulsionadoras para o sucesso organizacional e para o bem-estar dos seus trabalhadores.

No terceiro capítulo, “Envolvimento de alunos no ensino superior no Brasil: análise em função de sexo e do ano acadêmico”, Anelice Maria Banhara Figueiredo, Feliciano Henriques Veiga e Óscar Fernando Garcia buscam identificar como se diferenciam os resultados no envolvimento de estudantes universitários em função do sexo e em função do ano acadêmico. A partir de uma amostra composta por 1.547 estudantes, frequentadores de cursos de ensino superior no Brasil, os autores fazem ponderações sobre as dimensões cognitiva, comportamental e afetiva, utilizando a Escala Quadridimensional (EAE- E4D), para parametrizar as maiores incidências.

O quarto capítulo, intitulado “O ensino híbrido: desafios e perspectivas da educação *online* na educação superior”, de autoria de Miguel Angel Zabalza Beraza e Maria Inês Côrte Vitória, exploram a temática do *engagement* atrelada às modalidades híbridas de ensino bem como efeitos e impactos curriculares diante dos contextos de pandemia e pós-pandemia, focando a discussão na educação superior. Defendem que os processos de *engagement* devem ser vistos como a primeira alternativa a ser considerada pelos dirigentes das IES, tanto públicas quanto privadas, como alternativa para a retenção e a fidelização da comunidade acadêmica.

No capítulo cinco, intitulado “As múltiplas abordagens sobre engajamento de estudantes: um estudo descritivo a partir da plataforma SciELO”, Valesca Brasil Irala e Gerson de Lima Oliveira buscam analisar o panorama de pesquisa em curso sobre engajamento de estudantes em trabalhos publicados na Plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Os autores buscam fazer uma análise crítica para compreender conceitos, metodologias, focos de estudo, bem como os diferentes sentidos atribuídos à temática, objetivando compreender o engajamento estudantil e elaborar uma visão integrativa sobre o percurso de estudantes, partindo de estudos em andamento no Brasil envolvendo distintas áreas.

No sexto capítulo, intitulado, “Engajamento acadêmico e potencial empreendedor em estudantes de uma Instituição de Ensino Superior”, Pedro Guilherme Basso Machado, Paulo Cesar Porto-Martins e Fabianne Rebouças de Lima buscam analisar o *engagement* correlacionado ao potencial empreendedor dos alunos. A pesquisa envolveu 78 estudantes de uma Instituição localizada no Rio Grande do Sul. Para a coleta de dados foi utilizado um questionário sociodemográfico, com parâmetros da *Utrecht Work Engagement Scale – Students* associada à Escala para Identificar Potencial Empreendedor, com análises quantitativas, descritivas e de correlação.

Aprofundando a temática do *engagement*, o sétimo capítulo, de autoria de Maria de Fátima Goulão, trata de “Promover a autorreflexão como forma de envolver os estudantes e contribuir para o seu sucesso”, no qual *a autora* destaca o ensino *online* como um poderoso aliado da educação superior. Enfatiza, ainda, a flexibilidade de tempo e espaço como alternativa que possibilita aos alunos adultos conciliar os estudos com os diferentes aspectos de suas vidas. Utiliza como instrumento de coleta de dados

o DELES (*Distance Education Learning Environments Survey*) e aponta resultados de satisfação elevada existindo correlações positivas e significativas entre as subescalas.

O capítulo oitavo, de autoria de Ana Claudia Souza Vazquez, apresenta a trajetória intitulada “*Engagement* no enfrentamento da pandemia de Covid-19 na UFCSPA: o papel do mapa de saúde e seus indicadores”, no qual compartilha o projeto estratégico inovador de bem-estar no trabalho desenvolvido sob a ótica da teoria *Job demand resources model*, para trabalhadores da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), no campo acadêmico e na prática de seus profissionais da saúde, todos com atuação na formação e na linha de frente da assistência direta e indireta a pacientes com infecção por SARS-CoV-2. Destaca ainda, estratégias de acolhimento e atendimento em saúde, alinhados à gestão institucional como fator de *engagement* no ambiente laboral.

Por fim, há a seção “Projetos inovadores”. Se consideramos o *engagement* como peça fundamental na Educação, é porque ele contribui para a promoção de aprendizagens ativas e para construir novos conhecimentos, científicos e transversais, essenciais para a vida pessoal, acadêmica e profissional no século XXI.

Os projetos apresentados nesta seção representam isso mesmo: estratégias de promoção da educação, inovadoras, e que buscam contribuir para melhorar a qualidade de como se ensina e de como se aprende. Sara Dias-Trindade apresenta o projeto de competências digitais docentes, que coordena em Portugal, no Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra, e que assenta em avaliar e promover o desenvolvimento das competências digitais dos docentes, em diferentes áreas, não só relativas ao ensino, mas também à promoção das competências digitais dos estudantes. Esse projeto tem hoje ligação com o Brasil

e com várias instituições onde também se encontra em desenvolvimento. Para exemplificar um pouco do trabalho, Eniel Espírito Santo e Sara Dias-Trindade apresentam não só o trabalho em curso na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, mas também alguns dos resultados já alcançados.

Em território português outro projeto se encontra em curso, em presídios, procurando que a Educação seja, efetivamente, um direito de todos. José António Marques Moreira apresenta o projeto, por si coordenado e sediado na Universidade Aberta de Portugal, através do qual um ambiente virtual de aprendizagem é desenvolvido e utilizado por reclusos de diversos presídios em Portugal.

O projeto acolhe no momento o trabalho de Jesus Delgado que, em conjunto com José António Marques Moreira e Sara Dias-Trindade, leva o cinema para o interior do presídio, com o intuito de desenvolver competências de cidadania, de ecologia e competências transversais como espírito crítico ou capacidade de argumentação, entre outras.

Entre competências digitais que podem promover ambientes educativos inovadores, fomentar a curiosidade para aprender de diferentes maneiras, ou estratégias que promovem novas competências e novas vidas, cada um dos projetos tem o *engagement* dos estudantes como fundamental para que a Educação seja, efetivamente, parte integrante da vida de todos.

A proposta deste livro se assenta na experiência de pesquisadores que refletem a partir de experiências da vida real. Por seu curso, identificamos que, ao trilhar pelos caminhos de *engagement* em tempos pandêmicos, encontramos experiências transnacionais muito inspiradoras, que nos estimulam a continuar buscando fortalecer laços pedagógicos, permeados sobretudo, pelo *engagement* digital.

Estamos seguros de que a temática de atual sociabilidade poderá alicerçar construções pedagógicas plurais para cativar e engajar os alunos em muitos outros movimentos e processos de ensino e aprendizagem contemporâneos.

Por fim, cabe um esclarecimento: levando-se em conta que a língua portuguesa falada e escrita no Brasil apresenta algumas diferenças em relação à língua falada e escrita em Portugal, optamos por respeitar as singularidades culturais de cada país, acrescentando nos capítulos cabíveis a informação “Português de Portugal”. O livro ora publicado é um *e-book*, com fácil circulação transnacional, por isso a presença de duas formas de escrever e grafar palavras em português se justifica.

Boa leitura!

Rosa Maria Rigo

José António Marques Moreira

Sara Dias-Trindade

Os organizadores

Engagement digital em tempos
de pandemia: inventário baseado
em evidências da vida real

Rosa Maria Rigo

*Doutora em Educação (Pontifícia Universidade Federal do Rio
Grande do Sul)*

Sara Dias-Trindade

*Universidade de Coimbra, Centro de Estudos
Interdisciplinares do Século XX, Faculdade de Letras
(DHEEAA)*

José António Marques Moreira

Universidade Aberta, Portugal

**Evidências de uma trajetória permeada por movimentos
pulsantes**

Movimentos pulsantes passaram a interferir na vida em sociedade. Em um piscar de olhos, deparamo-nos com um inimigo invisível, demandando mudanças abruptas em todas as áreas de atuação: a pandemia do coronavírus, ou Covid-19, que trouxe consigo constatações assombrosas nunca antes vividas. Interrogações sem fim em busca de uma vida segura passaram a nortear e influenciar diretamente nosso modo de conviver em sociedade.

Diante de evidências irrefutáveis, buscar soluções em prol da sociedade tornou-se elementar. Foram necessários movimentos no sentido de (re)analisar pontos de vista, (re)visitar certezas e imputar novos olhares, preparar caminhos para novos começos. Pedagogicamente, emergiram muitas conjecturas – (re)visões, (re)adaptações, (re)dimensionamentos, (re)pensar os atuais modelos

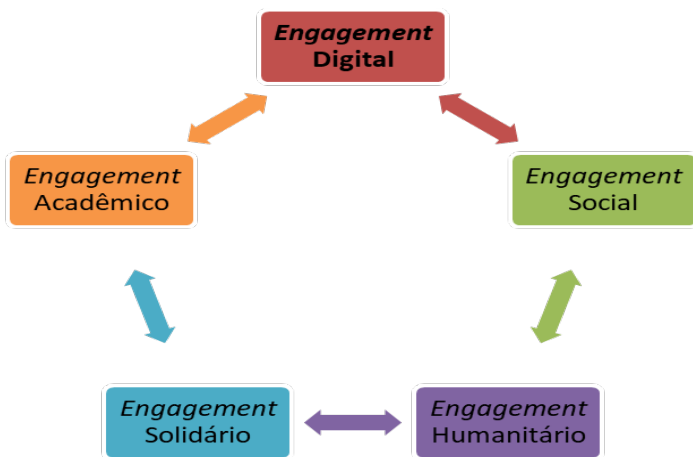
educacionais vigentes – foram alguns dos pensamentos que passaram a rondar o pensamento docente. Neste ínterim, algumas de nossas certezas, outrora tomadas como absolutas, deram espaço a uma pluralidade de (re)verberações. Neste percurso, testemunhamos mudanças transformacionais que demandaram uma infinidade de novos intercâmbios e muitas iniciativas destinadas a facilitar ou manter a interação entre os mais variados públicos e contextos. E, perante um oponente invisível, as tecnologias digitais assumiram protagonismo de longo alcance para a humanidade.

Diante de uma batalha epidemiológica desconhecida, o *engagement* digital tornou-se a pedra angular para um governança socialmente inclusiva, aproximando e envolvendo pessoas em movimentos estratégicos e graduais, com perspectivas que pudessem colaborar para uma mudança social (CHEVALIER & BUCKLES, 2009), e que essas ações resultassem integradas a outros mecanismos de produção, planejamento e tomada de decisão, características inerentes a processos de *engagement* social. Tais ações, segundo Sartre (2007), envolvem a consciência humana, – o homem como ser capaz de modificar as coisas – através do livre arbítrio. Aliados a esse movimento, grupos e comunidades inteiras passaram a envolver-se em campanhas de arrecadação, especialmente de itens básicos (alimentação, máscaras, álcool em gel...), em prol de comunidades carentes. Somaram-se a isso, intervenções voltadas ao *engagement* humanitário (HEINICH, 2012; NASH, 2008), culminando em ações desencadeadas por personalidades no sentido de atuar de forma ostensiva para intervir positivamente no mundo. Segundo Bourdieu (1986), estes movimentos correspondem a ações de responsabilidade recíproca e interdependente, culminando também em *engagement* solidário. Concomitantemente, processos de *engagement* acadêmico (RIGO, MOREIRA & VITÓRIA

2018, 2018a), passaram a (re)desenhar realidades junto à comunidade acadêmica, demandando (re)visões, (re)construções e (re)conexões pedagógicas, envolvendo os ambientes de aprendizagem.

Assentes por atitudes de aceitação e *engagement*, experiências colaborativas tornaram-se bases para um conhecimento digital, buscando criar possibilidades mais satisfatórias, para viver consigo mesmo e com os demais. Com a pandemia, o *engagement* digital passou a ter sentido e significado potencialmente ampliados. Como ponto de convergência, todas as inter-relações, e interconexões de *engagement* (social, humanitário, solidário e acadêmico) tiveram em comum o aporte digital como ponto de partida para novos (re)começos (Figura 1).

Figura 1 – Evidências de *engagement* em tempos de pandemia



Fonte: Dos autores.

Buscando superar dificuldades e barreiras em um universo complexo e multifacetado, o indivíduo contribui e influencia no curso dos acontecimentos. Nas palavras de Sartre:

É preciso, pois, conceber a possibilidade como duplamente determinada: de um lado é, no próprio coração da ação singular, a presença do futuro como aquilo que falta e aquilo que revela a realidade por esta mesma ausência. De outro lado, é o futuro real e permanente que mantém e transforma incessantemente a coletividade: quando as carências comuns acarretam a criação de novos ofícios [...] (SARTRE, 1978, p. 153).

Diante de acontecimentos não cristalizados, tornou-se elementar, apreender no movimento da práxis. Nesse percurso, em permanente (re)construção, os indivíduos participam da história à medida que se envolvem de diferentes formas em situações da vida real. No *modus operandi* digital e globalizado, uma participação consciente decorre da necessidade de (re)considerar relações até então apenas presenciais, adaptando-as para coexistir via digital. Podemos, de certa forma, considerar que este *modus operandi* acosta-se ao entendimento de uma nova tendência, *Omni Learning* (aprendizado orgânico, móvel, não linear e integrado), que corresponde a obter e gerar conhecimento em qualquer local, circunstância ou hora do dia, consequência dos avanços tecnológicos, pedagogicamente ligados à Educação 4.0, da Quarta Revolução Industrial (VERA & RASQUILHA, 2019).

Como fio condutor ininterrupto, entre as distintas áreas de atuação ou segmentos de *engagement* digital, a fusão de tecnologias buscou formas para rearranjar as barreiras entre as esferas física, biológica e digital, nas quais a inteligência tecnológica com suas várias ramificações

passou a envolver massivamente acesso à informação e a novas experiências de aprendizagem. Do ponto de vista da gestão, amparamos nossas considerações em Carl Rogers (1983), quando afirma: independente da relação (terapeuta e paciente, professor e aluno, pais e filhos, líder e grupo...), a compreensão, a empatia e a consideração positiva incondicional podem auxiliar qualquer processo.

Diante de uma nova ordem mundial, ambientes sociais, laborais e educacionais, simplesmente esvaziaram. (Re)adequações e (re)definições foram necessárias, dentre as quais: o distanciamento social, mudanças nos hábitos de higiene, utilização de materiais de proteção como máscaras e álcool em gel. Em relação ao campo laboral, ambientes de trabalho presencial converteram-se em trabalho remoto, ambientes educacionais deixaram de receber presencialmente seu expressivo número de alunos e, conseqüentemente, redes virtuais passaram a ser alternativa viável e segura em todos os campos de atuação. Conseqüentemente, ações conjuntas passaram a disponibilizar acesso a bases de dados com análise em tempo real, corroborando com a implementação de serviços baseados em evidências. Sob esse aspecto, a pandemia trouxe um impulso muito significativo em relação a serviços digitais mais efetivos, onde a modernização não foi apenas tecnológica, mas também cultural.

Como a educação brasileira têm integrado a crise de Covid-19 em suas lições

A escuta é um ato de atenção para com o outro, de respeito com relação a sua pessoa, de abertura ao seu mundo. [...] Isto só é possível se estivermos dispostos a suspender provisoriamente as nossas próprias vozes, a calá-las ou no mínimo, moderá-las. Escutar é um ato de hospitalidade. (FRANCESC TORRALBA, 2010, p. 25).

Sensíveis às intercorrências trazidas pela Covid-19, e a conseqüente necessidade de suspender calendários presenciais pré-estabelecidos para o ano letivo, a comunidade acadêmica tem se engajado em distintas frentes de ação, buscando especialmente soluções para a continuidade de processos de aprendizagem em curso. Diante de evidências irrefutáveis, muitas instituições passaram a ofertar gratuitamente, via plataformas virtuais, uma gama variada de cursos de curta duração *online*, com o intuito de manter ativos os mais diferentes públicos, independente de localização geográfica, formação ou *status* social.

Em relação à Covid-19 no Brasil, dada a abrangência territorial brasileira, os reflexos desta incidiram de modo diferente em seus 26 estados, 5.570 municípios e o Distrito Federal. Aliados a isso, leis, decretos e definições legais regionais passaram a fazer parte do cotidiano, identificando regiões que demandavam restrições mais ostensivas. Algumas regiões foram mais afetadas, outras nem tanto. Regionalmente o termo “ensino remoto” ganhou notoriedade. Apesar disso, muitas instituições optaram por não adaptar o modelo presencial a uma modalidade virtual, preferindo suspensão das aulas.

Concomitantemente, o Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior (SEMESP, 2020), compartilha que, por meio do uso de plataformas e ferramentas digitais colaborativas como *Zoom*, *Google Meet*, *Microsoft Teams*, dentre outras, as instituições de ensino superior privadas estão usando a metodologia remota, aplicada ao formato de aula remota síncrona com alunos estudando em casa. Também de modo simultâneo, redes de cooperação de ensino se uniram para ajudar no enfrentamento do coronavírus. Mobilizações solidárias uniram-se para cuidar de suas comunidades

utilizando infraestrutura e profissionais para produzir EPIs (Equipamentos de Proteção Individual, isto é, máscaras, aventais, jalecos, luvas, etc.), protocolos de assistência à saúde, confecção de protetores faciais, peças de conexão/respiradores pulmonares, ventiladores mecânicos, serviços ligados à educação ou acolhimento à população.

De acordo com Pratt, Cheah e Marsh (2020), ações desta magnitude caracterizam distintas formas de *engagement* – solidário, humanitário, ou social –, normalmente não vinculados, mas muito significativos, por integrarem um conceito transformador – a solidariedade – em prol de objetivos instrumentais, intrínsecos e transformadores, voltados à saúde global.

É, nesta dinâmica de movimentos pulsantes, que tencionamos (re)visitar nossos próprios saberes, buscando revisar e aprimorar conceitos e (re)contextualizar representações de aprendizagem, cunhadas por conexões e atos criativos de envolvimento e *engagement* digital, com ênfase ao *engagement* acadêmico, em tempos de pandemia.

***Engagement* digital: avanços e perspectivas nacionais e internacionais**

Estamos assistindo a uma revolução digital, que nos convoca a agir com urgência e, ao mesmo tempo, pede que transformemos nossos processos e modos de ação para desenvolver uma nova sociedade do conhecimento hiperconectado (SANTOS & MASSÓ, 2016, p.29).

Perplexos diante dos acontecimentos, demandas governamentais brasileiras culminaram no desenvolvimento ou na readequação de serviços que antes eram oferecidos

apenas presencialmente, passando a serem acessados também *online*, sete dias por semana, 24 horas por dia, sem que os cidadãos precisem se deslocar até uma repartição pública (SERPRO, 2020). Algumas iniciativas tiveram como objetivo melhorar o acesso do cidadão à informação e aos serviços considerados essenciais, bem como promover maior participação na tomada de decisão envolvendo o bem-estar.

Uma análise dos resultados de tais ações apontam, dentre os indicadores fornecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2020), que o Brasil é um país muito ativo na sociedade da informação. Este escopo contempla uma ampla gama de interações, incluindo fluxos e processos de trabalho de forma célere e eficaz. Isso envolve, de forma mais contundente, iniciativas e intercâmbios destinados a promover um todo coerente, no qual o todo, “nunca é estático ou completo, mas um processo infindável de movimentos e desdobramentos” (BOHM, 1980, p. 2).

Ainda em referência à oferta de serviços digitais, a última pesquisa da Organização das Nações Unidas (2020) avalia que o desenvolvimento digital envolve os 193 Estados-Membros, identificando pontos fortes, desafios e oportunidades, além de políticas e estratégias demarcadas pela *presença online* para a prestação de serviços. Metodologicamente, a pesquisa analisou tal presença, a partir de três dimensões: (1) escopo e qualidade dos serviços *online* (*Online Service Index, OSI*), (2) *status* de desenvolvimento da infraestrutura de telecomunicações (Índice de Infraestrutura de Telecomunicações, TII) e (3) capital humano inerente (Índice de Capital Humano, HCI). Os resultados apontam significativo aumento de iniciativas e parcerias voltadas à oferta de serviços digitais liderados pelas Comissões Regionais das Nações Unidas e

outros órgãos intergovernamentais, como a União Africana e a União Europeia. Nessa conjuntura, adversidade e oportunidade são dois lados da mesma moeda, ou seja, para alguns, o “P” de pandemia, também pode representar possibilidades e perspectivas. As iniciativas digitais se propõem a desenvolver frentes em diferentes focos, como se pode observar na Figura 2.

Figura 2: Focos – Transformação Digital



Fonte: Adaptado pelos autores a partir de ONU (2020).

Essas iniciativas evidenciam esforços para fornecer serviços digitais efetivos, de modo responsável e inclusivo, buscando especialmente suprir diferenças digitais, utilizando como princípio “não deixar ninguém para trás”. Embora existam diferentes iniciativas, o estudo registra que muitos países ainda não têm capacidade para alavancar efetivamente as tecnologias digitais para fornecer serviços confiáveis, seguros e inclusivos, e/ou capacitar as pessoas por meio de mecanismos abertos e participativos (ONU, 2020).

Em referência explícita à área educacional, o relatório (re)afirma que “o acesso e a qualidade da educação continuam sendo um desafio [...]. Os gastos com educação são geralmente considerados gastos produtivos, mas existem grandes lacunas nos gastos do governo com educação entre os países [...], isso é significativo porque a educação desempenha um papel importante e multifacetado em ajudar os países a navegar pela transformação digital” (ONU, 2020, p. 67). Todavia, o grupo compartilha a convicção de que a tecnologia e a inovação são os principais facilitadores para a Agenda 2030, enfatizando pontos de consenso, que incluem a habilitação de ecossistemas tecnológicos e sistemas educacionais dinâmicos para o desenvolvimento de habilidades no século XXI.

Engagement acadêmico e transformação digital: modificar, renovar, transformar

[...] enquanto todos nós, sozinhos ou em conjunto, estivermos *engajados* na busca da melhor forma de coexistência humana e desejarmos todos nos beneficiar de nossas descobertas – mesmo que sigamos rotas diferentes, encontraremos possibilidades diversas no caminho e retornaremos da expedição com experiências distintas, e portanto, diferentes soluções - [...] (BAUMAN, 2013, p. 58 e 59)

Estudos apontam recorrências em relação ao *tradicional modelo de ensino*. Estes trazem evidências de que o tradicional arquétipo já *não desperta o interesse dos estudantes* para a aquisição do conhecimento. Para Fava (2016, p. 298), “o velho modelo de sala de aula notoriamente não atende às novas necessidades. Trata-se de um modelo de aprendizagem essencialmente passivo, ao passo que o mundo requer um

processamento, acionamento de informações mais célere, ativo”. Diante de tais argumentos, as instituições, do ensino básico à pós-graduação, precisam adaptar-se e reposicionar-se para atender às novas demandas, levando em consideração as necessidades do mercado.

Frente a considerações baseadas em evidências e inventários científicos, nossas reflexões se voltam à questão chave: o que de fato pode aumentar o interesse e o *engagement* dos estudantes?

A resposta parece elementar. Se o modelo tradicional não desperta o interesse dos alunos, precisamos então encontrar alternativas para despertar seu interesse. Partindo desse ponto de vista, entendemos que o interesse acontece à medida que o tema proposto desperte curiosidade e tenha relevância, razão pela qual estes conteúdos nunca devem ser definitivos ou imutáveis, ou seja, a atualização deve ser um dos principais aspectos a ser considerado no planejamento das disciplinas. Nessa perspectiva, definir objetivos e propósitos educacionais, torna-se fundamental!

Numa sequência interpretativa similar, entendemos que engajar-se em algo com propósitos específicos significa aceitar o que está sendo proposto e ter poder de decisão, a decisão de aprender algo novo, independente do formato do material disponibilizado. Queremos dizer com isso que, se o aluno enxergar valor e relevância no conteúdo que quer aprender, então os meios a serem utilizados pelo professor poderão ter um impacto mais expressivo também em seu *engagement*. Desse modo, acreditamos que conduzir processos pedagógicos contemplando as variáveis “tecnologias-valor-relevância-aprendizagem” contribui tanto na forma como no conteúdo, e a linguagem estará em harmonia com o movimento fluente e ininterrupto das tecnologias.

Embalados pelo movimento e pelo envolvimento das tecnologias digitais, apresentamos sequencialmente alguns pressupostos teórico-epistemológicos com o intuito de colmatar um todo coerente e relevante, de modo a contribuir com os processos de ensino e aprendizagem em curso.

Bacich e Holanda (2020) reforçam que avanços tecnológicos, rápidos e contínuos, têm contribuído para a busca de soluções em relação à falta de engajamento e de protagonismo dos estudantes. Nessa mesma diretiva, Wiggins e Mctighe (2019), consideram fundamental trabalhar com a lógica do planejamento reverso, um caminho para a criação de um currículo que garanta uma melhor aprendizagem e com experiências mais estimulantes para alunos e professores. Este modelo visa a explorar com maior profundidade o significado de ideias-chave como perguntas essenciais e tarefas para a transferência de saberes. Em vertente similar, Talbert (2019) defende a ideia da aprendizagem invertida (*flipped learning*), considerando estruturas e estratégias fundamentais para o Ensino Superior, tanto para disciplinas presenciais como virtuais ou híbridas. Debald (2020), defende ancorar a aprendizagem em metodologias ativas e em tecnologias que coloquem o estudante como protagonista, partindo de cenários transformativos, vivenciados e experiências bem sucedidas de inovação curricular, estrutural e metodológica.

Por seu curso, Darling-Hammond (2019, p.1) advoga pela “importância de preparar os professores para exercer um julgamento confiável sob uma base sólida de conhecimento, cada vez mais importante na sociedade contemporânea”. Boaler (2020) aposta na ideia de cultivar *mentes sem barreiras*, na qual o ato de aprender sobre si mesmo muda fundamentalmente quem somos e o que

iremos alcançar. E, nesse mesmo sentido, Boudett, City e Murnane (2020) defendem como requisito a observação de evidências – preparar, investigar e agir – para melhorar o ensino e a aprendizagem. Reforçam que estudos realizados na Harvard Graduate School of Education consideram como basilar propiciar uma mudança em hábitos mentais, ou seja, em compromissos compartilhados com ações, avaliações e ajustes, e colaboração intencional com foco implacável em evidências.

Tais considerações nos trazem ao ponto de partida, a necessidade de despertar interesse e engajar os estudantes. Para alcançar tais objetivos, Collins e colegas (2016), sugerem: a) selecionar conteúdos almejando resultados significativos para ambos, professor-aluno; b) adotar como prática diária, *feedback* contínuo (análise dos resultados); c) considerar os estudantes como parceiros, não como clientes, pois parcerias fornecem boas razões para a co-criação e co-responsabilidade.

Em uma vertente similar, Fragelli (2019) interpõe como necessidade canalizar energias voltadas à parceria, possibilitando ao estudante elaborar estratégias próprias, compartilhar descobertas e fazer a ancoragem entre conceitos, inclusive em relação a sentimentos como empatia, solidariedade, superação, gratidão e dimensões do auxílio. Em interpretação análoga, Parsons e Taylor (2011) acrescentam que uma parceria vai muito além da mera consulta, envolvimento ou representação dos estudantes na tomada de decisão. Quando existe parceria, os alunos não apenas identificam áreas que poderiam ser melhoradas, como também ajudam a identificar maneiras pelas quais o aprimoramento pode ser realizado, bem como podem facilitar o processo de implementação. E, para alicerçar melhores condições à promoção de mudanças, Debald (2020) defende como indispensável trabalhar em três frentes:

1 – *Inovação tecnológica*, correspondente à introdução de técnicas que produzem efeitos sobre o ensino. Os conteúdos são chamados a se adaptar às mudanças tecnológicas; 2- *Inovação curricular*, facilitando a organização de percursos estudantis diferentes, na gestão seja do tempo, seja do espaço e do conteúdo. Trata-se de um sistema vinculado ao institucional e ao organizacional; 3- *Inovação pedagógica*, mais orientada para o campo das práticas dos docentes, nas relações sociais que instauram com os estudantes em uma perspectiva de aprendizagem (DEBALD, 2020, p. 3).

Assentes que, em uma sociedade global, a tecnologia ajuda a criar ramificações que favorecem desempenhar competências para o século XXI, acostamos as competências consideradas como os quatro Cs da educação de última geração: comunicação (*communication*), criatividade (*creativity*), pensamento crítico (*critical thinking*) e colaboração (*collaboration*), imperativo para engajar os estudantes, segundo a NEA (National Education Association, 2020).

Ainda em referência às competências atreladas às tecnologias digitais, Spector (2014) destaca um conjunto de conhecimentos associados a habilidades e atitudes: (a) competência do conhecimento (fatos básicos, conceitos, e princípios); (b) competência de processo (conhecimento processual no que diz respeito à análise, planejamento, implementação, implantação, atividades de avaliação); (c) competência de aplicação (capacidade de criar componentes significativos de ambientes de aprendizagem); (d) *competência pessoal e social* (capacidade de trabalhar com outras pessoas); e (e) inovação e criatividade (capacidade de

integrar efetivamente tecnologias disruptivas para trabalhar com novos contextos). Tais concepções denotam como basilar um currículo em espiral, um modelo que conecta a tecnologia à pedagogia e ao conteúdo.

Ao conectarmos tecnologia, pedagogia e conteúdo, um leque de configurações pode concretizar “práticas pedagógicas permeadas por conectividade, rapidez, fluidez e abertura das tecnologias, favorecendo o desencadear de processos educativos destinados a melhorar a qualidade dos processos de aprendizagem” (MOREIRA & VIEIRA, 2017, p. 10), fortalecendo uma cultura de conexão e aprendizagem. Porém, muitas dessas conexões e interações acontecem além dos muros da Universidade. Essa constatação pode, em certa medida, ser a razão pela qual os alunos têm pouca afinidade com os modelos tradicionais. As conexões tecnológicas (especialmente as mídias sociais) são a principal maneira pela qual os alunos se comunicam. Se os professores não entenderem completamente como aplicar essas tecnologias ao ensino, eles dificilmente terão as ferramentas básicas para se comunicarem com os alunos. Por isso, é necessário repensar a pedagogia universitária, adequando-a não só a novas necessidades nos mercados de trabalho, mas também aos interesses e necessidades dos estudantes (DIAS-TRINDADE, 2019).

Cenários provisórios, expectativas reais: perspectivas em curso

Segundo a UNESCO (2020), 90% da população de estudantes do mundo foi afetada pelo fechamento temporário de escolas e universidades em 2020 devido à pandemia. Buscando formas de equilíbrio frente a contextos educativos permeados por incertezas e pela necessidade de compartilhar saberes em momentos de transformação

digital, entendemos como fundamental a manutenção de contínuos diálogos, sem negligenciar ou desconsiderar fatores, elementos e procedimentos inerentes à diversidade de situações desencadeada pela pandemia de Covid-19.

E, diante da complexidade dos fatos, a responsabilidade de formar pessoas torna-se imensa. Por disso, espera-se que o professor consiga inspirar, instruir, motivar e engajar seus alunos, incorporando tecnologias como recurso pedagógico, princípio inerente à Educação 4.0 (FÜHR, 2019). Para tanto, o profissional-professor necessita ampliar competências e repertórios, de modo a desenvolver e propiciar aos estudantes:

- *Boa comunicação*: saber interpretar o outro e emitir ideias com clareza;
- *Criatividade*: utilizar ferramentas de estímulo para a absorção de conhecimento;
- *Pensamento crítico*: despertar no estudante a capacidade de analisar informações e estruturar a própria opinião a partir delas;
- *Capacidade de lidar com as tecnologias*: utilizar tecnologias atuais, sobretudo para oferecer um ensino diferenciado e facilidades para seus alunos.
- *Empatia*: conviver e colaborar – capacidade de se colocar no lugar do outro.
- *Liderança*: Auxiliar os alunos a serem protagonistas do processo de ensino e aprendizagem.
- *Curadoria de conteúdo*: identificar conteúdos de boa qualidade e direcionar o aluno em sua própria busca pelo conhecimento.
- *Capacidade de Inovação*: apostar em novas metodologias, ferramentas e técnicas para criar formas de se conectar com os alunos e em espaços de construção do saber.

- *Colaboração*: dividir e compartilhar o conhecimento contribui para seu incremento e constrói inter-relações mais profícuas. Respeitar sempre a opinião do outro é fundamental.
- *Atualização constante*: buscar constantemente livros, cursos, palestras, seminários, congressos, entre outros. Buscar sempre conquistar novas competências.

Por seu curso, entendemos como elementar a manutenção de uma interconectividade auto compassiva, visando a cultivar uma cultura de conexão, nos tempos presente e futuro, adotando medidas proativas com as quais alunos e professores possam crescer, evoluir, prosperar. Em vista disso, este capítulo traz como adendo visões alternativas que nos possibilitam analisar ou interagir com o mundo ao nosso redor, a partir de obras publicadas em 2020. Embora nada fácil, um processo criativo em tempos de pandemia pode trazer realização, propósito e significado, ou simplesmente figurar como ponto de partida para abordagens já existentes.

Estudos do tempo presente

Bacich e Holanda, (2020) – Para os autores, não existe uma única metodologia ou estratégia que seja capaz de transformar a educação. Uma proposta com intencionalidade pedagógica deve abordar, preferencialmente, problemas da vida real, baseando-se em conexões entre diferentes linguagens e conceitos científicos. Os conteúdos devem fazer sentido para os estudantes a ponto de se apropriarem do conteúdo intencionalmente. Ao utilizar um repertório diversificado de estratégias, com intencionalidade pedagógica, criam-se caminhos em diálogo e engajamento intelectual (resolvendo problemas de forma crítica e com base em argumentos sólidos), modificando realidades por meio da responsabilidade social, do autocuidado, da empatia e da colaboração com os pares.

Boaler (2020) – As chaves para destravar o potencial ilimitado de aprendizagem devem amparar-se em pensamentos inovadores idealizados por mentes sem barreiras, alternativas que possibilitam maximizar o crescimento e a conectividade do cérebro para desencadear modos ou maneiras criativas de aprender a aprender. Inicialmente, estes saberes poderão ser considerados frágeis, mas, à medida que forem instigados, as chances de fortalecimento se consolidam. A aprendizagem demanda, portanto, desenvolver novas rotas neurais que se fortaleçam e permitam ter êxito a partir dos próprios esforços.

Boudett, City e Murnane (2020) – Investem na utilização de dados e evidências para melhorar o ensino e a aprendizagem. Acreditam ser fundamental criar uma base colaborativa, incentivando interconexões contínuas e engajamento em todas as discussões sobre o conteúdo e, a partir destas, revertê-los em novas aprendizagens. Defendem como imprescindível a implementação de inventários, adotando uma postura investigativa fundamentada em intenções positivas/afirmativas, baseadas em evidências (ação, avaliação, ajustes). Agir, avaliar e ajustar possibilita aperfeiçoar maneiras de organizar qualquer atividade pedagógica.

Debald (2020) – Para aperfeiçoar o índice de permanência e *engagement* e melhorar a qualidade da aprendizagem, diferentes mudanças são necessárias. Para que esse novo modelo se concretize, é preciso investir na formação docente, de funcionários e de gestores, de modo a ofertar um modelo pedagógico materializado a partir de vivências práticas associadas a problemas reais. A utilização de metodologias ativas deve possibilitar ao estudante acesso antecipado ao conteúdo, para posterior discussão e aprofundamento argumentativo com os pares, e com o corpo docente.

Kukulska-Hulme, et al. (2020) – Entendem que, tradicionalmente, a educação envolve ouvir, olhar e observar. Contudo, inovar pedagogicamente pode envolver vários sentidos, e, esses sentidos podem ter origem em outros contextos além do educacional: sugerem a adição de realidade virtual como alternativa para promover o interesse crescente a partir do qual vários sentidos podem ser estimulados. Os autores defendem, para o campo da educação, frentes de trabalho pedagógico envolvendo: *inteligência artificial* (preparação para a vida); *relação entre humanos e tecnologia* (aprendizagem por meio de dados abertos/ dados do mundo real para aprendizagem); *ética no uso de dados digitais* para e na aprendizagem; *pedagogia de justiça social* (jogos virtuais competitivos, animações); *sentidos para aprimorar a aprendizagem em rede offline* (aprendizagem em rede além da Internet); dentre outros. Destacam como imprescindível que os estudantes saibam que em culturas onde há uso de mídias 24 horas por dia, 7 dias por semana, é imprescindível saber como os dados são usados e compreender as implicações éticas e de privacidade, como pontos vitais.

Lowe e El Hakim, (2020) – Fornecem ideias e exemplos ao lado de evidências baseadas em teoria e pesquisa para uma exploração completa e inovadora de como os alunos podem trabalhar juntos para transformar genuinamente a experiência da aprendizagem no ensino superior. Fornecem evidências de esquemas incorporados com êxito em estudos de caso e exemplos práticos e viáveis em uma variada gama de instituições internacionais. Acrescentam simultaneamente pesquisas contemporâneas criando conexões vívidas entre teorias incluindo: criação de relacionamentos entre alunos, funcionários e universidades, oportunidades extracurriculares, abordagem de alunos como parceiros, identidades, particularidades, razões para o envolvimento dos alunos nos tempos presente e futuro.

Meira e Blikstein, (2020) – Entendem a colaboração no ambiente educativo como uma maneira muito especial de trabalho conjunto. Sugerem, por exemplo, o uso de videogames como alternativa para incorporar bons princípios de aprendizagem e *engagement*. Faz-se necessário, segundo os autores, agir intencionalmente em prol de metas comuns, no sentido de sincronizar esforços, compartilhar, cocriar para produzir um novo resultado. Esta conjunção de fatores apresenta potencial diferenciado, pois colaboração não significa apenas atingir uma meta ou unir forças; ela significa criar coletivamente algo que seria impossível criar sozinho.

Qin, (2020) – Esta coletânea explora os desafios para restabelecer o equilíbrio nas relações internacionais (RI), buscando avaliar os desafios e diversificar estratégias, visando a construir alternativas a partir do diálogo entre as abordagens global e local. Com base em estudos internacionais, buscam se engajar criticamente e refletir sobre tradições, culturas, histórias e práticas e como estas influenciam a compreensão teórica e, por sua vez, explicam por que a tradição ocidental envolvendo as relações internacionais se mostram insuficientes. No sétimo capítulo, *Stuenkel* aborda a perspectiva brasileira, buscando adicionar nuances e enfatizando a relevância contextual, a capacidade de interpretar e de antecipar possibilidades para a adoção de uma dinâmica global. Argumenta que é mais útil promover sistematicamente o diálogo entre acadêmicos de países em desenvolvimento (e entre países em desenvolvimento), buscando encontrar maneiras de superar desequilíbrios e fraquezas estruturais que limitam um desenvolvimento mais favorável.

Resnick, (2020) – Avalia a relevância das crianças programarem seus próprios jogos, histórias e invenções, e mostra como, ao envolvê-las na criação de projetos desenvolvidos a partir de suas paixões, em um ambiente lúdico e colaborativo, podemos prepará-las para um mundo onde a aprendizagem e o pensamento criativos são mais importantes do que nunca. Resnick defende exatamente o oposto do habitual: *o resto da escola (e o resto da vida) deve ser mais como o jardim de infância*. Recomenda a necessidade de envolver os estudantes na criação de projetos a partir de suas paixões, em um ambiente lúdico e colaborativo, de modo a prepará-los para um mundo onde o pensamento criativo é mais importante do que nunca.

Silva e Blinkstein (2020) – Investem no aprendizado de robótica educacional como possibilidade para diversificar experiências pedagógicas. A robótica é vista como uma ferramenta para abrir a caixa preta das tecnologias contemporâneas, como ferramentas para a construção de máquinas digitais, como base em novas ideias, alicerçadas por um rico e inovador ambiente de aprendizado individual e colaborativo.

Zabala e Arnau (2020) – Reforçam como essencial o desenvolvimento de competências a partir de intervenções educacionais com propósitos. Estas intervenções devem ser compostas por etapas que culminem em ações concretas e integrais, de modo que os estudantes possam resolver problemas em qualquer situação. Entendem que o desenvolvimento de uma competência consiste na intervenção eficaz em diferentes áreas da vida, por meio de ações cujos componentes atitudinais, procedimentais e conceituais sejam mobilizadas ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada. Julgam fundamental que os estudantes possam aprender fatos, conceitos, procedimentos e atitudes,

contextualizando-os da seguinte forma: *aprendizagem de fatos* (associações entre os novos conteúdos e o conhecimento prévio); *aprendizagem de conceitos* (conhecimentos prévios atrelados a conhecimentos a aprender); *aprendizagem de procedimentos* (processo que envolva observação, prática orientada e reflexão na prática); e *aprendizagem de atitudes* (envolve elaborações complexas de caráter pessoal com grande vínculo afetivo).

Considerações finais

O cotejo deste capítulo teve como intuito fazer um inventário baseado em evidências da vida real em tempos de pandemia de Covid-19, ressaltando a importância de estratégias de *engagement* para fomentar uma cultura pedagógica universitária de qualidade.

Ao idealizar nossa escrita, objetivamos tão somente lançar pontos para reflexão frente ao complexo mundo das relações humanas. Para tanto, buscamos (re)analisar cenários, (re)ver conceitos, (re)adequar trajetórias, cruzando evidências com o intuito de indicar possíveis caminhos ou tendências para processos de *engagement*, com ênfase ao universo acadêmico.

Partimos de evidências e experiências do atual contexto, diante da necessidade de encontrar alternativas viáveis ao momento vivido, experimentado. Diante de contextos pandêmicos, identificamos a relevância do *engagement* digital com suas inúmeras recursividades digitais como protagonistas, passando a ancorar processos de participação e negociação, globalidade e integração, legitimidade, contextualização, operacionalidade e estruturação, permanência e adaptação, inerentes aos diferentes contextos, inclusive aos educacionais.

Neste breve inventário, restou evidente que diante de universos tão complexos, a aquisição de novos conhecimentos é a pedra angular para entender, prever e controlar anseios internos e externos, e investir em soluções e saídas diante de problemas que precisam de soluções pontuais. Sob tais argumentos e constatações, engajar-se digitalmente, passou a ser postulado como necessidade para resgatar uma multiplicidade de sentidos, associando-os ou deixando-se surpreender pelo desafio de transformar nossa realidade via diferentes redes de ação e conexão. Via redes, ações e intercâmbios passaram a conduzir processos, fazendo emergir múltiplas razões para diferentes processos de *engagement*, digital, social, humanitário, solidário e acadêmico.

Nesse *continuum*, inventários realizados pela Unesco (2020) dão conta de que os impactos da pandemia incidiram sobre 90% da população estudantil mundial (sobretudo devido ao fechamento temporário de escolas e universidades). Esses dados reforçam a urgência de transformações em todos os ambientes, igualmente em relação aos modelos educativos em curso. Essa mudança passa pela necessidade de se utilizar de forma apropriada as potencialidades oferecidas pelas tecnologias digitais, sinalizando positivamente para a construção de novos paradigmas para a educação. São notórias as contribuições desses ferramentais para desencadear novas formas de ensinar e de aprender.

Ao finalizar, porém sem encerrar a questão, este breve inventário buscou sinalizar possíveis caminhos e indicar tendências atreladas a um conjunto de itinerários deliberadamente planejados, no sentido de prender e manter a atenção dos intervenientes, ajudando-os a identificar e explorar ideias-chave, bem como (re)pensar saberes e (re)ver

concepções inerentes ao mundo educativo e laboral em que vivem. Concordamos com o entendimento de que alunos engajados percebem os desafios com algo positivo. Para tanto, diante de tal inferência, encontrar alternativas práticas para despertar o interesse dos alunos é buscar envolvê-los em torno de uma busca intelectual comum, antecipando necessidades e criando oportunidades de aprendizagem, permanentemente.

REFERÊNCIAS

- BACICH, L.; HOLANDA, L. (org.). **STEAM em sala de aula: a aprendizagem baseada em projetos integrando conhecimentos na educação básica**. Porto Alegre: Penso, 2020.
- BAUMAN, Z. **A cultura no mundo liquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BOALER, J. **Mente sem barreiras: as chaves para destravar seu potencial ilimitado de aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2020.
- BOHM, D. **A totalidade e a ordem implicada**. São Paulo: Cultrix, 1980.
- BOUDET, K. P.; CITY, E. A.; MURNANE, R. J. **Data Wise: como usar dados e evidências para melhorar o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2020.
- BOURDIEU, P. The Forms of Capital. In: RICHARDSON, J. G. (Ed.). **Handbook of theory and research for the Sociology of Education**. New York/Westport/London, 1986. p. 241-258.
- CHEVALIER, J. M., BUCKLES, D. J. **SAS2, Guide sur la recherche collaborative et l'engagement social**. Canada: Eska, 2009.

COLLINS, T. *et.al.* **Enhancing student engagement in decisionmaking.** Report of the Working Group on Student Engagement in Irish Higher Education. April 2016, Canadá.

DARLING-HAMMOND, L. *et al.* **Preparando os professores para um mundo em transformação:** o que devem aprender e estar aptos a fazer. Porto Alegre: Penso, 2019.

DEBALD, B. (org.) **Metodologias ativas no ensino superior:** o protagonismo do aluno. Porto Alegre: Artmed, 2020.

DIAS-TRINDADE, S. Aprender a ensinar em ambientes digitais: desafios para a docência no ensino superior. In A. I. RIBEIRO; D. BARROS (Org.). **Pedagogia e didática com as Tecnologias Digitais no Ensino Superior** (p. 35-46). Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2019. <https://DOI.org/10.14195/978-989-26-1716-9>. Acesso em 30 set. 2020.

FAVA, R. **Educação para o século 21:** a era do indivíduo digital. São Paulo: Saraiva, 2016.

FRAGELLI, R. **Método trezentos:** aprendizagem ativa e colaborativa para além do conteúdo. Porto Alegre, Penso, 2019.

FÜHR, R.C. **Educação 4.0 nos impactos da Quarta Revolução Industrial.** Appris, Curitiba, 2019.

HEINICH, N. **De la visibilité: excellence et singularité en régime médiatique.** Paris: Éditions Gallimard, 2012.

KUKULSKA-HULME, A. *et.al.* **Innovating pedagogy 2020:** Exploring new forms of teaching, learning and assessment, to guide educators and policy makers. National Institute for Digital Learning (NIDL), Dublin City University, Bea Orpen Building, Dublin 9, Ireland ISBN 978-1-4730-2962-0. Open University 2020.

LOWE, T. EL HAKIM, Y. **A handbook for student engagement in higher education:** theory into practice. 1ed. Routledge; Londres, 2020.

MEIRA, L., BLIKSTEIN, P. **Ludicidade, jogos digitais e gamificação na aprendizagem**: estratégias para transformar as escolas no Brasil. Porto Alegre: Penso, 2020.

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

NASH, K. **Global politics as show business**: the cultural politics of Make Poverty History. *Media, Culture & Society*, v. 30, n. 2, p. 167-181, 2008.

NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION, (NEA). **Preparing 21st Century students for a Global Society**: an educator's guide to the "four cs". Disponível em: <http://www.nea.org/assets/docs/A-Guide-to-Four-Cs.pdf>. Acesso em 25 maio 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Digital government in the decade of action for sustainable development**. With addendum on Covid-19 Response. E-Government Survey 2020. Disponível em: <https://publicadministration.un.org/en/Research/UN-e-Government-Surveys>. Acesso em 23 jul. 2020.

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

PRATT, B.; CHEAH, P. Y.; MARSH, V. Solidarity and community involvement in global health research. **The American Journal of Bioethics**, 20: 5, 43-56, DOI: 10.1080/15265161.2020.1745930. Acesso em 01 ago. 2020.

QIN, Y. **Globalizing IR Theory Critical Engagement**. 1. Ed. Routledge, Londres. (2020).

RESNICK, M. **Jardim de infância para a vida toda**: Por uma Aprendizagem criativa por uma educação criativa, mão na massa e relevante para todos. Porto Alegre: Penso, 2020.

RIGO, R. M.; MOREIRA, J. A.; VITÓRIA, M. I. C. **Engagement acadêmico no ensino superior**: entre competências, pedagogias e tecnologias. Portugal: São Tirso, 2018.

RIGO, R. M.; MOREIRA, J. A.; VITÓRIA, M. I. C. (Org.). **Promovendo o engagement estudantil na educação superior**: reflexões rumo a experiências significativas e integradoras na universidade. Porto Alegre: Edipucrs, 2018.

ROGERS, C. **Um jeito de ser**. 3ª ed. S. Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1983.

SANTOS, P.; MASSÓ, J.M. Rumo a uma nova realidade transformada. **Revista UNO**, A transformação Digital. São Paulo, n. 24, p. 29-30, mai. 2016. Disponível em: https://www.revista-uno.com.br/wp-content/uploads/2013/09/160520_UNO24_BR.pdf. Acesso em 21 ago. 2020.

SARTRE, J.P. **O ser e o nada**. 15ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

SARTRE, J.P. **Questão de método**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Col. Os Pensadores).

SERPRO, Serviço Federal de Processamento de Dados. **Relatório de Gestão 2020, Relato Integrado**. Disponível em: <https://www.serpro.gov.br/>. Acesso em 12 jul.2020.

SEMESP, **Sindicato das entidades mantenedoras de estabelecimentos de ensino superior**, Disponível em <https://www.semesp.org.br/>. Acesso em 01 ago. 2020.

SILVA, R. B.; BLINKSTEIN, P. **Robótica e computação física na educação brasileira**. Porto Alegre: Penso, 2020.

SPECTOR, J. M. Emerging educational technologies: Tensions and synergy. **Journal of King Saud University – Computer and Information Sciences** – Volume 26, Issue 1, Supplement, January 2014, p. 5-10.

TALBERT, R. **Guia para utilização da aprendizagem invertida no ensino superior**. Porto Alegre: Penso, 2019.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação – resumo, 2020**: Inclusão e educação: todos, sem exceção. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721>. Acesso em 12 jul. 2020.

VERAS, M., RASQUILHA, L. **Educação 4.0**: o mundo, a escola e o aluno na década 2020-2030. Unitá-editora, São Paulo, 2019.

WIGGINS, G. J.; MCTIGHE, J. **Planejamento para a compreensão**: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio da prática do planejamento reverso. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Métodos para ensinar competências**. Porto Alegre: Penso, 2020.

Refletindo sobre *work engagement*,
compromisso e autoeficácia
nas organizações
(*Português de Portugal*)

Margarida Pocinho

*Universidade da Madeira/CIERL e Centro de Investigação
em Turismo, Sustentabilidade e Bem-Estar – CinTurs*

Soraia Garcês

*Universidade da Madeira/CIERL e Centro de Investigação
em Turismo, Sustentabilidade e Bem-Estar – CinTurs*

Vítor Freitas

Universidade da Madeira, Portugal

O contexto de trabalho tem uma importância fulcral nas nossas vidas, pois é no trabalho que dedicamos ou que iremos dedicar muitas horas, muitos dias, muitos meses e muitos anos das nossas vidas. É, por isso, um local fundamental a cada um de nós e, por isso, também, um espaço de grande importância para promover o bem-estar, não só profissional, mas também o bem-estar pessoal de todos os trabalhadores. Neste sentido, variáveis e conceitos têm, ao longo dos tempos, sido alvo de estudos ao nível dos recursos humanos tendo por base conceptualizações psicológicas. Considerando-se a relevância de hoje, em um tempo e em um espaço nos quais o trabalho e as questões com ele relacionadas tomam cada vez mais um papel de realce, entende-se como pertinente refletir sobre o mesmo, com o objetivo de trazer novas ideias a este contexto, a possibilidade de desenvolver novas estratégias com vista a otimizar recursos, não só organizacionais, mas também humanos, em um nível profissional e relembrar o papel de

alguns construtos que se revelam cruciais para a sobrevivência das organizações. Com esta ideia em mente, este capítulo procura refletir sobre três variáveis, com componentes psicológicas, cruciais em qualquer contexto laboral: *work engagement*, compromisso organizacional e autoeficácia.

Work engagement

O conceito de *work engagement* representa uma aquisição relativamente recente no âmbito da Psicologia, nomeadamente na Psicologia Positiva. Em uma tentativa de conceptualização e em traços gerais, o construto diz respeito a uma experiência positiva vivenciada no local de trabalho, que acarreta consequências, mais precisamente benefícios, para a dinâmica organizacional (BAKKER; DEMEROUTI; SANZ-VERGEL, 2014). Bakker, Schaufeli, Leiter e Taris (2008) consideram três dimensões essenciais que fazem parte do *work engagement*: o vigor – grande vontade de investimento no trabalho mesmo perante a existência de dificuldades; a dedicação – grande envolvimento na atividade laboral, caracterizado ainda por um envolvimento com grande significado; e a absorção – grande concentração nas atividades durante as quais o tempo passa sem nos apercebermos dele.

Porém, no que concerne a uma definição do constructo, a literatura apresenta um vasto leque de definições defendidas por diferentes autores. É um exemplo o estudo realizado por Yakin e Erdil (2012) sobre a relação entre autoeficácia, *work engagement* e satisfação no trabalho, no qual os autores apontam duas definições. Uma primeira que define *work engagement* como uma forma de utilização dos colaboradores de uma organização para determinadas funções nos seus locais de trabalho. Uma outra na qual este conceito é definido como um estado afetivo e

motivacional positivo dos indivíduos perante o trabalho e a organização empreendedora. Deste modo, podemos definir *work engagement* como um conceito referente a um funcionamento ideal e a um conjunto de experiências positivas que um indivíduo vivencia no seu local de trabalho, e que representa o oposto de um outro elemento comum no ambiente laboral – o esgotamento ou *burnout* (YAKIN; ERDIL, 2012). O conceito de *engagement* pode ser assim considerado como um conceito independente, que se encontra negativamente relacionado com o conceito de *burnout* (MASLACH; LEITER, 1997). Alguns contributos da literatura permitem-nos ainda considerar que o *engagement* possa ser caracterizado tendo em conta os conceitos de: energia, envolvimento e eficácia, que podem ser também encarados como conceitos opostos daqueles especificados para o *burnout*, no qual a energia se converte em exaustão, o envolvimento em cinismo e a eficácia em ineficácia (MASLACH; LEITER, 1997).

De um modo geral, o *work engagement* depende ainda de fatores situacionais e individuais. Deste modo, recursos no trabalho como apoio social, orientação e *feedback* auxiliam no alcance de metas e na diminuição de exigências laborais. Por sua vez, a personalidade e as interações pessoais proporcionam também uma maior tendência para o otimismo, para a avaliação das dificuldades sob uma perspectiva positiva, resultando em uma tendência disposicional para o envolvimento de comportamentos proativos em diferentes acontecimentos (BAKKER; DEMEROUTI; SANZ-VERGEL, 2014), proporcionando condições para os trabalhadores se sentirem verdadeiramente envolvidos (e valorizados) no trabalho. Os trabalhadores *engaged*, na ótica dos autores Salanova e Schaufeli (2008), são sujeitos que detêm energia, são eficazes nas atividades profissionais, são capazes de lidar com as exigências

do trabalho, são proativos, apresentam uma boa saúde mental e psicossomática, são motivados e adaptam-se com facilidade a novas situações, pois estão atentos a mudanças no local de trabalho. São ainda pessoas que dão valor a aspetos intrínsecos do trabalho, a aspetos interpessoais, a recompensas e a recursos do mesmo. Trabalham com afimco porque gostam do trabalho e utilizam estratégias de *coping* eficazes (POCINHO; PERESTERELO, 2011), características que são fundamentais para o bem-estar não só profissional e organizacional, mas também pessoal.

Work engagement e burnout

O conceito de *work engagement* é muitas vezes estudado em conjunto com o conceito de *burnout*; por isso, considera-se aqui relevante fazer menção à dicotomia entre as variáveis. O termo *burnout* diz respeito à exaustão física e à degradação emocional e motivacional, como consequência da vida profissional dos indivíduos. Esta síndrome desenvolve-se de forma progressiva, promovendo alterações na forma como os trabalhadores percebem suas capacidades de realização e sucesso, incluindo o envolvimento com a atividade laboral, sendo comum a diminuição dos sentimentos de competência e o aumento dos sentimentos e experiências negativas (BAKKER; DEMEROUTI; SANZ-VERGEL, 2014). Desta forma, ambos os construtos podem ser interpretados de diferentes formas. Para alguns investigadores, o *engagement* e o *burnout* são opostos de um *continuum*, sendo que o vigor e a dedicação, que são duas dimensões do *engagement*, são observados como polos opostos da exaustão e do cinismo, sendo as duas últimas características dimensões do *burnout*. Por outro lado, alguns investigadores consideram o *engagement* e o *burnout* como dimensões independentes (SCHAUFELI; BAKKER,

2004). A perspectiva de independência caracteriza-se por uma consonância entre as partes afetiva e cognitiva do indivíduo, não se foca em um objecto em particular, em um evento, em um indivíduo ou comportamento. Para os autores Schaufeli e Salanova (2007), refletem um estado da mente da pessoa no momento presente, sendo diferente de um traço de personalidade, refletindo uma reação típica da pessoa, contendo uma disposição durável.

Globalmente falando, o *burnout* aparenta estar relacionado com os resultados advindos da saúde de um indivíduo, enquanto que o *work engagement* se relaciona mais com variáveis motivacionais, sendo o *engagement* considerado um dos melhores preditores do desempenho de um trabalhador (BAKKER; DEMEROUTI; SANZ-VERGEL, 2014) e de resultados bem-sucedidos em um nível organizacional.

Compromisso organizacional

O mundo do trabalho encontra-se associado a um vasto leque de fatores importantes, tanto para o seu funcionamento como para a sua compreensão. O compromisso organizacional (tradução de *organizational commitment*) é um dos fatores basilares que descreve a forma como ocorre o relacionamento entre um funcionário e a organização onde se insere.

O conceito de compromisso organizacional tem sido definido de diferentes formas. Para Bateman e Strasser (1984, p. 95), o compromisso tem um carácter multidimensional e envolve “a fidelidade de um funcionário para com a organização, vontade de se esforçar em nome da organização, o grau de objectivo e de conveniência com a organização, e o desejo de manter-se como seu membro”.

Já para Sheldon (1971), este conceito é definido como uma avaliação positiva da organização e para com os objetivos da mesma. Por seu turno, Buchanan (1974) menciona que a maioria dos acadêmicos define o compromisso como sendo um vínculo entre um indivíduo (trabalhador) e a organização (o empregador).

Em uma tentativa de encontrar um consenso na sua definição e espelhando uma das mais reconhecidas conceptualizações, o mais consensual é o preconizado nos estudos de Meyer e Allen (1991, p.67), os quais definem este conceito como “a psychological state that (a) characterizes the employee’s relationship with the organization, and (b) has implications for the decision to continue or discontinue membership in the organization”.

Em uma outra perspectiva, segundo Wołowska (2014) o compromisso organizacional poderá ser abordado tendo por base o modelo de três componentes defendido por Meyer e Allen. Este modelo inclui duas grandes abordagens principais – uma primeira que considera a variável como “an attitude and the strenght of an individual’s involvement and identification with a particular organization” (WOLOWSKA, 2014, p.129) e, uma outra, que contempla o compromisso como “the tendency to remain within the organization due to perceived costs of abandoning it” (WOLOWSKA, 2014, p.130).

Através das duas abordagens, os autores procuraram distinguir os três componentes do compromisso organizacional, ou seja, afetividade, continuidade e compromisso normativo.

O componente afetivo do compromisso organizacional, tal como o nome indica, diz respeito ao comprometimento emocional existente entre o funcionário e a organização e vice-versa. Esta componente não representa apenas uma

condição afetiva de um funcionário, representa também um elemento cognitivo importante para que o compromisso possa ocorrer.

No que toca ao componente de continuidade, ele nada mais é do que a consciencialização dos custos relacionados com o abandono da organização (WOLOWSKA, 2014), ou seja, define-se pela noção por parte do funcionário dos custos que a quebra do compromisso organizacional poderá acarretar.

Por sua vez, o componente de compromisso normativo já não passa pela consciência das consequências, mas sim, pelo sentido de dever moral no permanecer na organização (WOLOWSKA, 2014). O componente desenvolve-se através dos processos de socialização, nos quais a crença de que é apropriado ser leal a uma organização torna-se internalizada (WOLOWSKA, 2014).

Assim sendo, o compromisso organizacional caracteriza-se por ser um conjunto de dimensões que assentam tanto no relacionamento funcionário-organização, bem como na vontade do sujeito em manter-se ou não na organização, sendo que estas são decididas por um conjunto de determinantes fulcrais, como, por exemplo, as diferenças individuais e as experiências profissionais (WOLOWSKA, 2014).

Autoeficácia

O conceito de autoeficácia tem tido uma relevância muito grande na Psicologia contemporânea, sendo Bandura um dos autores mais influentes neste campo, uma vez que foi o precursor de grandes avanços na área (KORN, DAVIS, & DAVIS, 1991). Emergente na década de 1970, Bandura (1997) define a autoeficácia como as crenças do indivíduo

nas suas capacidades para organizar e executar as ações desejadas para produzir resultados esperados. É também, um mecanismo cognitivo de autocontrole pessoal muito importante.

Os autores Silva e Paixão (2007) referem que a autoeficácia tem sido frequentemente utilizada para explicar os constructos explicativos do comportamento humano, fato esse que advém da busca incessante de respostas, que assenta na capacidade para controlar os acontecimentos que afetam a vida dos sujeitos. Bzuneck (2000) afirma que a teoria da autoeficácia de Bandura ganhou uma importância crescente pelo poder explanatório e compreensivo dos mecanismos associados ao êxito e ao fracasso do desempenho humano, razão pela qual tem sido adotada como uma menção teórica sobre a atividade humana.

Bandura (1997) defende que, para se compreender o desenvolvimento e a adaptação do ser humano, não basta considerar a atividade humana como produto da relação entre um estímulo proporcionado pelo meio ambiente e a resposta desencadeada pelo sujeito, e que o comportamento deve ser analisado em função da interação recíproca e contínua entre as condições ambientais, as cognições e as ações do sujeito, e quanto maior for a autoeficácia percebida, maior será o esforço e a persistência do indivíduo.

Segundo Bandura (1997), a autoeficácia proporciona os seguintes efeitos:

a) As pessoas selecionam as ações em relação às quais sentem capacidade e a competência e evitam as restantes. A convicção nas suas capacidades e a percepção de competência para a execução de determinadas atividades está diretamente relacionada com níveis de autoeficácia elevada e que garantem as crenças de execução. Logo, a autoeficácia incide sobre a “escolha das ações”.

b) As pessoas com níveis elevados de autoeficácia esforçam-se mais e apresentam maior resistência perante resultados ou condições adversas comparativamente em relação àqueles que apresentam menores níveis de autoeficácia. Assim sendo, a autoeficácia influencia a capacidade de esforço e resistência perante as adversidades.

c) As pessoas com crenças de autoeficácia elevadas apresentam melhores desempenhos nos seus domínios de atuação, isto é, têm “melhores resultados efetivos”.

d) As pessoas com níveis de autoeficácia elevada desenvolvem maior equilíbrio emocional, pensamento positivo e persistência nas tarefas. Pelo contrário, as pessoas que se percebem como pouco eficazes criam afetos negativos e padrões de pensamento que perturbam o desempenho e o êxito nas suas atividades, produzem resultados inferiores e desconcentram-se na execução das tarefas. Portanto, as crenças de autoeficácia influenciam os pensamentos e as emoções dos indivíduos.

Para Bandura (1997), o sentimento de crença de autoeficácia regula o funcionamento humano através de três processos principais: cognitivo, motivacional e emocional. Por outro lado, os processos de escolha influenciam a automotivação, através do seu impacto sobre metas e aspirações. É graças ao “acreditar” que os sujeitos determinam a escolha dos seus desafios, o nível de esforço e a perseverança perante as dificuldades que possam aparecer, moldando também as expectativas que advêm da aprendizagem e a forma como as pessoas vêem a sua situação de vida.

Autoeficácia no contexto de trabalho

O contexto laboral, nos dias de hoje, caracteriza-se pela “competitividade, pela definição e realização de objetivos, pela flexibilidade, pela incerteza, pela avaliação de desempenhos” (FERREIRA; GONÇALVES; COIMBRA, 2008, p.149) que levam a que os trabalhadores se deparem com novos desafios, que passam também pelos sistemas pessoais e relacionais. Apesar de todas as características e conseqüentemente dos novos desafios a que o ser humano se encontra sujeito no mundo do trabalho, tal mundo representa também uma importante “ferramenta” de construção de elementos essenciais como é o caso da autoeficácia, que pode ser também construída neste contexto, promovendo uma participação ativa e um sentimento de pertença à organização, por parte do sujeito (FERREIRA; GONÇALVES; COIMBRA, 2008).

Em uma sociedade cada vez mais evoluída, a procura diária por se destacar e se diferenciar daquilo e daqueles que nos rodeiam é cada vez mais evidente. Tal realidade é bastante visível no contexto organizacional, através, por exemplo, da gestão do desempenho dos funcionários. Seguindo esta linha de pensamento e enveredando em uma ótica centrada na pessoa, para que ela se possa destacar no seu desempenho laboral, alcançando assim os seus objetivos e os da organização, elas não só têm de se adaptar às expectativas das outras pessoas que as rodeiam naquele contexto, como também têm e precisam acreditar nas próprias capacidades, isto é, as pessoas necessitam ser e se sentirem autoeficazes (TAMS, 2006).

Nesta ótica, o conceito de autoeficácia pode ser definido como um conjunto de crenças que um indivíduo possui sobre suas capacidades e habilidades para executar determinadas ações que revelam o seu desempenho.

Representa assim a motivação, os recursos cognitivos e as ações necessárias para o êxito da execução de uma determinada tarefa que conseqüentemente irá promover a percepção de realização pessoal por parte do sujeito (POCINHO; CAPELO, 2009). Assim, a percepção da autoeficácia de um indivíduo, em uma situação e domínio específicos, decorre da conjugação das fontes de informação que ocorrem de modos diferenciados, complexos e dinâmicos e, ainda, entre as pessoas e as características ambientais de cada situação.

Segundo Tams (2006), a percepção de autoeficácia pode ser desenvolvida, em contexto laboral, pelos gerentes ou por profissionais treinados para esse efeito, recorrendo a um vasto leque de “ferramentas”. Porém, o treino não pode colocar de lado a perspectiva do indivíduo sobre a autoeficácia. É neste sentido que a expressão *centrado na pessoa* ganha um grande peso nesta tarefa, pois para entender o desempenho humano é primeiro fulcral compreender a autorreflexão, a premeditação e a modelagem das pessoas. Assim sendo, uma perspectiva de autoeficácia centrada na pessoa é importante por várias razões, nomeadamente para perceber até que ponto esta se desenvolve através das intervenções das entidades responsáveis pela gestão da organização e para identificar as fontes de informação a que os indivíduos atribuem maior credibilidade e relevância, por exemplo (TAMS, 2006).

Neste sentido, o modelo de pensamento centrado na pessoa sobre autoeficácia encontra-se organizado em duas grandes dimensões que incorporam quatro conceitos distintos. A primeira das dimensões tem a si associada dois tipos de cognição – o *assistir*, no qual o indivíduo considera as sugestões ambientais como uma fonte credível de autoeficácia e o *refletir*, que, para além de dar atenção a

sugestões ambientais, interpreta-as novamente. Por sua vez, a segunda dimensão distingue dois conceitos que focam o pensamento do indivíduo sobre a autoeficácia – o *fazer* e o *ambiente social*, sendo que o primeiro se refere a informações referentes à tarefa, ao processo e aos resultados, enquanto que o ambiente social se caracteriza pela interação do indivíduo com a organização e demais pessoas que o rodeiam (TAMS, 2006).

A combinação das duas dimensões remete para quatro tipos de pensamento sobre a autoeficácia, são eles: o *cuidar do que se faz* – recorrendo a experiências anteriores de domínio com o intuito de generalizar; o *cuidar do ambiente social* – que vai ao encontro da premissa de que as pessoas não só aprendem com a experiência, mas também com a interação social; o *refletir sobre o que fazer para adotar uma postura social* – que muitas das vezes resulta do *feedback* negativo que o indivíduo recebe; e o *meio ambiente* (TAMS, 2006), que se refere aos contextos de interação.

Assim sendo, o desenvolvimento da autoeficácia construído em um contexto específico, o laboral, por exemplo, representa uma nova forma de perceber o conceito. Em uma perspectiva construtivista, a ideia de que o conhecimento das pessoas é voltado para a construção de significados entre o passado e o presente, a fim de sustentar uma visão proativa do eu, é consistente com a teoria da autoeficácia (TAMS, 2006). Esta visão, propõe, assim, que a autoeficácia, em um contexto específico, resulta da capacidade do indivíduo de gerar fontes de conhecimento ao invés de acumular as existentes, de ganhar confiança, de ser resiliente e de conseguir se adaptar às características de cada situação (TAMS, 2006).

Sendo o trabalho visto como algo pessoal, que proporciona bem-estar por permitir a realização do indivíduo enquanto pessoa e por ainda lhe dar uma identidade e uma posição social na sociedade onde se insere, este revela-se um importante fator na percepção de autoeficácia dos

indivíduos. Assim, o contexto sócio-emocional de uma organização desempenha um papel importante na percepção de autoeficácia dos profissionais. Nesta linha de raciocínio e com o intuito de tentar compreender quais fatores laborais terão mais impacto na percepção de autoeficácia, Ferreira, Gonçalves e Coimbra (2008), realizaram um estudo com 250 sujeitos trabalhadores de organizações públicas da zona norte de Portugal. O estudo baseou-se em duas hipóteses de investigação: a primeira relacionava negativamente a dimensão da autoeficácia com os conflitos interpessoais e com a pressão ou sobrecarga de trabalho; a segunda hipótese visava a comprovar que o apoio prestado representaria “a principal variável do contexto laboral que irá predizer o desenvolvimento da autoeficácia profissional” (p.151). Os resultados obtidos revelaram, de um modo geral, que a variável conflitos interpessoais é a que mais influencia negativamente a autoeficácia profissional.

As crenças pessoais são fundamentais para a compreensão do comportamento humano e, entre estas crenças, a autoeficácia acresce como requisito fundamental pela profunda influência que exerce, tanto na escolha e seleção de respostas, como no esforço e persistência das pessoas quando enfrentam as diversas situações ambientais. Assim, revela-se fulcral trabalhar o conceito no contexto de trabalho de modo a que os sujeitos para além de se sentirem inseridos na equipa de trabalho, possam também desenvolver uma percepção de autoeficácia profissional (CHAN, KALLIATH, BROUGH, O'DRISCOLL, SIU, & TIMMS, 2017).

Deste modo, a formação das crenças de autoeficácia é mediada pelo processamento cognitivo de análise e avaliação desenvolvido pelos trabalhadores de modo individual. A própria pessoa, em última instância, pondera as suas capacidades de exercer ações pertinentes na contingência de uma determinada tarefa e de um determinado contexto laboral.

Têm surgido estudos científicos sobre alguns estados emocionais como antecedentes afetivos da autoeficácia. As evidências empíricas revelam que a competência percebida medeia a percepção de obstáculos ou facilitadores, *burnout* e *engagement* e, ainda, que estes estados afetivos são fontes de autoeficácia.

As crenças pessoais são, pois, fundamentais para a compreensão do comportamento humano. Entre as crenças, a autoeficácia acresce como requisito fundamental pela profunda influência que exerce, tanto na escolha e na seleção de respostas, como no esforço e na persistência das pessoas quando enfrentam diversas situações.

Considerações finais

O *work engagement* é, de acordo com Rameshkumar (2019), uma das variáveis, mais estudadas ao nível dos recursos humanos, devido às implicações práticas nas organizações. Segundo Schaufeli e Salanova, (2007), o *engagement* no trabalho traz benefícios, seja a um nível individual, como também a um nível organizacional. A um nível individual, promove maior identificação do indivíduo com o trabalho, estimula a aprendizagem de execução de novas tarefas e fortalece vínculos pessoais, aumenta a motivação intrínseca, promove comportamentos de proactividade e um desempenho de excelência, sobretudo, a autoeficácia e, por fim, tem um papel fundamental na saúde dos trabalhadores (POCINHO; PERESTERRELO, 2011). A um nível organizacional, facilita o desenvolvimento de comportamentos organizacionais positivos e auxilia na execução das políticas de gestão de recursos humanos (SCHAUFELI & SALANOVA, 2007).

O *engagement* tem, assim, um papel fundamental na própria *performance* dos trabalhadores, no compromisso para com a organização e ainda pode ser uma vantagem competitiva. Por outro lado, a literatura ressalta também que o comprometimento e o compromisso organizacional por parte dos trabalhadores podem estar fortemente relacionados com a autoeficácia. Isto é, o envolvimento ativo no trabalho leva ao comprometimento organizacional que, por sua vez, resulta em aumento da autoeficácia (AGU, 2015).

Desta forma, falar de *engagement* não é falar apenas de *engagement*. A verdade é que o envolvimento no trabalho, não vive de um espaço e de um tempo onde somente existe (ou não) *engagement*, ou seja, o *engagement* não vive no vazio. Para que um trabalhador se sinta envolvido na sua atividade profissional, estão em jogo imensas outras variáveis, incluindo o sentimento de ter um compromisso para com a organização que só irá surgir em uma relação bilateral e em um ambiente que propicie momentos de crescimento e de satisfação. Deste modo, se um trabalhador se sente bem e motivado, ou seja, envolvido no seu trabalho, é só natural que lhe siga um sentimento de autoeficácia, que é também crucial para que o trabalhador se sinta eficaz nos seus resultados. Por isso, falar de *engagement* no trabalho implica também falar de compromisso, de autoeficácia, mas implica ir mais além, implica falar da cultura organizacional.

O contexto laboral é delicado, complexo e também único. É onde passamos a maior parte do nosso tempo, onde construímos relações, onde temos responsabilidades diferentes de outros contextos onde nos movemos; é, portanto, um ambiente diferenciado, onde se necessitam obter resultados práticos, visíveis e (muitas vezes) quantificáveis. Por esta mesma razão, o *engagement*, o compromisso e o sentimento de autoeficácia surgem como conceitos fundamentais para o sucesso de qualquer trabalho e da sobrevivência de qualquer organização.

Mas o estudo deste contexto específico das nossas vidas não finda aqui. Se esta reflexão focou apenas em três variáveis cruciais, a verdade é que também revela a necessidade de se refletir para além destas, porque também falar de motivação, de satisfação, de liderança, e de muitas outras variáveis organizacionais é fundamental para que os ambientes profissionais sejam vividos e encarados como positivos, e promotores de bem-estar para cada um dos seus trabalhadores.

Agradecimentos

A pesquisa que deu origem a este artigo é financiada por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto UIDB/04020/2020. The research that origins this paper is financed by National Funds provided by FCT – Foundation for Science and Technology through project UIDB/04020/2020.

REFERÊNCIAS

AGU, O. L. Work engagement, organizational commitment, self efficacy and organizational growth: A literature review. *Information Impact: Journal of Information and Knowledge Management*, v. 6, n. 1, p. 14-29. 2015. Disponível em: <https://www.ajol.info/index.php/ijikm/article/view/144583>. Acesso 31 em out. 2020.

BAKKER, A. B.; DEMEROUTI, E.; SANZ-VERGEL, A. I. Burnout and work engagement: The JD-R approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, v. 1, n. 1, p. 389-411. 2014. Disponível em: [0.1146/annurev-orgpsych-031413-091235](https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235). Acesso em 31 out. 2020.

BAKKER, A. B.; SCHAUFELI, W. B.; LEITER, M. P.; TARIS, T. W. Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. **Work & Stress**, v.22, n.3, July/September 2008, Taylor & Francis. Disponível em: [10.1080/02678370802393649](https://doi.org/10.1080/02678370802393649), Utrecht. Acesso em 31 out. 2020.

BANDURA, A. **Self-efficacy**: the exercise of control. New York: W.H. Freeman, 1997.

BATEMAN, T. S.; STRASSER, S. A longitudinal analysis of the antecedents of Organizational Commitment. **The Academy of Management Journal** v. 27, n. 1, p. 95-112, April 1984, Disponível em: [http://dx.Doi.org/10.2307/255959](http://dx.doi.org/10.2307/255959). Acesso em 31 out. 2020.

BUCHANAN, B. Building Organizational Commitment: The Socialization of Managers in Work Organizations, **Administrative Science Quarterly**, v. 19, n. 4, p. 533-546, December 1974, Disponível em: [http://dx.Doi.org/10.2307/2391809](http://dx.doi.org/10.2307/2391809). Acesso em 30 out. 2020.

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia dos professores. Em F. F. Sisto, G. C. Oliveira & L. D. T. Fini (Orgs.), **Leituras de Psicologia para Formação de Professores** (p. 117-134). Petrópolis: Vozes, Bragança Paulista: Universidade São Francisco. 2000.

CHAN, X. W.; KALLIATH, T.; BROUGH, P.; O'DRISCOLL, M.; SIU, O. L.; & TIMMS, C. Self-efficacy and work engagement: test of a chain model. **International Journal of Manpower**, v. 38, n. 6, p. 819-834. 2017. Disponível em: [10.1108/IJM-11-2015-0189](https://doi.org/10.1108/IJM-11-2015-0189). Acesso em 28 out. 2020.

FERREIRA, H.; GONÇALVES, C.; COIMBRA, J. O impacto do contexto de trabalho na auto-eficácia profissional. In. Comunicação apresentada no **X congresso internacional de formação para o trabalho**, Chaves, Portugal, 2008.

KORN, J. H.; DAVIS, R.; DAVIS, S. F. Historians' and chairpersons' judgments of eminence among psychologists. **American Psychologist**, v. 46 n. 7, p. 789–792. 1991. Disponível em: <https://DOI.org/10.1037/0003-066X.46.7.789>. Acesso em 31 out. 2020.

MASLACH C.; LEITER M. P. **The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to Do About It**. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 1997.

MEYER, J. P.; & ALLEN, N. J. A three-component conceptualization of organizational commitment. **Human Resource Management Review**, v. 1, p. 61–89, 1991.

POCINHO, M.; CAPELO, M. R. Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e auto-eficiência em professores portugueses, **Educação e Pesquisa**, v. 35, n. 2, p. 351-367, maio/agosto 2009.

POCINHO, M.; PERESTERELO, C. X. Um ensaio sobre Burnout, engagement e estratégias de Coping na Profissão Docente. **Educação e Pesquisa**. v. 37, n. 3, p. 513-528, 2011.

RAMESHKUMAR, M. Employee engagement as an antecedent of organizational commitment – A study on Indian seafaring officers, **The Asian Journal of Shipping and Logistics**. Available online 26 December 2019. Disponível em: <https://DOI.org/10.1016/j.ajsl.2019.11.003>. Acesso em 31 de out. 2020.

SALANOVA, M.; SCHAUFELI, W. B. A cross-national study of work *engagement* as a mediator between job resources and proactive behavior. **The International Journal of Human Resource Management**, v. 19, p. 116-131, 2008.

SCHAUFELI, W. B.; & BAKKER, A. B. Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. **Journal of Organizational Behavior**, v. 25, p. 293-315, 2004.

SCHAUFELI, W. B.; & SALANOVA, M. Work Engagement: An emerging psychological concept and its implications for organizations. In S. W. Gilliland, D. D. Steiner; D. P. Skarlicki (Eds.), **Research in social issues in management** v. 5: Managing social and ethical issues in organizations p. 135-177. Greenwich, CT: Information Age Publishers, 2007.

SHELDON, M. E. Investments and involvements as mechanisms producing commitment to the organization. **Administrative Science Quarterly**, v. 16, n. 2, p. 143-150, Junho, 1971, Sage Publications, Inc. on behalf of the Johnson Graduate School of Management, Cornell University. Disponível em: <http://dx.DOI.org/10.2307/2391824>. Acesso em 31 out. 2020.

SILVA, J. T.; & PAIXÃO, M. P. Estudos sobre o papel da autoeficácia em contextos educativos. **Psychologica**, v. 44, p. 7-10, 2007.

TAMS, S. Constructing self efficacy at work: a person centered perspective. **Personnel Review**. Fevereiro 2008, v. 37, n. 2, p. 165-183. Disponível em: 10.1108/00483480810850524

WOLOWSKA, A. Determinants of Organizational Commitment. **Human Resources Management & Ergonomics**, 2014, v. 8, n. 1, p. 129-146. University of Mikoaj Kopernik, Toruń, Poland. Disponível em: https://frcatel.fri.uniza.sk/hrme/files/2014/2014_1_10.pdf. Acesso em 21 de set. 2020.

YAKIN, M.; & ERDIL, O. Relationships between self-efficacy and work engagement and the effects on job satisfaction: a survey on certified public accountants. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 58, p. 370-378. 2012, Disponível em: <<http://dx.DOI.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.1013>>. Acesso em 30 out. 2020.

Envolvimento de alunos no ensino superior no Brasil: análise em função de sexo e ano acadêmico

Anelice Maria Banhara Figueiredo

UCEFF Faculdades – Chapecó, SC e Universidade de Lisboa, Portugal

Feliciano Henriques Veiga

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal

Óscar Fernando Garcia

Universidade de Valência, Espanha

As Instituições de Educação Superior (IES) são reconhecidas pela sociedade como propulsoras de desenvolvimento científico, econômico, social e cultural. Porém, ao mesmo tempo em que houve uma maior democratização do acesso e frequência na Educação Superior, as instituições educativas passam por um período de mudanças e desafios devido à complexidade da vida social e das inovações constante. Dentre os diversos desafios, há os relacionados à permanência e ao sucesso acadêmico. É dentro dessa lógica que o estudo sobre envolvimento e as variáveis sexo e ano acadêmico são muito importantes para que as instituições tenham ferramentas para ajudar os estudantes a atingirem seus objetivos.

O envolvimento do aluno na escola pode ser definido como a vivência de ligação centrípeta. É um constructo multidimensional e pode variar por ter de uma a quatro dimensões (VEIGA, 2016). De acordo com Veiga (2013), a escala é constituída por 20 itens que avaliam o envolvimento em quatro dimensões: cognitiva, afetiva, comportamental

e agenciativa. Os itens da dimensão cognitiva baseiam-se no nível de esforço psicológico dos estudantes para a aprendizagem através de estratégias metacognitivas e autorreguladoras que constrói e utiliza para compreender questões mais difíceis e para o domínio de competências mais complexas relacionadas aos assuntos abordados nas aulas (APPLETON; CHRISTENSON; FURLONG, 2008; FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; VEIGA *et al.*, 2012). Os itens da dimensão afetiva estão relacionados com as reações emocionais experimentadas pelos alunos no ambiente escolar e envolvem a ligação do estudante com a escola, a forma como se sente integrado. É avaliada através do interesse, da preferência, da pertença e de atitudes para com a escola, a aprendizagem, os professores e os pares (APPLETON; CHRISTENSON; FURLONG, 2008; FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; VEIGA *et al.*, 2012). Os itens da dimensão comportamental definem-se pelas ações e práticas direcionadas para a escola e para a aprendizagem e estão relacionados com regras formais e informais. Estão baseadas na efetivação do envolvimento através da participação ativa dos estudantes em atividades escolares (em sala de aula e extraclasse). A sua operacionalização consiste na observação das condutas e atitudes demonstradas pelos estudantes e compreende a participação destes no processo de ensino e aprendizagem (APPLETON; CHRISTENSON; FURLONG, 2008; FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; VEIGA *et al.*, 2012). Os itens da dimensão agenciativa relacionam-se com um processo no qual os estudantes, de forma intencional e proativa, personalizam e aprimoram o que aprendem e as condições sob as quais aprendem. Os estudantes são agentes da ação, contribuindo para a construção do seu conhecimento, tendo iniciativas, participando nas aulas, levantando questões e fazendo sugestões aos professores (REEVE; TSENG, 2011).

Pesquisas foram realizadas para saber se a escala Envolvimento dos Alunos na Escola: Uma Escala Quadridimensional (EAE- E4D), desenvolvida por Veiga (2013, 2016) para alunos entre o 6º e 12º ano, poderia ser utilizada também no ensino superior, como os de Fernandes, Caldeira, Silva e Veiga (2016) na Universidade dos Açores e de Covas e Veiga (2017), no ensino superior politécnico português. No Brasil, também foram realizados alguns estudos sobre o envolvimento, como os de Porto e Gonçalves (2017) sobre a relação entre a motivação e o envolvimento acadêmico, utilizando a Escala de Motivação Acadêmica (EMA) e a Escala de Envolvimento Acadêmico (EEA) de Fior, Mercuri e Silva (2013); os de Silva, Pereira Junior, Coelho, Picharski e Zagonel (2018) sobre Engajamento entre Estudantes do Ensino Superior nas Ciências da Saúde; os de Fior e Mercuri (2018) para analisar as diferenças no envolvimento acadêmico, através da Escala de Envolvimento Acadêmico de Fior *et al.* (2013); os de Martins e Ribeiro (2019) que propuseram um modelo para avaliar o nível de engajamento dos estudantes na modalidade à distância, e os D'Arrigo *et al.* (2015) que utilizaram a escala EAE-E4D com estudantes de Administração.

Embora se observe que houve algumas pesquisas sobre o envolvimento dos estudantes no Brasil nos últimos anos, ainda são poucos os estudos relacionando o envolvimento dos estudantes com as variáveis sexo e ano acadêmico no ensino superior. Por isso, este estudo objetiva pesquisar como se diferenciam os resultados no envolvimento de estudantes universitários em função do sexo e em função do ano acadêmico.

Envolvimento e gênero

Nos últimos anos, foram realizados diversos estudos sobre envolvimento dos estudantes e gênero, mas ainda há uma carência de pesquisa sobre esses conceitos. Vários estudos apresentam diferenças favoráveis aos sujeitos do sexo feminino como os de Lam *et al.* (2012), que examinaram as diferenças de gênero no envolvimento dos alunos e no desempenho acadêmico na escola, com 3420 alunos (sétimo, oitavo e nono ano) da Áustria, Canadá, China, Chipre, Estônia, Grécia, Malta, Portugal, Romênia, Coréia do Sul, Reino Unido e Estados Unidos. Os resultados indicaram que, em comparação aos meninos, as meninas relataram níveis mais altos de envolvimento com a escola. Ramey, Lawford, Chalmers e Lakman (2018), baseando-se em um modelo psicossocial, examinaram sexo e o envolvimento do aluno como preditores do sucesso, e o gênero foi correlacionado numa amostra na qual as participantes do sexo feminino apresentaram maior envolvimento cognitivo. Yoo e Huang (2013) realizaram um estudo para investigar os fatores motivacionais que contribuem para o envolvimento dos estudantes adultos em programas de pós-graduação *online*. Ao comparar os dados do fator motivacional entre participantes dos sexo feminino e masculino, o estudo constatou que as mulheres relataram uma motivação intrínseca significativamente mais forte para a aprendizagem *online* do que os participantes do sexo masculino. Gill, Hayes e Senior (2015) realizaram uma pesquisa para examinar as experiências de estudantes adultos na universidade e o impacto que o gênero pode ter na motivação inicial ao ingressar no ensino superior, as responsabilidades que assumem e o apoio que recebem. Os níveis de participação feminina aumentaram no ensino superior de acordo com os mecanismos de apoio específicos que facilitam o envolvimento de estudantes adultos do sexo feminino. Porto e Gonçalves (2017) trabalharam com

uma amostra composta por 406 estudantes universitários, sendo 55,2% do sexo feminino. No que se refere ao sexo, as mulheres apresentaram pontuação mais alta que os homens nos fatores motivação por regulação identificada (processo através do qual as pessoas reconhecem e aceitam a relevância pessoal da atividade por si mesma) e por regulação integrada (a forma de motivação extrínseca mais internalizada) e foram verificadas diferenças significativas entre homens e mulheres no fator envolvimento com atividades obrigatórias, sendo que as mulheres apresentaram uma média mais elevada e apresentaram maior escore tanto para a motivação quanto para o envolvimento acadêmico. Fior e Mercuri (2018) realizam um estudo com uma amostra de 1000 estudantes matriculados nos períodos iniciais e finais do curso de universidades confessionais do Brasil, utilizando a Escala de Envolvimento Acadêmico, desenvolvida por Fior, Mercuri e Silva (2013) para pesquisar o envolvimento acadêmico com as atividades obrigatórias e com as não obrigatórias em função de características pessoais dos estudantes, e observaram que as mulheres se envolvem mais nas atividades obrigatórias, quando comparadas aos homens, não havendo diferenças quanto ao envolvimento nas atividades não obrigatórias. Tais resultados encontram reforço com os estudos de Webber, Krylow e Zhang (2013). Eles observaram que as mulheres se dedicam mais às atividades relacionadas à sala de aula e com outras tarefas relacionadas às atividades obrigatórias, o que resulta na ampliação do rendimento acadêmico. Voyer e Voyer (2014) realizaram uma análise que tinha como principais objetivos determinar se existem diferenças de gênero nas notas escolares e para identificar variáveis moderadoras que afetam a magnitude ou a direção dessas diferenças de gênero. Os resultados mostram que a vantagem feminina na amostra geral foi significativamente maior que zero e que a vantagem feminina não foi afetada pelo ano de publicação.

Na revisão da literatura sobre o Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE) e sexo, realizada por Veiga, Burden, Appleton, Taveira e Galvão (2014), perceberam que a relação entre o envolvimento dos alunos na escola e o sexo tem sido insuficientemente estudada. Apontaram os estudos realizados por Freudenthaler *et al.* (2008), que notaram diferenças a favor das meninas, e Marks (2000), que encontrou um envolvimento superior em moças, enquanto Ruban e McCoach (2005) não encontraram diferenças significativas entre moças e rapazes ao relacionar desempenho acadêmico e envolvimento por sexo. Alguns estudos encontraram diferenças no sentido de pertencer e satisfação com a escola a favor das meninas (SMITH; ITO; GRUENEWALD; YEH, 2010), enquanto outros observaram que os rapazes usam menos estratégias de aprendizagem e que as moças assumem mais responsabilidades pelas suas falhas acadêmicas (GHAZVINI; KHAJEHPOUR, 2011). Estudos também sugerem que as meninas estão mais motivadas a estudar e dedicam maior tempo à realização das tarefas, apresentando expectativas educacionais maiores (GIL-FLORES; PADILLA-CARMONA; SUÁREZ-ORTEGA, 2011; VEIGA; MOURA; SÁ; RODRIGUES, 2006). As meninas são mais habilidosas em atingir seus objetivos acadêmicos quando comparadas aos meninos (GARCÍA; MUSITU; VEIGA, 2006).

Não foram encontrados muitos estudos com diferenças favoráveis aos sujeitos do sexo masculino. Tem o estudo de Emmanuel e Ekpo (2016) que realizaram uma investigação sobre a relação entre o envolvimento dos estudantes e a facilidade em um ambiente de aprendizagem centrado no estudante. O estudo foi realizado na Nigéria com uma amostra de 174 estudantes de Educação Profissional. No resultado, percebeu-se que há uma diferença significativa no envolvimento dos estudantes em relação aos alunos do sexo

masculino e feminino, com os estudantes do sexo masculino mostrando maior envolvimento com o material do curso do que as estudantes do sexo feminino.

Alguns estudos apresentaram alternância dos resultados (dimensões) entre os sexos, como o estudo de Leraas, Kippen, e Larson (2018), que investigaram a relação entre o gênero psicológico e a participação do aluno dentro e fora da sala de aula, com uma amostra de 243 estudantes de graduação, sendo 32,4% do sexo masculino e 67,6% do sexo feminino. Para avaliar se a participação no curso estava relacionada ao sexo (masculino/feminino) e ao gênero psicológico (masculinidade, feminilidade, androginia) os alunos do sexo masculino e feminino foram comparados em sua participação na sala de aula e fora da sala de aula. Os resultados indicaram que a masculinidade e a androginia estavam associadas a uma maior participação na classe, enquanto a feminilidade e a androginia estavam associadas à interação professor-aluno fora da sala de aula. Também apresentaram alternância dos resultados (dimensões) entre os sexos o estudo de Morante, Djenidi, Clark, e West (2017) sobre diferenças de gênero na participação de cursos *online* de História e Matemática. Os resultados indicam que o envolvimento é uma atividade altamente individual e complexa. As diferenças do envolvimento entre homens e mulheres variaram entre os dois cursos, sugerindo que o envolvimento é multifacetado.

Envolvimento e ano acadêmico

Poucos são os estudos que não encontraram diferenças entre o envolvimento e os anos acadêmicos. A maioria dos estudos apresentam diferenças favoráveis aos sujeitos dos primeiros anos, como os de Araújo, Silva e Franco (2014), que realizaram uma pesquisa com estudantes universitários

do curso de Psicologia do segundo e do oitavo semestres. Os estudantes do segundo semestre obtiveram uma média na sua percepção a respeito da própria motivação para aprender maior que os estudantes do oitavo semestre, mostrando uma possível diminuição da motivação para aprender ao longo do curso. Também apresentam diferenças favoráveis aos sujeitos dos primeiros anos o estudo de Porto e Gonçalves (2017) sobre motivação e envolvimento acadêmico com estudantes universitários. Com uma amostra composta por 406 estudantes universitários e utilizando a Escala de Motivação Acadêmica (EMA) e a Escala de Envolvimento Acadêmico (EEA), observaram que os estudantes de início de curso apresentaram maior motivação que estudantes de meio e fim de curso, em especial no fator motivação intrínseca e que os estudantes do início do curso são mais envolvidos com atividades obrigatórias do que os estudantes em final de curso.

Alguns estudos apresentam diferenças quanto ao tipo de envolvimento no início e final do curso, como Leal, Miranda e Carmo (2013), que realizaram uma pesquisa com o objetivo de avaliar a motivação dos estudantes de Ciências Contábeis de uma universidade pública com uma amostra de 259 estudantes matriculados em todos os períodos do Curso de Ciências Contábeis. Verificaram que ao iniciarem o curso, os alunos têm níveis de motivação autônoma (intrínseca, integrada e identificada) mais elevados e, com o decorrer do tempo, a situação se inverte, ou seja, os tipos de motivação não autônoma (introjetada, externa e desmotivada) são maiores nos últimos anos do curso. Também no estudo de Fior e Mercuri (2018) sobre o envolvimento em atividades obrigatórias e não obrigatórias, com uma amostra de 1000 estudantes de ensino superior matriculados nos períodos iniciais e finais do curso, observou-se que os alunos iniciantes se envolvem mais nas atividades obrigatórias e que os alunos concluintes se envolvem mais com as experiências não obrigatórias.

Metodologia

Amostra

A pesquisa realizada teve uma amostra de 1.547 estudantes do ensino superior do Brasil, destes, 742 (48%) são estudantes da modalidade à distância e 805 (52%) estudantes presenciais, 917 (59,3%) são do sexo feminino e 630 (40,7%) do sexo masculino. Quanto à distribuição pelos anos dos cursos, 29,9% são estudantes do 1º ano, 16,9% do 2º ano, 21,6% do 3º ano, 17,9% do 4º ano, 13% do 5º ano e 0,6% do 6º ano.

Instrumentos

Foi utilizado como instrumento a Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE-E4D) construída por Veiga (2013), considerando a sua versão de 2016 com os itens intercalados (VEIGA, 2016), bem como o estudo de Covas e Veiga (2017), com as devidas adaptações ao português do Brasil, que avalia as quatro dimensões do envolvimento (cognitivo, afetivo, comportamental e agenciativo). Essa escala é composta por vinte itens formulados em termos positivos e negativos, no qual cada dimensão é avaliada com cinco itens. As respostas foram dadas através de uma escala do tipo Likert variando de 1 (total desacordo) a 6 (total acordo).

Procedimento e cuidados éticos

Para realização da pesquisa foram atendidos os princípios éticos exigidos pelos comitês de ética em pesquisa do Brasil e de Portugal. Destacam-se, neste aspecto, a garantia de confidencialidade, de liberdade em participar, o anonimato dos participantes e a proteção dos

dados. Inicialmente foi realizado um estudo piloto com uma amostra de 50 estudantes através de um inquérito em versão impressa. A versão final foi aplicada de forma *online* no primeiro semestre letivo de 2019 para 1900 estudantes de vinte instituições do ensino superior nas modalidades presencial e à distância. Após ter sido encerrado o inquérito, começou-se o processo de purificação dos dados no Excel, retirando os questionários com respostas inválidas, restando como número final 1.547 para serem trabalhados. Os dados recolhidos foram exportados para uma base de dados do *software* de análise estatística SPSS, versão 25.

Resultados

Resultados no envolvimento em função do sexo

Tendo em conta a questão de estudo como se diferenciam os resultados no envolvimento de estudantes universitários em função do sexo, e, tratando-se de uma variável nominal com dois níveis, utilizou-se o teste T em amostras independentes (*t*) com o objetivo de verificar se existem diferenças estatisticamente significativas entre a média do grupo feminino e do grupo masculino. Na Tabela 1, apresentam-se as medidas descritivas do envolvimento dos estudantes universitários nos dois grupos em estudo, bem como o resultado do teste T e o nível de significância estatística, resultantes da comparação entre as médias em cada uma das dimensões e no total da escala.

Tabela 1: Média, desvio-padrão, número de sujeitos e valor do t , nas dimensões do envolvimento em função do sexo

Dimensões	Sexo	Nº	Média	D.P.	t
Cognitiva	Feminino	917	22,54	4,10	3,14 **
	Masculino	630	21,88	3,92	
Afetiva	Feminino	917	23,85	5,02	-2,40 *
	Masculino	630	24,45	4,48	
Comportamental	Feminino	917	26,70	3,51	2,70 **
	Masculino	630	26,17	4,08	
Agenciativa	Feminino	917	20,04	5,26	-,99 ns
	Masculino	630	20,31	5,05	
Envolvimento total	Feminino	917	93,13	12,89	,48 ns
	Masculino	630	92,82	12,39	

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; ns – não significativa

Na análise dos dados na EAE, após a aplicação do teste T, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas no envolvimento entre o grupo de estudantes do sexo feminino e masculino, especificamente nas dimensões cognitiva ($t = 3,14, p < .01$), comportamental ($t = 2,70, p < .01$) e afetiva ($t = -2,40; p < .05$). Salienta-se que na dimensão cognitiva e comportamental os sujeitos do sexo feminino apresentam maior envolvimento e na dimensão afetiva são os sujeitos do sexo masculino que apresentam maior envolvimento. Na dimensão agenciativa e no envolvimento total, não se observaram diferenças significativas.

Resultados no envolvimento em função do ano acadêmico

Em relação à questão de estudo sobre como se diferenciam os resultados no envolvimento de estudantes universitários em função do ano acadêmico, o objetivo foi o de verificar se existem diferenças estatisticamente significativas no envolvimento entre os diferentes anos acadêmicos. Apresentam-se as estatísticas do grupo referente ao 1º e 2º ano (Tabela 2), as estatísticas do grupo referente ao 1º e 3º ano (Tabela 3) e as estatísticas do grupo referente ao 2º e 3º ano (Tabela 4), juntamente com o resultado do teste T e o nível de significância estatística resultantes da comparação entre as médias em cada uma das dimensões e no total da escala.

Tabela 2: Média, desvio-padrão, número de sujeitos e valor do t nas dimensões do envolvimento em função do ano acadêmico (1º e 2º ano)

Dimensões	Ano do		Média	DP	t
	curso	Nº			
Cognitiva	1º	462	23,32	3,66	2,63 **
	2º	261	22,56	3,83	
Afetiva	1º	462	24,77	4,19	1,66 ns
	2º	261	24,21	4,62	
Comportamental	1º	462	27,36	3,30	2,57 **
	2º	261	26,65	4,02	
Agenciativa	1º	462	20,34	4,95	-1,21 ns
	2º	261	20,81	5,11	
Envolvimento total	1º	462	95,79	11,41	1,73 ns
	2º	261	94,23	12,08	

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; ns – não significativa

Analisando os dados do envolvimento, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas no envolvimento entre os estudantes do 1º e do 2º ano, nas dimensões cognitiva ($t = 2,63, p < .01$) e comportamental ($t = 2,57, p < .10$), apresentando-se tais diferenças favoráveis, superiores, nos alunos do 1º ano. Na dimensão afetiva, agenciativa e envolvimento total, as diferenças não foram estatisticamente significativas. Os estudantes do 1º ano do curso se mostraram mais envolvidos nas dimensões cognitiva e comportamental do que os do 2º ano.

Tabela 3: Média, desvio-padrão, número de sujeitos e valor do t , nas dimensões do envolvimento em função do ano acadêmico (1º e 3º ano)

Dimensões	Ano do curso	Nº	Média	DP	t
Cognitiva	1º	462	23,32	3,66	7,48 ***
	3º	822	21,59	4,17	
Afetiva	1º	462	24,77	4,19	3,82 ***
	3º	822	23,70	5,15	
Comportamental	1º	462	27,36	3,30	6,66 ***
	3º	822	25,95	3,83	
Agenciativa	1º	462	20,34	4,95	1,67 ns
	3º	822	19,84	5,29	
Envolvimento total	1º	462	95,79	11,41	6,45 ***
	3º	822	91,07	13,22	

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; ns – não significativa

Em relação à análise dos dados, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas no envolvimento dos estudantes do 1º e do 3º ano nas dimensões cognitiva ($t = 7,48$, $p < .001$), afetiva ($t = 3,82$, $p < .001$), comportamental ($t = 6,66$, $p < .001$) e no envolvimento total ($t = 6,45$, $p < .001$). Tais diferenças apresentam-se favoráveis, superiores, nos alunos do 1º ano. A única dimensão que não teve resultado significativo foi a dimensão agenciativa ($t = 1,67$, ns). Os estudantes do 1º ano do curso se mostraram mais envolvidos nas dimensões cognitiva, afetiva, comportamental e envolvimento total do que os do 3º ano.

Tabela 4: Média, desvio-padrão, número de sujeitos e valor do t , nas dimensões do envolvimento em função do ano acadêmico (2º e 3º ano).

Dimensões	Ano do curso		Média	DP	T
		Nº			
Cognitiva	2º	261	22,56	3,83	3,36 ***
	3º	822	21,59	4,17	
Afetiva	2º	261	24,21	4,62	1,43 ns
	3º	822	23,70	5,15	
Comportamental	2º	261	26,65	4,02	2,55 *
	3º	822	25,95	3,83	
Agenciativa	2º	261	20,81	5,11	2,61 **
	3º	822	19,84	5,29	
Envolvimento total	2º	261	94,23	12,08	3,44 ***
	3º	822	91,07	13,22	

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; ns – não significativa

Na análise dos dados após a aplicação do teste T, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas no envolvimento dos estudantes do 2º e do 3º ano nas dimensões cognitiva ($t = 3,83, p < .001$), comportamental ($t = 2,55, p < .05$), na agenciativa ($t = 2,61, p < .01$) e no envolvimento total ($t = 3,44, p < .001$). Tais diferenças surgem estatisticamente superiores nos alunos do 2º ano quando comparados com os do 3º ano. Nesta comparação, a única dimensão que não teve resultado significativo foi a dimensão afetiva ($t = 1,43, ns$). Os estudantes do 2º ano do curso se mostraram mais envolvidos nas dimensões cognitiva, comportamental, agenciativa e envolvimento total do que os do 3º ano.

Considerações finais

Este estudo foi realizado com a Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola: uma Escala Quadridimensional (EAE-E4D) a partir da questão “como se diferenciam os resultados no envolvimento de estudantes universitários em função do sexo e em função do ano acadêmico?”. A partir da análise dos dados e após a aplicação do teste T, pode-se afirmar que existem diferenças estatisticamente significativas no envolvimento entre o grupo de estudantes do sexo feminino e masculino, nas dimensões cognitiva, comportamental e afetiva, com as estudantes do sexo feminino apresentando maior envolvimento na dimensão cognitiva e comportamental; na dimensão afetiva são os estudantes do sexo masculino que apresentam maior envolvimento.

Na revisão da literatura existem diversas investigações que corroboram os resultados encontrados no presente estudo. As estudantes, quando comparadas aos estudantes, apresentam níveis mais altos de envolvimento na escola,

da educação básica ao ensino superior (LAM *et al.*, 2012). Na educação *online* os resultados também são favoráveis ao sexo feminino (YOO; HUANG, 2013; MORANTE; DJENIDI; CLARK; WEST, 2017; MARTIN; BOLLIGER, 2018). Da mesma forma, nos estudos realizados no Brasil foram observadas vantagens em relação às estudantes do sexo feminino (PORTO; GONÇALVES, 2017; FIOR; MERCURI; 2018). Esses resultados encontram reforço no estudo de Webber, Krylow e Zhang (2013) que constataram que as estudantes se dedicam mais às atividades relacionadas à sala de aula e a outras tarefas relacionadas às atividades obrigatórias, o que resulta num melhor rendimento acadêmico. Estudos também sugerem que as estudantes dedicam mais tempo para a realização das atividades, são mais motivadas para estudar e apresentam maiores expectativas educacionais (GIL-FLORES; PADILLA-CARMONA; SUÁREZ-ORTEGA, 2011, VEIGA; MOURA; SÁ; RODRIGUES, 2006, GARCÍA; MUSITU; VEIGA, 2006).

Os resultados do envolvimento relacionados ao melhor desempenho de estudantes do sexo feminino no ensino superior podem ter relação com a cultura enraizada na infância de que os meninos são menos orientados para o estudo do que as meninas e que essa cultura de estudo influencia o desempenho acadêmico de alunos e alunas em todos os níveis de educação (VAN HOUTTE, 2004). Freudenthaler, Spinath e Neubauer (2008) dizem que a motivação intrínseca relacionada à escola é mais importante para o desempenho escolar dos estudantes do que das estudantes, que gostar do que estão fazendo é importante para os estudantes (dimensão afetiva), já as estudantes podem se envolver em tarefas que não gostem. Como o trabalho escolar nem sempre é interessante ou agradável, essa diferença constitui uma vantagem para

as estudantes (dimensões cognitiva e comportamental). Martin (2007) reforça essa ideia dizendo que as estudantes tendem a valorizar mais a escola, que utilizam estratégias para planejamento e gerenciamento do estudo e são mais persistentes quanto aos objetivos de aprendizagem. Esses resultados favoráveis ao sexo feminino se confirmam com o aumento de matrículas no Ensino Superior no Brasil, onde as mulheres tiveram uma participação maior do que homens e na alta taxa de conclusão (82%) (OECD, 2019).

Em relação ao envolvimento e ano acadêmico verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas no envolvimento entre os estudantes do 1º e do 2º ano, nas dimensões cognitiva e comportamental, apresentando-se tais diferenças favoráveis, superiores, nos alunos do 1º ano. Entre os estudantes do 1º e do 3º ano existem diferenças estatisticamente significativas nas dimensões cognitiva, afetiva, comportamental e no envolvimento total, com diferenças favoráveis, superiores nos alunos do 1º ano. Já com os estudantes do 2º e do 3º ano existem diferenças significativas nas dimensões cognitiva, comportamental, agenciativa e no envolvimento total, com diferenças favoráveis, superiores, nos alunos do 2º ano quando comparados com os do 3º ano.

Em relação à revisão da literatura, os resultados confirmam os observados que apresentam diferenças favoráveis aos sujeitos dos primeiros anos, como os de Araújo, Silva e Franco (2014); Porto e Gonçalves (2017) e estudos que mostram tipos diferentes de envolvimento entre os iniciantes e os concluintes (LEAL; MIRANDA; CARMO, 2013, FIOR; MERCURI, 2018). Pode-se relacionar esses resultados com a expectativa e empolgação que o meio universitário promove. Ao iniciarem o curso, os alunos estão mais motivados e com o decorrer do tempo o esforço é para concluir o curso, obter o diploma e ir atrás

das possibilidades que ele proporciona, como: emprego, melhor remuneração, qualidade de vida, prestígio. Pode-se, também, relacionar com a expansão universitária que ocorreu, principalmente devido à modalidade à distância, com estudantes cada vez mais diversificados, com níveis muito diferentes de conhecimentos prévios, com motivações e expectativas diversas, grandes diferenças de idade e em sua maioria estudantes trabalhadores que estudam no período noturno, que, passada a alegria da entrada na universidade, começam a ter dificuldade para acompanhar as aulas e realizar as atividades necessárias para o curso seguido. Por outro lado, há instituições, professores e metodologias utilizadas que podem atuar no sentido de estimular (ou não) os estudantes para manter o nível de motivação ao longo do curso.

Embora os resultados tenham encontrado corroboração em diversos estudos, destaca-se a necessidade de realizar novos estudos empíricos, no sentido de pesquisar as relações das variáveis analisadas, com outras variáveis contextuais, como o envolvimento dos estudantes por sexo e ano acadêmico nas modalidades presencial e à distância no ensino superior.

REFERÊNCIAS

APPLETON, J. J.; CHRISTENSON, S. L.; FURLONG, M. J. Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. **Psychology in the Schools**, v. 45, n. 5, p. 369-386, 2008.

ARAÚJO, M. V.; SILVA, J. W. B.; FRANCO, E. M. Motivação para o aprendizado em estudantes de graduação em Psicologia. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 16, n. 2, p. 185-198, 2014.

COVAS, F.; VEIGA, F. H. Envolvimento dos estudantes no ensino superior um estudo com a escala EAE-E4D. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. Extra, n. 1, p. 121-126, 2017.

D'ARRIGO, F. P. *et al.* Envolvimento dos alunos do curso de Graduação em Administração: aplicação de escala multidimensional. **Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL**, v. 8, n. 3, p. 204-218, 2015.

EMMANUEL, C.; EKPO, A. Facilitative Learning and Students Engagement in Electrical Technology for Developing Critical Reasoning and Lifelong Learning Skills in the University of Uyo, Akwa Ibom State, Nigeria. **Journal of Education and Practice**, v. 7, n. 22, p. 36-40, 2016.

FERNANDES, H. R. *et al.* Envolvimento dos Alunos no Ensino Superior: Um estudo com a Escala Quadridimensional de Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE-E4D). In: VEIGA, F. H. (COORD. (Ed.)). **Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia da Educação – Motivação para o Desempenho Académico**. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016, p. 47-76.

FIOR, C. A.; MERCURI, E. Envolvimento acadêmico no ensino superior e características do estudante. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, n. 1, p. 85-95, 2018.

FIOR, C. A.; MERCURI, E.; SILVA, D. DA. Evidências de validade da Escala de Envolvimento Acadêmico para universitários. **Avaliação Psicológica**, v. 12, n. 1, p. 81-89, 2013.

FREDRICKS, J. A.; BLUMENFELD, P. C.; PARIS, A. H. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. **Review of Educational Research**, v. 74, n. 1, p. 59-109, 2004.

FREUDENTHALER, H. H.; SPINATH, B.; NEUBAUER, A. C. Predicting school achievement in boys and girls. **European Journal of Personality**, n. 22, p. 231-245, 2008.

GARCÍA, J. F.; MUSITU, G.; VEIGA, F. Autoconcepto en adultos de España y Portugal. **Psicothema**, v. 18, n. 3, p. 551-556, 2006.

GILL, B.; HAYES, S.; SENIOR, C. The effects of family support and gender on mature student engagement in higher education. **Frontiers in Psychology**, v. 6, n. February, p. 10-12, 2015.

LAM, S. F. *et al.* Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. **Journal of School Psychology**, v. 50, n. 1, p. 77-94, 2012.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CARMO, C. R. S. Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 24, n. 62, p. 162-173, 2013.

LERAAS, B. C.; KIPPEN, N. R.; LARSON, S. J. Gender and Student Participation. **Journal of the Scholarship of Teaching and Learning**, v. 18, n. 4, p. 51-70, 2018.

MARTIN, A. J. Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. **British Journal of Educational Psychology**, v. 77, n. 2, p. 413-440, 2007.

MARTIN, F.; BOLLIGER, D. U. Engagement Matters: Student Perceptions on the Importance of Engagement Strategies in the Online Learning Environment. **Online Learning**, v. 22, n. 1, p. 205-222, 2018.

MARTINS, L. M. DE; RIBEIRO, J. L. D. Proposta de um modelo de avaliação do nível de engajamento do estudante da modalidade a distância. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 24, n. 1, p. 8-25, 2019.

MORANTE, A. *et al.* Gender differences in online participation: Examining a history and a mathematics open foundation online course. **Australian Journal of Adult Learning**, v. 57, n. 2, p. 266-293, 2017.

OECD. **Education at a Glance 2019: OECD Indicators**. Paris: OECD Publishing, 2019.

PORTO, R. C.; GONÇALVES, M. P. Motivação e envolvimento acadêmico: Um estudo com estudantes universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 515-522, 2017.

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

SILVA, J. O. M. DA *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). **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 42, n. 2, p. 15-25, 2018.

VAN HOUTTE, M. Why boys achieve less at school than girls: The difference between boys' and girls' academic culture. **Educational Studies**, v. 30, n. 2, p. 159-173, 2004.

VEIGA, F. H. *et al.* **Portuguese Adaptation of Students' Engagement in Schools International Scale (SEGIS)**. Proceedings of ICERI2012. **Anais...** Madrid, Spain: 2012.

VEIGA, F. H. 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, F. H. *et al.* Student's Engagement in School: Conceptualization and relations with Personal Variables and Academic Performance. **Revista de Psicología y Educación**, v. 9, n. 1, p. 29-47, 2014.

VEIGA, F. H. Assessing Student Engagement in School: Development and Validation of a Four-dimensional Scale. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, v. 217, n. 351, p. 813-819, 2016.

VOYER, D.; VOYER, S. D. Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. **Psychological Bulletin**, v. 140, n. 4, p. 1174-1204, 2014.

WEBBER, K. L.; KRYLOW, R. B.; ZHANG, Q. Does Involvement Really Matter? Indicators of College Student Success and Satisfaction. **Journal of College Student Development**, v. 54, n. 6, p. 591-611, 2013.

YOO, S. J.; HUANG, W. D. Engaging Online Adult Learners in Higher Education: Motivational Factors Impacted by Gender, Age, and Prior Experiences. **Journal of Continuing Higher Education**, v. 61, n. 3, p. 151-164, 2013.

O ensino híbrido: desafios e perspectivas da educação *online* na Educação Superior

Miguel Angel Zabalza Beraza

Universidad Santiago de Compostela/Espanha

Maria Inês Côrte Vitória

Universidad Santiago de Compostela/Espanha

“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)

***Engagement* desde uma visão anacrônica: a arqueologia do termo e seus contextos**

Os primeiros registros encontrados remetem aos anos 1930 (TYLER, 1930), evidenciando assim não se tratar de algo novo, mas de algo que vem sendo pesquisado há muito tempo. 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 nos contextos em que ocorreram – foram realizadas. Corroboram também para tais reformulações os indicativos mensurados à custa de rigor metodológico e publicações em revistas de impacto da área. George Kuh (2009) acrescenta que os estudos

realizados por Tyler em 1930 enfatizavam o tempo gasto pelos estudantes em determinadas tarefas. 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 estar mais no 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 (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 *et al.* (1991) e Trowler, (2010), o vocábulo *engagement* foi apropriado ao contexto educacional. 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).

Nesse sentido, ao agregar novos dados históricos à trajetória do *engagement*, o ano de 2020 entra para a história como um contexto em que tempo e espaço colocam a raça humana diante o maior desafio contemporâneo que vem assolando o mundo – a pandemia ocasionada pelo vírus Covid-19 – colocando todas as nações em ritmo de expectativa por uma vacina que ainda não existe, apesar de todos os esforços designados por cientistas e pesquisadores do mundo inteiro.

O panorama que se desenha tanto na realidade brasileira quanto na espanhola – mormente o capítulo seja assinado por um professor espanhol e uma professora brasileira – nos fala de cenários presentes e futuros plenos de desafios, em que os processos de *engagement* assumem protagonismo inquestionável, sobretudo no enfrentamento de questões como o abandono expressivo de estudantes dos bancos escolares – na modalidade presencial – em todos os níveis de ensino – sejam os alunos da rede pública municipal, estadual, federal ou privada. Não é difícil observar – e antever – as consequências que a pandemia já evidencia (em maior ou menor grau, dependendo do contexto em questão), uma vez que já estamos vivendo muitas delas. Exemplo disso é que milhões de pessoas tentam (sobre) viver aos efeitos da crise econômica gerada pela pandemia. As desigualdades de condições entre os estudantes, geradas pelo sistema econômico vigente exigem novas formas de inclusão social frente à exclusão dos mais vulneráveis – econômica e socialmente –, que se aprofundou.

Outra questão para refletir é sobre o fato de que a necessidade de domínio da linguagem da pandemia – com novos vocábulos que necessitam atender a novas situações – expõe – no caso brasileiro – o escandaloso número de sujeitos analfabetos e analfabetos funcionais que não dominam a língua materna. Esta realidade aliada aos efeitos do isolamento sobre crianças e adultos também são alvo de preocupação, pois já se fala em pandemia emocional após a descoberta da vacina para o coronavírus. As tendências de maior desigualdade entre os que buscam melhorar a escrita e os que ainda não dominam o código escrito são ilustrações do cenário brasileiro marcado pela falta de investimento em educação. Dentre tantas consequências, ficam as indagações: continuaremos a investir numa educação voltada para a competição ou passaremos a valorizar uma educação voltada

para a colaboração? A pandemia nos está enobrecendo ou embrutecendo? Em que trajetória – neste momento histórico que estamos vivendo – vamos nos engajar? Claro está que a complexidade de tais questões não pode ser exposta de maneira antagônica, tampouco polarizada. Fato é que podemos pensar que o vetor de tais discussões, ou, ainda, uma variável transversal influente no que se refere aos resultados de uma educação mais consistente e formativa teria que ter capacidade de congregar aspectos pessoais, morais, sociais, profissionais, acadêmicos técnicos e éticos. Nesse sentido, eleger metodologias como ação intencional e plena de significado para o docente tem se tornado um dos maiores diferenciais pedagógicos para as Instituições de Ensino Superior. Entendemos que participar ativamente do próprio processo de aprendizagem – muito menos que último recurso para a retenção e fidelização na comunidade acadêmica – se apresenta – mais que nunca – como primeira alternativa a ser considerada pelos dirigentes das IES tanto públicas quanto privadas.

A padronização de protocolos e a disparidade de condições e recursos: o *home office* para quem não tem nem *home* nem *office*

A pandemia de coronavírus mudou abrupta e radicalmente a vida diária, o comportamento das pessoas na sociedade, forçando a encontrar maneiras de continuar a tarefa educacional por meios até então sem precedentes para a maioria das escolas e universidades. Essa situação desafia países, cientistas e universidades a gerar conhecimento para planejar estratégias que permitam acompanhar as trajetórias escolares dos setores em situação de maior vulnerabilidade e adequar rapidamente as condições das instituições educacionais (SACRISTÁN, 2002). Isso implica também

pensar na formação e nas modalidades de orientação dos professores para possibilitar o retorno às aulas de tal forma que minimizem os efeitos da pandemia e das desigualdades socioeducativas preexistentes (ZABALZA, 2004), (CÔRTE VITÓRIA, 2018).

A rápida disseminação do vírus estimulou ações governamentais em vários níveis: sanitária, infraestrutura, higiene, prevenção, isolamento social, circulação de pessoas, a suspensão de atividades produtivas e de serviços não essenciais, para citar as principais ações empreendidas. Os ministérios da educação foram tomando decisões, assumindo o compromisso com a manutenção da tarefa educativa, produzindo a virtualização do ensino na maioria das instituições. Entretanto, outros tipos de estratégias também foram assumidos para a emergência educacional em contextos sem conectividade, o que acelerou velhos e novos debates sobre a agenda educacional.

Dificuldades pré-existentes em articulação entre as políticas educacionais nacionais e jurisdicionais e as ações de instituições e atores do sistema se aprofundaram (CÔRTE VITÓRIA, 2018). Esta desarticulação é reconhecida em políticas e programas que alcançam diferentes graus de significância e relevância que têm as estratégias de ensino dos professores para atender as trajetórias de ensino e de aprendizagem. Apesar disso, novas condições de trabalho docente foram geradas e as oportunidades de formação heterogêneas tornaram-se visíveis (ZABALZA, 2004). O mapa da desigualdade e da fragmentação educacional afeta principalmente professores que atendem os setores mais vulneráveis, que estão em desvantagem para enfrentar os desafios do acompanhamento pedagógico através do ensino virtual (WEF, 2015) (UNESCO, 2015).

De todas as formas, sejam nas modalidades presencial virtual ou híbrida (BACICH, NETO, & TREVISANI, 2015), denota-se de certa forma que o ensino híbrido sempre esteve presente na educação. A variedade e a heterogeneidade de situações escolares no contexto da pandemia apenas chancelou uma necessidade há muito tempo demandada, o uso intensivo das tecnologias – pois somente através delas – foi possível não interromper processos de aprendizagem em curso. Para muitos professores, demandou esforços sem precedentes, e uma flexibilidade ainda maior para terem o que oferecer aos estudantes.

E por ter incidido de diferentes formas sobre diferentes públicos, a nova realidade tornou ainda mais evidente que rotinas em sala de aula precisam estar ligadas à tecnologia. Por conta disso, a modalidade híbrida demonstra ser uma alternativa que personifica ações para que os alunos aprendam mais e melhor. Segundo Bacich, Neto & Trevisani, (2015), o ensino híbrido propõe: 1) maior engajamento dos alunos com o aprendizado; 2) melhor aproveitamento do tempo do professor; 3) ampliação do potencial da ação educativa visando a intervenções efetivas; 4) planejamento personalizado e acompanhamento de cada aluno; 5) oferta de experiências de aprendizagem que estejam ligadas às diferentes formas de aprender dos alunos; e 6) aproximação da realidade escolar com o cotidiano do aluno.

Corroboram Pasini, Carvalho e Almeida (2020), ao dizer que a educação pós-pandemia passará pelo estranhamento entre o presencial e a educação à distância, exigindo de todos os intervenientes uma volta de certa forma gradual – tanto a alunos quanto para professores –, havendo, sem sombra de dúvida, a necessidade de continuar utilizando as tecnologias. Concluem que o pós-pandemia deverá estar permeado por percentuais maiores

de hibridismo entre os diferentes modelos educativos. Para Silva Neto e Santos (2020), com a pandemia, muitas barreiras foram rompidas entre o ensino físico e o virtual, criando uma nova linguagem, a educação híbrida. Contudo, a pandemia tornou evidente que o acesso à Internet é precário em muitas regiões. A realidade ora vivenciada deixou ainda mais cristalina a situação de desigualdade social entre ricos e os mais vulneráveis.

A escritura situada: textos e audiências no contexto de pandemia e pós-pandemia

Neste apartado, trazemos para discussão o tema da escrita situada e a pandemia. Para tanto, recorreremos às palavras de Halliday e Matthiessen (2004), quando asseveram que o discurso é a condição essencial do conhecimento. Para ele, o discurso acadêmico adota formas específicas, adequadas e adaptadas às situações em que se produz; a estas distintas formas denominamos gêneros discursivos. Na literatura científica sobre a escritura na universidade, esse termo se tem generalizado. Sem dúvida, uma leitura atenta de seu uso mostra a diversidade conceitual que abarca.

Por outro lado, é cada vez mais frequente relacionar esse conceito com o de sistema de atividade, o qual permite abordar, desde um ponto de vista dinâmico, o discurso nos entornos universitários. Com tal entendimento, se enriquece o mesmo conceito de gênero, mas se faz mais complexa sua definição. Alguns gêneros se institucionalizam e adquirem uma grande estabilidade: Pensemos, por exemplo, nos textos jurídicos ou nas cartas comerciais e, em nosso âmbito, nos informes de laboratório ou nas teses, ao menos durante a última metade do século XX (CHRISTOFOLI, VITÓRIA, 2010). A estabilidade e, sobretudo, a institucionalização facilitam a participação dos indivíduos nas comunidades

discursivas, porquanto não se deve negociar em cada caso o tipo de participação requerida; ainda que eles também possam tornar-se um empecilho para evitar uma verdadeira comunicação (CORTE VITÓRIA, 2018). Os conceitos de “esfera de atividade” e de “situação” não coincidem. As esferas de atividade podem ser consideradas âmbitos de participação na vida e na atividade humanas. As situações estão definidas pelo tipo de ação social que se realiza em certo âmbito da atividade. Assim, o âmbito acadêmico dá lugar a gêneros discursivos diversos: teses, informes, resenhas de livros, projetos, anotações, etc.

Todos eles respondem a tipos de atividades distintas que se levam a cabo respondendo a distintas situações em uma mesma esfera de atividade. É necessário destacar, sem dúvida, que as situações não vêm definidas somente, nem principalmente, pelas condições materiais da comunicação, senão que são construtos sociais resultado do significado e da interpretação que os humanos conferem a suas atividades (CÔRTE VITÓRIA, 2018). Se a tipificação de uma atividade discursiva é útil na comunicação, entra no estoque relativamente estável de nossos conhecimentos e sua aplicação pode se converter em rotina ou “exigência”.

Em termos gerais, nos sistemas de atividade que caracterizam as comunidades profissionais o sentido e o significado da escritura radicam na possibilidade de difundir o conhecimento disciplinar ou científico e ajudar a resolver problemas habituais do-que-fazer profissional. Os processos de escritura costumam ser compartilhados por vários autores, os produtos são altamente especializados, com abundantes termos específicos e muita informação que se dá por conhecida, dado que se espera que a audiência seja de pares com problemas similares (CÔRTE VITÓRIA, 2018). Nos sistemas de atividade vinculados à docência

e à aprendizagem altamente formalizados como as que caracterizam os contextos universitários, o sentido e o significado da escritura costumam estar vinculados a elaborar, construir – e refletir sobre – o conhecimento ou a dar conta do que foi aprendido (CÔRTE VITÓRIA, 2018). Em geral, a audiência se reduz ao mesmo professorado ou, em ocasiões, ao resto de estudantes, habitualmente do mesmo curso, que inclusive pode co-avaliar tais produtos. O sistema de atividade propriamente acadêmico implica produção de alguns textos cujo sentido só se entende dentro da própria academia.

A escritura, nesses casos, está a serviço de determinadas atividades acadêmicas que não têm correlato em outras esferas de atividade, ainda que compartilhem parte de sua funcionalidade tanto com a esfera profissional como com a de ensino e aprendizagem. Exemplos emblemáticos são as teses doutorais ou os projetos finais de graduação. Trata-se de atividades que só se podem levar a cabo na comunidade acadêmica e que dificilmente transcendem sem modificações substanciais tanto em seus produtos como nos processos de produção (RIGO, VITÓRIA, MOREIRA, 2020). Os produtos, nesses casos, são também especializados com um nível alto de codificação que varia em função das características (sociais, culturais e históricas) e normas específicas de cada comunidade acadêmica (YUS, 2002). Finalmente, a audiência é a própria universidade, ou seja, a audiência são tribunais que os vão julgar, o que quer dizer que vão adentrar em análises sofisticadas de sua estrutura e conteúdo.

Ao fim e ao cabo, a maioria dos estudos que se têm ocupado da análise dos gêneros textuais foca a atenção na descrição, análise e categorização das práticas existentes, mas em contadas ocasiões a análise se vê acompanhada da

reflexão acerca do sentido e/ou da necessidade de promoção de alguns gêneros frente a outros. De todas as maneiras, o que queremos sublinhar neste apartado é que a escritura situada está sujeita aos textos e audiências a quem se dirige. Na maioria das vezes, não sabemos a quem estamos nos dirigindo, pois nossos discursos por escrito pressupõem interlocutores virtuais. Por isso mesmo, podemos dizer que não há *um* discurso, ou *o* discurso, mas discursos que vão assumindo nuances distintas, tão distintos quanto são os textos que temos de (re)construir, dependendo da audiência a que se destina (CÔRTE VITÓRIA, 2018).

Cabe ainda refletir sobre o fato de que, quando sabemos a que audiência nossa mensagem se destina, o discurso se vê favorecido, pois podemos agregar a ele as especificidades da audiência. Entretanto, no mais das vezes, não imaginamos quem é nossa audiência, por isso convém utilizar os recursos que a língua escrita nos oferece a fim de lograr discursos claros, pontuais, objetivos, coesos e coerentes. Essas qualidades linguísticas costumam favorecer o entendimento de toda e qualquer audiência a que eventualmente tenhamos que nos destinar, especialmente em espaços e tempos de pandemia, quando um vocabulário novo passa a fazer parte de nossa rotina oral e escrita, porquanto para novos textos e audiências é primordial que a Escrita Situada entre em cena com todas as possibilidades de comunicação e entendimento que lhe são próprias.

À guisa de conclusão

Nosso cotidiano – desde fevereiro de 2020 – tem sido marcado por incertezas, perguntas, expectativas, perplexidades, medos, construção de um “novo normal” em meio a uma situação totalmente anormal. Sobram hipóteses e especulações, faltam serenidade e paciência

para nos engajarmos e nos adequarmos ao caráter inusitado que marca todo o entorno de uma pandemia. Ao fim e ao cabo, pensamos que, se há uma pista confiável para buscarmos tal engajamento neste momento pandêmico, uma boa alternativa reside na constituição de redes de colaboração (SUASNÁBAR, 2020), com diversidade de perfis, formações e gerações como forma de fortalecer os recursos em investigação humana e social. De igual modo, é possível reconhecer de forma destacada o impacto que estas redes terão por sua amplitude e diversidade para as tarefas de investigação, desenvolvimento, transferência de conhecimento e docência. Claro está que as considerações finais a respeito desta temática e do contexto no interior do qual está sendo discutida são permeados pelo significado da impermanência. Afinal, novas pesquisas levam a outras percepções, talvez diferentes das que este capítulo apresenta. No entanto, as reflexões aqui analisadas são validadas pela consistência teórica e empírica em que se sustentaram. Em outras palavras, talvez se trate de perceber o *engagement* na modalidade híbrida de ensino como uma trajetória sempre inacabada, sujeita a alterações e reformulações, que, em movimento contínuo, possibilitam constantes rupturas, reorganizações, aproximações e reaproximações em exercícios sucessivos de colaboração e (auto)superação (RIGO, MOREIRA, VITÓRIA, 2018). Talvez, assim entendido, o ensino híbrido e os desafios e perspectivas da educação *online* na Educação Superior possa se converter num profícuo ato que os sujeitos aprendente e ensinante realizam a favor de si mesmo e do outro.

REFERÊNCIAS

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

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

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

CHRISTOFOLI, M. C. Pillon.; CÔRTE VITÓRIA, M. I.C. Projeto – **Revista de Educação**: escrita. Porto Alegre, v. 10, n. 12, out. 2010.

CORTE VITÓRIA. M.I. **La escritura académica en la formación universitaria**. NARCEA, S.A. DE EDICIONES, 2018. MADRID. ESPAÑA.

HALLIDAY, M.; MATTHIESSEN, C. **An Introduction to Functional Grammar**, 3ª ed. Distributed in the United States of America by Oxford University Press Inc. Madison Avenue, New York, 2004.

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

KUH, G.D. **What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices**.

Change, March/April, p. 24-32, 2003. _____. The National Survey of Student Engagement: The College Student Report. Bloomington. Indiana University Center for Postsecondary Research and Planning, 2009.

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

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

PASINI, C.; CARVALHO, E.; ALMEIDA, L.H.C. A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações. **Observatório socioeconômico da Covid-19.** Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf>. Acesso em 14 nov. 2020.

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

RIGO, R.M.; VITÓRIA, M.I.C.; MOREIRA, J.A. Escritura acadêmica e *engagement*: limitações e potencialidades na elaboração dos trabalhos finais da graduação (Academic scripture and engagement: limitations and potentialities in the preparation of the final work of the graduation). **Reveduc**, V.14, 2020, e3417079.

SACRISTÁN, J. G. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania.** Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

SILVA, E.B.D.; NETO, J.G.D.S.; SANTOS, M. C. D. Pedagogia da Pandemia: Reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social. **Revista Latino-Americana de Estudos Científico – RELAEC** Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/ipa> <http://dx.DOI.org/10.46375/relaec.31695>. Acesso em 14 nov. 2020.

SUASNÁBAR, C. La institucionalización de la Educación como campo disciplinar: Un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales. **RMIE**, 2013, Vol. 18, N. 59, P. 1281-1304 (ISSN: 14056666). Disponível em: [file:///C:/Users/Rosa/Downloads/document%20\(19\).pdf](file:///C:/Users/Rosa/Downloads/document%20(19).pdf). Acesso em 30 ago. 2020.

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

TROWLER, V., **Student engagement evidence summary**. Lancaster: The Higher Education Academy, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/268398395_Student_Engagement_Evidence_Summary. Acesso em 16 set. 2017.

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

UNESCO. **Educação 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4**. 2015. Disponível em: <https://iite.unesco.org/publications/education-2030-incheon-declaration-framework-action-towards-inclusive-equitable-quality-education-lifelong-learning/> Acesso em 02 de jun. 2018.

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

YUS, R. **Educação Integral:** uma Educação Holística para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

As múltiplas abordagens sobre engajamento de estudantes: um estudo descritivo a partir da plataforma SciELO

Valesca Brasil Irala

Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

Gerson de Lima Oliveira

Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

Iniciamos o percurso argumentativo-narrativo deste texto com o questionamento a seguir: qual o panorama das pesquisas sobre engajamento de estudantes nos trabalhos publicados na Plataforma SciELO? É importante mencionar que o conceito de “engajamento”, de forma ampla, tem mobilizado na atualidade diferentes áreas do conhecimento (e, também, para além do âmbito das pesquisas estritamente acadêmicas, como é o caso do “engajamento” de usuários em publicações nas redes sociais – que é associado ao número de cliques, tempos de acesso, *likes* e comentários em uma postagem, por exemplo), sendo apresentado em diversas áreas com orientações conceituais e metodológicas diversas, ampliando, assim, em múltiplos desdobramentos, o caráter polissêmico que, por si só, já lhe é inerente (ASPEÉ; GONZÁLEZ; CAVIERES-FERNÁNDEZ, 2018; RIGO, 2020). O recorte analítico de nosso questionamento implica um universo específico, entendido amplamente como o educacional e – dentro desse universo – a um ator social em particular, o estudante, em suas múltiplas relações com as instituições e/ou outros espaços educacionais/sociais com os quais se vincula.

Interessa-nos problematizar como esse construto, ou meta-construto (FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004), vem sendo tratado na literatura acadêmica, considerando: a) quais sentidos têm sido mobilizados; b) de que natureza são as pesquisas realizadas; c) quais níveis de ensino são prioritariamente contemplados nessas pesquisas; e) quais metodologias de pesquisa têm sido enfatizadas; e, por fim, f) quais áreas do conhecimento têm predominantemente se debruçado sobre o tema nas pesquisas publicadas na Plataforma SciELO. Entendemos “sentido” a partir da concepção discursiva do conceito (GREGOLIN; BARONAS, 2003), ou seja, permeado por seu caráter ideológico, histórico e contextual. “Sentido” não se restringe a uma ideia de transparência da linguagem e nem a uma interpretação inequívoca de qualquer e todo sujeito sobre os sentidos mobilizados em um determinado texto (científico, jornalístico ou vinculado a qualquer outra esfera). Tanto a produção dos sentidos quanto os efeitos de sentidos que se mobilizam a partir de uma matriz teórico-metodológica dada estabelecem relações de força com outros sentidos construídos por outras matrizes teórico-metodológicas e outros sujeitos que delas se valem.

Ao traçar esse panorama, temos o intuito de contribuir para a ampliação do debate acadêmico sobre o meta-construto, pois ele ainda é pouco explorado no contexto brasileiro, como já mencionaram outros autores (MARTINS; RIBEIRO; 2017; 2019; RIGO, 2020). Tal constatação se dá especialmente se tomarmos como base os países anglófonos (com o conceito de *engagement*, utilizado há décadas em pesquisas do campo educacional), os países de língua espanhola (que o traduzem por *compromiso*, mas também há quem utilize o termo *participación*, *implicación* ou *involucramiento*, acrescidos ou não do adjetivo *activo/a*) e, por fim, países de língua portuguesa (especialmente Portugal), os quais têm optado preferencialmente por traduzi-lo do inglês

como *envolvimento* (ASPEÉ; GONZÁLEZ; CAVIERES-FERNÁNDEZ, 2018; IBARRA-SÁIZ; RODRÍGUEZ-GÓMEZ, 2015; 2016; GUTIÉRREZ *et al.*, 2019; LEITE; VEIGA, 2018; NEGRINI, 2010; RAMOS-DÍAZ *et al.*, 2017; TAI *et al.*, 2020).

A escolha por um ou por outro termo não é – em nossa concepção – uma simples questão de tradução ou, ainda, mesmo a opção pela *não* tradução do inglês tem implicações conceituais que envolvem matizes semânticos (e teóricos) diversos (CAVAZOS ARROYO; ENCINAS OROZCO, 2016). Entendemos que tais escolhas são constitutivas das matrizes epistemológicas assumidas pelos autores (de forma consciente ou não). Antes de adentrarmos a análise do conceito de engajamento estudantil nos artigos selecionados, é preciso que partamos de uma noção ampla de engajamento para conduzirmos nosso percurso de escrita. De acordo com o Dicionário de Filosofia de Japiassú e Marcondes (2001, p. 81), o verbete *engajamento* é definido da seguinte maneira:

Nas filosofias existencialista e personalista, o engajamento é a tomada de consciência, pelo ser humano, de que ele é um ser-no-mundo, está sempre situado, devendo lutar contra todo quietismo, contra toda atitude contemplativa para comprometer-se, por sua ação, com a mudança desse mundo, de nossa realidade histórica.

A partir da definição filosófica do conceito de engajamento, podemos percebê-lo como dotado de um sentido que pressupõe ser do humano a tomada de atitude diante de um determinado acontecimento ou fenômeno. Nesse sentido amplo, a ideia de engajamento é oposta à de inércia. Espera-se de um sujeito engajado iniciativa, atitude

e protagonismo no que se refere aos fenômenos sociais e diante das relações implicadas por tais fenômenos, em uma orientação voltada à transformação do mundo e da realidade presente. Ou seja, nessa visão ampla, há um indicativo que transcende pretensões individuais imediatas ou futuras (por exemplo, voltadas unicamente ao sucesso escolar/acadêmico). Veremos, mais adiante, que há demarcações e diferenciações no emprego do conceito de engajamento ligadas a tradições disciplinares específicas, além do conceito poder ser articulado a abordagens não marcadamente disciplinares. Entretanto, antes de desenvolvermos a nossa perspectiva, apresentaremos o percurso metodológico e o panorama encontrado nos dados analisados.

Escolhas metodológicas e alguns indícios

Adotamos, como procedimento metodológico próprio para responder à pergunta de pesquisa “*Qual o panorama das pesquisas sobre engajamento de estudantes nos trabalhos publicados na Plataforma SciELO?*”, a seleção de artigos científicos publicados na Plataforma SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), em função de ela ser considerada atualmente a biblioteca virtual de revistas científicas *open access* criada no Brasil de maior prestígio no contexto nacional e de maior visibilidade internacional entre os portais dessa natureza já criados no país. Sem demarcação temporal específica (ou seja, observando toda a base de dados escolhida, independente do ano das publicações). Hoje ela abrange uma rede muito maior do que em seu projeto original, fruto da parceria entre a FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) e a BIREME (Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde), pois, na atualidade, abarca revistas de 17 países, distribuídos em três continentes (América, Europa e África), contemplando coleções de revistas das mais diversas áreas do conhecimento.

Por procedimento metodológico próprio entendemos os passos por nós adotados para responder à pergunta de pesquisa sem o compromisso com alguma metodologia consagrada pré-estabelecida para a análise de artigos publicados em bancos de dados. Em nossa concepção, ressaltamos que não entendemos os artigos analisados como referências para a construção da resposta à pergunta de pesquisa, mas como *corpus* possível entre outros que seriam adotados por nós na pesquisa qualitativa empírica.

A escolha pela plataforma SciELO foi feita devido à metodologia criada pelos pesquisadores das universidades brasileiras envolvidas em sua implementação, pois segue parâmetros próprios estabelecidos para fins de indexação, compilação, edição e interoperabilidade das coleções oriundas de uma variedade de áreas. Também conta com rigorosos parâmetros para aceitação e manutenção das revistas no âmbito da rede, os quais imprimem critérios de qualidade e visibilidade para essas publicações no cenário internacional (PACKER, 1998; PACKER *et al.*, 2014). A padronização criada pela metodologia em relação ao formato de apresentação dos artigos também é avaliada por nós como favorável para a realização de uma análise crítico-conceitual ágil e confiável (no apêndice A, apresentamos um esqueleto de como sistematizamos os dados em planilhas para facilitar o processo de tabulação e posterior forma de visualização dos dados).

Primeiramente, foi realizada uma busca simples no portal com a inserção do termo “engajamento” sem nenhuma delimitação de filtro (a busca foi feita apenas com o termo “engajamento” em português, sem considerar possíveis sinônimas ou traduções; portanto, só foram identificados artigos escritos em outras línguas aqueles textos em que pelo menos o resumo também estava em português). Na

busca, realizada em julho de 2020, foram encontrados 769 artigos distribuídos em 216 revistas oriundas de diferentes áreas do conhecimento (Antropologia, Saúde, Administração, Educação, Psicologia, Sociologia, Literatura, etc.). Em seguida, utilizamos o filtro “Educação e Pesquisa Educacional” dentro das possibilidades de áreas temáticas indicadas pela plataforma, dado o nosso foco no universo educacional. Em relação a esses trabalhos (n=107), foram incluídos todos os que indicavam um emprego sistemático do conceito (não um uso meramente genérico do termo) e que se vinculavam ao perfil de estudantes.

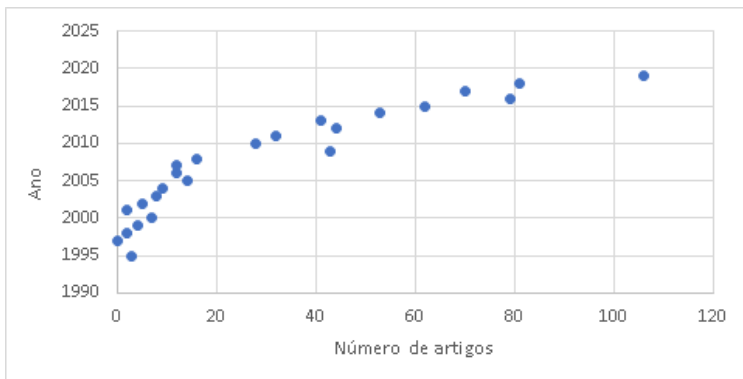
Para afinar o processo, também foram feitas três novas buscas, nas quais foram inseridos os termos “engajamento acadêmico” (n=22), “engajamento estudantil” (n=3) e “engajamento discente” (n=3). Posteriormente, ainda foram desconsiderados os artigos que não estavam efetivamente relacionados a sujeitos em formação de maneira direta (como alguns perfis profissionais, por exemplo, como docentes ou a profissionais da área a saúde ou estudos de engajamento de jovens que se dão fora dos contextos institucionais de ensino), estabelecendo o número de 37 artigos como base para a reflexão aqui realizada.

Pudemos identificar que o termo “engajamento” tem sido utilizado de forma crescente nos artigos indexados na Plataforma SciELO, ainda que, pela análise descritiva (TONETTO; BRUST-RENK; STEIN, 2014), efetuada com base apenas no número de menções do termo em cada artigo (para fins de inclusão e/ou exclusão no nosso *corpus* de análise), tenhamos identificado que não há um tratamento conceitual do termo em grande parte dos artigos encontrados, apenas menções assistemáticas e/ou periféricas (sendo, nesses casos, excluídos previamente da análise), mesmo que em alguns desses textos o termo

figurasse com certa centralidade no título ou no resumo, resultando que apenas em torno de 28% deles tenham de fato sido incorporados à análise efetuada.

De qualquer forma, no gráfico de dispersão apresentado na Figura 1, evidenciamos o crescimento do emprego do termo/conceito no conjunto das pesquisas relacionadas às mais diversas áreas do conhecimento (em uma perspectiva ampla do uso do conceito na Plataforma), dentre elas, às vinculadas ao campo educacional. Entretanto, também é importante ressaltar que muitos desses trabalhos não apresentam nenhuma definição precisa do conceito. Por outro lado, esse quantitativo geral do termo “engajamento” presente nas pesquisas da Plataforma indica que, nos últimos anos, há um aumento do tratamento conceitual do termo (para além de uma simples menção sem algum tipo de tratamento teórico), pois, comparativamente, há vinte anos a palavra era raramente mencionada no conjunto dos textos publicados, apresentando um exponencial crescimento nos últimos anos. Por exemplo, no ano de 2017 encontramos 70 artigos; no ano de 2018, 81 e, já no ano de 2019, há 106 trabalhos que fazem referência ao termo, valorizando e reforçando o crescimento de pesquisas que o abordam em alguma dimensão (deixamos de fora o ano de 2020 por ser o ano corrente em que a presente análise foi realizada).

Figura 1: Quantitativo total de artigos que fazem menção ao termo “engajamento” na Plataforma SciELO (1995-2019)



Fonte: Elaboração própria (2020).

A maior atenção ao conceito de maneira mais ampla pode também ser identificada nas pesquisas que tratam especificamente do engajamento de estudantes. Optamos pela nomenclatura “estudante/estudantil” e não “acadêmico/escolar” ou “discente/aluno” porque objetivamos demarcar, de antemão, o caráter amplo das formas educativas de engajamento, dado que tanto a adjetivação “acadêmico/escolar” como “discente/aluno” parecem nos remeter exclusivamente a uma dimensão intelectual da formação do sujeito. A adjetivação escolhida também é preferida pelos autores que mais adiante traremos como base de diálogo e com os quais apresentamos afinidade teórica sobre a questão (ASPEÉ; GONZÁLEZ; CAVIERES-FERNÁNDEZ, 2018).

No próximo tópico, deteremos nosso olhar para os resultados dos 37 artigos sistematizados, apresentando os elementos que marcaram a revisão realizada, considerando,

por exemplo, a tomada de decisão sobre a classificação dos textos dentro de uma ou outra área. Fizemos a opção prioritária por classificar cada artigo a partir da área de formação dominante dos seus autores e, em segundo lugar, quando a primeira opção não pôde ser contemplada (por diversidade de formações ou por um perfil interdisciplinar, por exemplo), classificamos a área do artigo pelos departamentos e/ou faculdades aos quais os autores se vinculavam.

Entendemos que, sendo um conceito de interesse de diversas áreas do conhecimento, também é importante observar que os próprios pesquisadores estejam situados em campos científicos ou estejam vinculados funcionalmente a departamentos/faculdades que comportam profissionais de múltiplas matrizes formativas (como são, por exemplo, os departamentos/faculdades de Educação). Ainda, por último no detalhamento deste tópico, ressaltamos que os textos foram tratados como dados/documentos de pesquisa que compuseram o *corpus* de análise não como referências bibliográficas deste capítulo, ainda que um ou outro artigo analisado em nossa sistematização tenha sido eventualmente citado como referência porque se mostrou pertinente para a construção do nosso argumento.

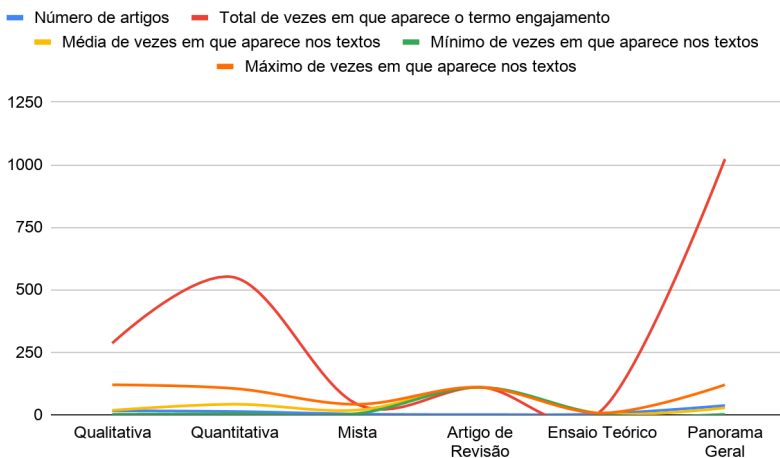
O cenário sobre engajamento estudantil nas pesquisas da Plataforma SciELO

Um dos aspectos que buscamos verificar nos trabalhos analisados foi a identificação de qual metodologia de pesquisa é preferencialmente escolhida para se analisar o engajamento estudantil. Também, interessou-nos avaliar quais realizaram alguma definição do conceito e quais – ainda que o tratassem com certa importância no escopo do artigo – não o definiram ou não o detalharam/problematizam à luz de um referencial teórico (por mínimo que fosse).

Optamos por verificar a frequência de uso do termo engajamento associado à condição dos atores sociais “estudantes” nos textos analisados através da comparação entre a média de vezes em que aparece nos artigos, o total de vezes, o mínimo de vezes e, quanto à metodologia empregada, considerando a seguinte classificação: metodologia qualitativa, metodologia quantitativa, metodologia mista (quantitativa e qualitativa), ensaios teóricos e, também, artigos denominados como revisão da literatura. A categoria “frequência de uso do termo” pareceu-nos pertinente porque ela nos ajudou a identificar com mais clareza qual a natureza das pesquisas que investem em problematizar o conceito e quais o tratam de forma periférica.

Ressaltamos que, na contabilização das palavras, a varredura foi feita do título à conclusão (excluindo apenas a quantidade de vezes em que aparecia nas referências). Também, se o artigo estava escrito em outra língua, observamos a utilização do vocábulo da maneira como ele é tratado em cada texto (há dois artigos em espanhol entre os 37 analisados, pois, como já explicamos anteriormente, esses eram os únicos artigos presentes na Plataforma escritos em outras línguas que apresentavam também resumo em português com o uso da palavra “engajamento”). Nesse caso, em um dos textos redigidos em língua espanhola, preferência conceitual adotada pelos autores é pelo termo em inglês (*engagement*) e, no outro, pela palavra em espanhol (*compromiso*). A Figura 2 sintetiza esses resultados:

Figura 2: Metodologia utilizada nas pesquisas *versus* frequência do uso do termo engajamento de estudantes



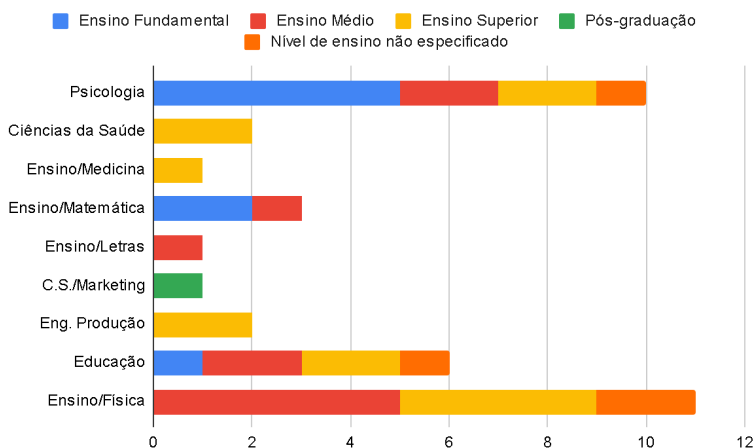
Fonte: Elaboração própria (2020).

A Figura 2 aponta que, do total de trabalhos analisados, há um certo equilíbrio entre o número de pesquisas que adota uma metodologia quantitativa (13 trabalhos) em comparação às que adotam uma metodologia qualitativa (16 trabalhos), há um menor número de trabalhos que opta por mesclar os procedimentos metodológicos utilizados (três trabalhos), quatro trabalhos teóricos de natureza ensaística (os quais não têm como foco central o engajamento de estudantes, mas ele aparece de maneira periférica) e, ainda, apenas um artigo de revisão da literatura sobre o conceito de engajamento estudantil.

Os trabalhos de natureza quantitativa apresentam uma média de 42,3 ocorrências do termo no conjunto dos textos com essa perspectiva; em oposição, nos trabalhos qualitativos, essa média cai para 17,87. No único texto de revisão da literatura analisado – como é esperado nesse

tipo de proposta – o termo engajamento apresenta um número alto de ocorrências (110 ao longo do texto). As pesquisas mistas (qualitativa-quantitativa) apresentam uma média de 19 ocorrências e os ensaios teóricos apresentam a média de menor ocorrência entre a classificação adotada, com 5,25. Nesse caso, a baixa ocorrência é justificada pelo fato de que, nesses textos, o conceito, embora importante, não é o foco central do ensaio, como mencionamos no parágrafo anterior. Também é importante apontar a quais áreas de formação/atuação dos pesquisadores se vinculam cada tipologia metodológica. Para realizar essa discussão, apresentamos (Figura 3) as áreas de formação e/ou atuação (por exemplo, departamento ou faculdade) dos autores dos artigos analisados.

Figura 3: Área de formação/atuação dos autores versus nível de ensino foco da pesquisa



Fonte: Elaboração própria (2020).

Nos textos analisados, identificam-se duas áreas predominantemente interessadas nos estudos de engajamento de estudantes: Psicologia (10 trabalhos) e Ensino de Física (11 trabalhos). Entretanto, é possível observar algumas diferenças entre elas em termos metodológicos. Enquanto a Psicologia tem adotado predominantemente métodos quantitativos (dos 10 trabalhos, 9 são quantitativos e 1 é um ensaio teórico), o Ensino de Física se vale tanto de metodologias qualitativas (com 7 trabalhos) quanto quantitativas (apenas um trabalho), além de lançar mão de desenhos mistos (1 trabalho) e de ensaios teóricos (2 trabalhos).

Em uma análise mais detalhada sobre os textos das duas áreas predominantes, observamos que a publicação mais antiga encontrada com o termo “engajamento” na área de Ensino de Física data do ano de 2004, enquanto, na Psicologia, data do ano de 2012. Uma hipótese em relação à recência dos trabalhos na Psicologia se deve ao fato de que as pesquisas mais antigas estavam mais orientadas ao construto da “motivação” ou – quando se referiam a engajamento – o faziam utilizando o termo “envolvimento”, como muitos ainda o fazem. Por outro lado, o Ensino de Física, embora seja a área que apresenta o artigo com maior número de ocorrências do termo “engajamento” entre todos os analisados (120 vezes) – uma pesquisa de corte qualitativo, em outros trabalhos, é uma das áreas que apresenta três artigos com apenas duas ocorrências e outros três com um número pouco superior de ocorrências (3, 5 e 6, respectivamente), sendo todos eles também de natureza qualitativa.

Quanto aos níveis de ensino que são contemplados (“Ensino Fundamental”, “Ensino Médio”, “Ensino Superior”, “Pós-Graduação” e “Não especificado”), também observamos que a Psicologia e o Ensino de Física são as áreas dominantes, como demonstrou a Figura 3 (o que

se identifica também pela predominância das revistas escolhidas, pois a *Revista Brasileira de Ensino de Física* foi a mais escolhida pelos pesquisadores, tendo abarcado seis trabalhos analisados e a *Revista Psicologia Escolar e Educacional* a segunda mais escolhida, tendo abarcado quatro). Entretanto, também são apresentadas diferenças em relação ao foco predominante em cada uma delas, pois a Psicologia apresentou cinco trabalhos voltados ao Ensino Fundamental, dois trabalhos voltados ao Ensino Médio e dois trabalhos voltados ao Ensino Superior.

Já o Ensino de Física apresenta cinco trabalhos voltados ao Ensino Médio e quatro trabalhos voltados ao Ensino Superior. Cabe ainda ressaltar – no conjunto dos dados – que a única área em que foi encontrado algum estudo direcionado ao engajamento de estudantes na pós-graduação é a área de Ciências Sociais/*Marketing*, sendo essa uma das duas pesquisas relatada em espanhol (realizada no México) e de natureza mista (qualitativa-quantitativa). A outra pesquisa em espanhol é da área da Psicologia e foi feita na Espanha, voltada ao Ensino Médio e de natureza quantitativa.

Em relação aos resultados extraídos das áreas de formação/atuação dos pesquisadores, é importante chamar atenção que nas pesquisas da área da Educação são poucos os trabalhos encontrados na Plataforma SciELO que se relacionam ao engajamento de estudantes (foram apenas seis trabalhos), os quais, predominantemente, utilizam metodologias qualitativas (cinco trabalhos qualitativos e um ensaio teórico). Em função desse achado, é importante ressaltar que foram encontrados na área da Educação trabalhos sobre engajamento vinculados a outras dimensões da atuação dos sujeitos, como, por exemplo, o engajamento em movimentos e coletivos sociais (causa LGBT e movimento Hip-Hop), partidos políticos, entre outros campos de atuação dessa mesma natureza.

Esses trabalhos não foram incluídos na sistematização em função de não estarem diretamente vinculados ao engajamento estudantil, mas são mencionados aqui porque os compreendemos como achados que contribuem para a reflexão que realizaremos no próximo tópico. Entende-se que as dimensões apresentadas por eles parecem não ter nenhuma relação com a vida dos sujeitos nos espaços institucionais escolares e/ou universitários, ou seja, em relação com a sua vida como estudantes, constituindo, assim, espaços vistos como independentes e desconectados na formação desses sujeitos. Essa observação é pertinente para avançarmos na compreensão e atenção de quais dimensões podem ser incorporadas nos estudos de engajamento de estudantes, como apontam Aspeé, González e Cavieres-Fernández (2018).

Ainda sobre os níveis de ensino contemplados, chama-nos atenção o fato de predominar o foco sobre as instituições de Ensino Superior (com treze trabalhos sobre engajamento de estudantes de graduação e um trabalho sobre engajamento de estudantes de pós-graduação), sendo seguidas pelas instituições escolares de Ensino Médio (com onze trabalhos) e, por último, as instituições de Ensino Fundamental (com oito trabalhos). Uma hipótese que pode ser levantada em relação a esse achado parece ter relação com a preocupação crescente de vários profissionais e instituições a respeito dos índices de evasão estudantil, conforme vão avançando os níveis escolares. Há, nesses termos, um aumento do *desengajamento* (PINO-JAMES *et al.*, 2019), entendido como um construto independente, mas correlacionado.

Em nossa sistematização, também pontuamos a produção de sentidos que são mobilizados pelos diferentes autores quando se referem ao construto do engajamento. Ainda que reconheçamos que alguns dos sentidos atribuídos

são considerados subcategorias de uma orientação específica no campo teórico, apresentamos, na Figura 4, um panorama exploratório de 45 sentidos vinculados, pois eles ajudam a compreender a complexidade, a amplitude, a orientação e a precisão (ou imprecisão) teórica diversa do conjunto dos trabalhos.

Figura 4: Sentidos produzidos sobre engajamento de estudantes



Fonte: Elaboração própria (2020)

Os sentidos que são mobilizados têm predominantemente uma orientação de caráter “instrumental”, ou seja, o de que o engajamento de estudantes tende a ser compreendido como uma prática acadêmica desempenhada em sala de aula ou intrinsecamente relacionada a ela, tendo em vista a obtenção de um melhor

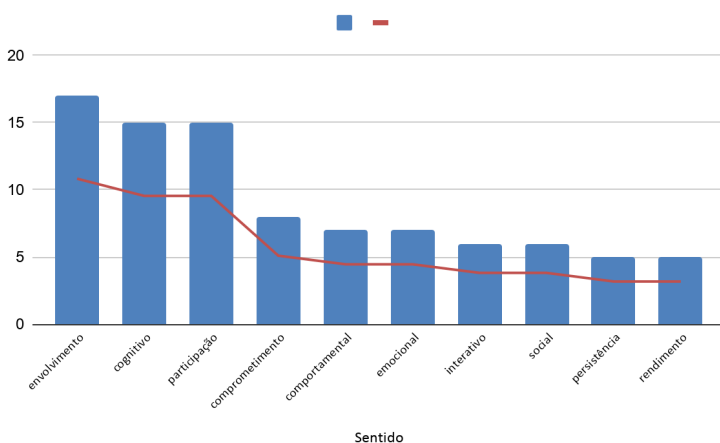
desempenho em termos intelectuais. Nesse sentido, oscilam perspectivas que entendem o engajamento em uma dimensão individual, ou seja, vinculadas a um percurso pessoal de cada estudante, capaz de orientá-lo a rendimentos, resultados satisfatórios, atrelados exclusivamente ou prioritariamente ao desenvolvimento cognitivo. Alguns dos sentidos que marcam essa tendência nos textos são: absorção, disposição, persistência, dedicação, vigor, produtivo, esforço, operacional, estratégico, empolgação, gerenciamento (do tempo), etc.

Por outro lado, também são encontrados sentidos que transpõem o âmbito individual, por remeterem à ideia de interação com outros agentes do universo educacional (tais como professores, colegas, pais – esse último, no caso de estudantes da Educação Básica), bem como a interação com a própria instituição de ensino com a qual o estudante deve desenvolver uma relação de pertencimento e, por fim, a interação com a sociedade em sua dimensão política (essa última dimensão sendo a menos representativa no conjunto dos trabalhos sistematizados na análise). A perspectiva de natureza interacionista se vincula principalmente aos seguintes sentidos: (engajamento) mútuo, afetivo, diverso (que inclui menções às atividades acadêmicas e não acadêmicas), coletivo, social, político, (aluno) ativo, militância, crítico, cidadão, participação, etc. Ambas as orientações – individual e/ou coletiva – têm, na maioria dos artigos, uma preocupação orientada predominantemente ao êxito acadêmico e à permanência dos estudantes nas instituições, e – em menor número – há a existência de trabalhos que se proponham a percebê-lo holisticamente e/ou como um agente de transformação social.

Ainda no âmbito das pesquisas que focam na interação do estudante com a instituição, é recorrente o argumento de que docentes e/ou as políticas institucionais têm um papel

importante (senão determinante) para que o engajamento dos estudantes efetivamente aconteça, tomando tais agentes externos como os responsáveis por promovê-lo. Para aprofundar a discussão sobre os sentidos mais recorrentes, apresentamos primeiramente a Figura 5:

Figura 5. Sentidos mais frequentes e percentual ponderado



Fonte: Elaboração dos autores (2020).

Na Figura 5, indicamos os 10 sentidos mais recorrentes apresentados nas pesquisas publicadas na Plataforma SciELO sobre engajamento estudantil. Há dois sentidos gerais que predominantemente parecem ser tratados como sinônimos de engajamento em muitas pesquisas: “envolvimento” (11% do percentual ponderado) e “participação” (10%). Por outro lado, são recorrentes os subconstrutos “engajamento cognitivo” (predominante em relação aos dois outros, com 10% do percentual ponderado), “engajamento comportamental” (com 4% do percentual ponderado) e “engajamento emocional” (também com 4%

do percentual ponderado), cunhados em 2004 por Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004), em um artigo intitulado *School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence* (o texto foi republicado em 2016). Chama atenção a hierarquia entre os três subconstrutos dos autores no âmbito das pesquisas por nós analisadas, pois o “engajamento cognitivo” desponta claramente como o foco de maior atenção (como já dissemos antes, identificamos esse fenômeno mesmo nos textos que não mencionam diretamente o artigo referido).

Vale ressaltar que esse texto e outros publicados posteriormente pela autora principal desse texto seminal de 2004 são citados nos artigos produzidos por pesquisadores das Ciências da Saúde, da Psicologia, do Ensino de Física, da Educação e da Engenharia da Produção, entre os textos analisados. Além disso, também possui um alto índice de atenção altimétrico, o que indica que o artigo foi lido, citado e comentado não apenas em publicações acadêmicas, mas em diversas redes sociais, tais como o *Twitter*, *Youtube*, *Facebook*, *LinkedIn*, *Pinterest*, entre outras (DIGITAL SCIENCE, [online]), revelando o seu alto grau de circulação e influência entre pesquisadores de todos os continentes, de diversas áreas (desde Ciências Sociais, Ciências da Computação, Administração e *Business*, Artes e Humanidades, etc.), em nível mundial – seu índice de atenção altimétrico atual é 55 (SAGE, [online]). A influência desse texto é marcante também nas pesquisas por nós analisadas, pois os três subconstrutos servem de referência tanto nas pesquisas quantitativas quanto qualitativas. Reeve e Tseng (2011) associaram uma quarta dimensão às três dimensões popularizadas por Friedricks, Blumenfeld e Paris (2004), denominada como “engajamento agêntivo” (*agentic engagement*); porém, essa dimensão não foi incorporada com a mesma popularidade que as três anteriores nas pesquisas investigadas no Portal SciELO, já que esse tipo de engajamento não foi citado em nenhum trabalho por nós analisado.

Quanto à sinonímia entre “engajamento” e “envolvimento”, é possível observar que, mesmo na literatura em língua inglesa (em que as pesquisas na área se desenvolveram há mais tempo e existe um vasto conjunto de trabalhos publicados), havia (e ainda há em alguns trabalhos) um tratamento indistinto entre os termos, o que também ocorre em português, pelo que vimos nos trabalhos analisados. Entretanto, a partir de Wolf-Wendel, Ward e Kunzie (2009), é possível compreender que são termos diferentes epistemológica e metodologicamente, cabendo a cada pesquisador, após conhecer as nuances que os diferenciam, utilizar o mais adequado aos seus propósitos de pesquisa.

Já a associação de engajamento como equivalente à “participação” parece ser mais mobilizada nas pesquisas voltadas aos aspectos sociais do que às pesquisas que lidam com a associação do construto ao universo individual/mental/pessoal; embora, também nessa linha, existam autores na literatura internacional que apontem a diferença conceitual entre ambos, ainda que mobilizem os dois conceitos (WENGER, 1998). Por fim, há poucos trabalhos entre os analisados que seguem tratando como sinônimos os construtos de “engajamento” e “motivação” (identificando-o, muitas vezes, como um conceito híbrido entendido como “engajamento motivacional”).

Na literatura internacional, parece haver um maior entendimento atual de que a motivação é um preditor que antecede o engajamento e não como um conceito similar a ele (BOND *et al.*, 2020; HENRIE; HALVERSON; GRAHAM, 2015), mesmo que ambos sejam analisados em uma mesma pesquisa (PAYNE, 2017). Sem pretender esgotar a exploração dos dados apresentados e chamando atenção para o sentido de “rendimento” que aparece nos trabalhos analisados (nos quais o engajamento estaria

orientado ao rendimento/desempenho dos estudantes, a fim de potencializá-lo), mas também conduzindo-o a aprendizagens efetivas – sejam elas entendidas em uma dimensão cognitivista, sejam elas entendidas em uma dimensão sociointeracionista (mesmo quando tais dimensões não são mencionadas explicitamente nos textos). No próximo tópico, discorreremos sobre o nosso entendimento do construto, indicando aspectos produtivos para pesquisas futuras nessa área.

Por um olhar teórico-conceitual não disciplinar e relacional do conceito de engajamento

Mencionamos na introdução deste capítulo que há diferenças disciplinares no emprego do conceito de engajamento em áreas do conhecimento distintas. A análise dos artigos apresentada anteriormente confirma o que já tínhamos como pressuposto antes do tratamento dos dados, justamente porque advimos de áreas do conhecimento diversas – a Linguística Aplicada e a Sociologia. Dito isso, parece-nos pertinente indicar o tensionamento para o caráter polissêmico do conceito.

Por exemplo, nas Ciências Sociais, o conceito de engajamento tende a ser empregado no sentido de *militantismo*. Nesse sentido, o conceito de *engajamento militante* pode ser definido como um tipo de “comportamento consistente”, também conceituado como *commitment* (BECKER, 1960, p. 33) e tende a se expressar empiricamente na participação continuada em alguma organização social e/ou política. O engajamento individual prevê a possibilidade de o sujeito se identificar com uma determinada organização, inscrevendo suas ações nesse espaço organizacional por um tempo determinado e dentro de um marco cultural específico (PASSY; GIUGNI, 2000; SILVA; RUSKOWSKI, 2016).

Por outro lado, os campos da Psicologia e do Ensino, de forma geral, tendem a empregar o conceito de engajamento no sentido de envolvimento, comprometimento ou participação dos atores em relação ao ensino, à aprendizagem e associados à construção do conhecimento. Nesse caso, pressupõe-se uma postura ativa dos estudantes, em contraposição àquilo que poderíamos chamar de *desengajamento*, que também é entendido como um construto amplo e interrelacionado à “apatia”, ao desinteresse, à insatisfação, à frustração e à falta de autonomia diante dos processos educacionais (JANG; KIM; REEVE, 2016).

A nuvem de palavras (Figura 4) apresentada no tópico anterior demonstra essa multiplicidade de sentidos relacionada ao conceito de engajamento, o que evidencia que, dependendo da área do conhecimento e da orientação teórica que o mobiliza, a função desempenhada pelo construto é ampla. Ou seja, o significado do seu uso tem sido apropriado de maneiras diversas, o que resulta que, quando psicólogas ou psicólogos, pesquisadoras ou pesquisadores da área da Educação, do Ensino (advindos de diversos campos disciplinares), pesquisadoras ou pesquisadores das ciências da saúde, engenheiras ou engenheiros de produção ou cientistas sociais o empregam, podem estar falando sobre fenômenos *muito diferentes entre si*, a partir de análises bastantes distintas e apresentando universos epistêmicos que não dialogam em parte das situações – ainda que, na realidade concreta, todas as suas dimensões e possibilidades se manifestem de maneira concomitante e complementar.

Compreende-se que a polissemia não é uma característica exclusiva da noção de engajamento; entretanto, o baixo consenso a respeito dos sentidos, como tem sido mobilizado, fomenta (positivamente) um instigante debate a respeito das possibilidades de se abordá-lo de maneira

não disciplinar (como preferimos nos identificar nesta escrita) e evidencia (negativamente) que, em parte dos estudos encontrados, o conceito não é definido de maneira suficiente em vários trabalhos do *corpus* analisado. Ou seja, nesses casos, a noção de engajamento é empregada de maneira pouco precisa, pressupondo-o como um termo “dado”, assentado em apenas uma matriz de sentido e não o abordando de maneira profunda, como seria requerido naqueles contextos.

Nosso argumento é o de que a complexidade do conceito de engajamento repousa justamente na especificidade do seu caráter relacional (ELIAS, 1994), isto é, ele corresponde a aspectos de ordem individual e coletiva, sem que tais dimensões possam ser explicadas isoladamente. Em Aspeé, González e Cavieres-Fernández (2018), a noção de engajamento estudantil é apresentada a partir do prisma da agência complexa, ou seja, ela manifesta elementos individuais e coletivos, acadêmico e extra-acadêmicos, de maneira articulada; assim, tem-se a dimensão acadêmica somada à dimensão pessoal-integral e à dimensão cidadã, o que se revela como um contributo importante para o processo formativo dos estudantes, os quais podem ser vistos em uma perspectiva global e integrativa.

Entendemos que a perspectiva apresentada por esses autores coincide com a nossa visão sobre os limites e as possibilidades de compreender o fenômeno de forma mais realista, pois, como já mencionamos, um número significativo de trabalhos encontrados foi descartado da nossa análise porque, por exemplo, identificamos que aspectos vinculados ao engajamento cidadão de jovens se dá em espaços “outros”, que não os das instituições de ensino (ou seja, seu lugar como “estudante” ou como “jovem militante” em causas coletivas diversas não se percebem de forma interseccionada pelos diferentes pesquisadores, que

tendem a olhar para cada um desses aspectos isoladamente). Nosso intuito não é hierarquizar a importância de cada um dos espaços, mas salientar e problematizar a dissociação existente (seja ela dada pelos pesquisadores, seja ela dada pelos próprios sujeitos estudantes).

Sob essa condição (que, diga-se de passagem, é também na maioria das vezes a assumida pelas próprias instituições de ensino), os saberes adquiridos por jovens “em outros espaços” tendem a ser pouco valorizados quando eles assumem a condição de estudantes (situações concretas de atuações e intervenções em espaços públicos no campo das artes, dos esportes, das políticas orientadas a diferentes aspectos de abrangência coletiva e/ou das religiões, por exemplo, parecem não ter nenhuma relevância quando se pensa, em muitas das pesquisas, o engajamento estudantil).

É como se os saberes que muitas vezes se apresentam de forma fragmentada também instigassem a fragmentar os sujeitos em suas múltiplas atuações na vida. Nada podemos afirmar categoricamente a respeito disso, mas podemos considerar essa como uma das hipóteses que pode contribuir, no cenário atual, para o crescente desengajamento dos estudantes nos níveis de escolaridade mais avançados (revelado de forma extrema no fenômeno da evasão), também foco de muitas pesquisas que combinam essas temáticas (CHRISTENSON; RESCHLY; WYLIE, 2012).

Parece-nos que as reflexões apresentadas aqui apenas de forma breve indicam a necessidade de pensarmos de maneira articulada, entre diversos grupos, áreas e tendências encontradas, alguns caminhos de pesquisa mais colaborativos para os próximos anos no campo da análise do engajamento estudantil. No próximo tópico, apresentamos, por fim, nossas considerações finais a respeito do tema em tela.

Um final que é um começo

Pode parecer um clichê acadêmico concluir o capítulo afirmando que ele é apenas um começo. Pode parecer, mas, nesse caso, não o é. As matrizes de sentido associadas ao conceito de engajamento de estudantes são amplas (bem como a complexidade das traduções do vocábulo para o português e para o espanhol, a partir das pesquisas seminais realizadas em língua inglesa), mas elas são apenas a ponta de um *iceberg* que é bem mais profundo se o pensarmos em termos metafóricos. Ou seja, talvez, antes de apontarmos a necessidade de aprofundamento teórico sobre o conceito de engajamento estudantil em grande parte das pesquisas emergentes no Brasil analisadas na Plataforma SciELO, parece-nos pertinente estabelecermos outros questionamentos.

Apresentamos, sem esgotar as possibilidades de perguntas, alguns questionamentos para concluir o texto: quais as concepções sobre aprendizagem norteiam e, por extensão, de que natureza são os saberes mais prestigiados para serem aprendidos e evidenciados nas pesquisas sobre engajamento de estudantes (afinal, se o engajamento é complexo, a noção de aprendizagem mobilizada talvez devesse ser igualmente complexa)? Quais são os espaços que se concebem como legítimos/válidos para ajudar a entender os processos de engajamento estudantil (a sala de aula, o ambiente da escola/universidade ou diversos outros, incluindo, por exemplo, os espaços virtuais)? Quais são as metodologias e procedimentos de pesquisa que podem ser mais produtivos para dar um panorama mais claro sobre o processo de engajamento real, *just-in-time* do que possa estar acontecendo com os estudantes em cada instituição de ensino? Por que, afinal, estamos (tantos pesquisadores ao redor do mundo) cada vez mais interessados em pesquisar sobre engajamento estudantil (TAI *et al.*, 2020)?

Essas são apenas algumas perguntas que parecem nos indicar caminhos para o estabelecimento de uma ampla agenda de pesquisa no campo do engajamento estudantil no Brasil, para além dos limites disciplinares/metodológicos que o têm dominado, dada a forte tradição de pesquisas unicamente quantitativas (que se apresentam, é preciso ressaltar, de formas mais consistentes e robustas metodologicamente entre os trabalhos analisados), as quais correm o sério risco de, sozinhas, não captarem aspectos importantes da visão de engajamento estudantil na perspectiva dos processos, como consideramos necessário, em função da técnica predominante de produção de dados utilizada nas pesquisas por nós analisadas (unicamente os questionários de escala). Muitos trabalhos internacionais, inclusive, têm apontado as limitações da adoção dessa única técnica de coleta.

Nesse sentido, também indicamos o investimento dos pesquisadores que lançam mão de metodologias qualitativas para a necessidade de aprofundamento nos conceitos (pois identificamos no *corpus* analisado que são nessas pesquisas que havia um menor tratamento teórico), bem como ressaltamos a necessidade de valorização e incremento de desenhos mistos (que ainda são poucos, como identificamos nos dados por nós analisados, em comparação aos desenhos independentes – somente qualitativos ou somente quantitativos). Esse movimento já tem sido utilizado na literatura internacional no campo das pesquisas em engajamento de estudantes, favorecendo a triangulação e a interpretação de dados com a utilização de múltiplas técnicas (BOND *et al.*, 2020; PINO-JAMES *et al.*, 2019).

Percebemos, entretanto, que, na medida em que mais pesquisas forem sendo produzidas e mais diálogo houver entre os diferentes pesquisadores nesse campo (independentes de suas áreas originais de formação), mais

discussões profundas e sistemáticas poderão ocorrer sobre os sentidos mobilizados, a fim de serem ressignificados e de ganharem mais robustez teórica em algumas áreas em que ainda não estão consolidados. A tendência é que, nos próximos anos, com o incremento das pesquisas, também se gere uma bola de neve no sentido de que mais pesquisadores passarão a observar a necessidade de situá-lo em uma matriz epistemológica bem demarcada para poder ousar empregá-lo, seja ela qual for.

Por fim, ressaltamos as limitações deste texto em termos de possível alcance de trabalhos relacionados às temáticas mobilizadas por nós, pois a busca na Plataforma SciELO ocorreu exclusivamente a partir do vocábulo “engajamento” (e adjetivações a ele associadas para referir-se a estudantes). Compreendemos que, em trabalhos futuros, a partir das inúmeras possibilidades de traduções (especialmente em espanhol, como apontamos no início deste texto ou até o uso do termo em inglês por pesquisadores que têm como língua materna o português ou o espanhol, por exemplo) e mesmo usos de outros vocábulos em português (como “envolvimento”), poderiam também ser incluídos como termos de buscas para efetuar análises semelhantes às que realizamos (ou seja, em trabalhos que busquem entender os matizes de sentido adotados em pesquisas que tomam os estudantes como foco central de análise).

É provável que a Plataforma SciELO conte com outros trabalhos que lidam com questões semelhantes às aqui mobilizadas, o que deve ser considerado por pesquisadores novatos na temática, mesmo quando não adotam diretamente o termo “engajamento” como constructo teórico. Além disso, é recomendável expandir a busca em outras plataformas similares da América Latina ou de outros continentes, dependendo do objetivo da proposta analítica.

REFERÊNCIAS

ASPEÉ, J.; GONZÁLEZ, J.; CAVIERES-FERNÁNDEZ, E. El compromiso estudiantil en Educación Superior como agencia compleja. **Formación Universitaria**, La Serena, v. 11, n. 4. p. 95-108, 2018. <http://dx.DOI.org/10.4067/S0718-50062018000400095>. Acesso em 28 jul. 2020.

BOND, M. *et al.* Mapping research in student engagement and educational technology in higher education: a systematic evidence map. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, v. 17, n. 2, p. 1-30, 2020. <https://DOI.org/10.1186/s41239-019-0176-8>.

BECKER, H. S. Notes on the concept of commitment. **The American Journal of Sociology**, v. 66, n. 1, p. 32-40, jul. 1960.

CAVAZOS ARROYO, J.; ENCINAS OROZCO, F. C. Influencia del engagement académico en la lealtad de estudiantes de posgrado: un abordaje a través de un modelo de ecuaciones estructurales. **Estudios Gerenciales**, Cali, v.32, n.140, p.228-238, set. 2016. Disponível em:http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-59232016000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em 28 jul. 2020. <http://dx.DOI.org/10.1016/j.estger.2016.07.001>.

CHRISTENSON, S.; RESCHLY, A.; WYLIE, C. (orgs.). **Handbook of Research on Student Engagement**. Nova York: Springer, 2012. DOI:10.1007/978-1-4614-2018-7. Acesso em 31 ago.2020.

DIGITAL SCIENCE. **Altmetric**: sources of attention. [*online*]. Disponível em: <https://www.altmetric.com/about-our-data/our-sources/>. Acesso em 02 ago. 2020.

FREDRICKS, J.; BLUMENFELD, P.; PARIS, A. School engagement: potential of the concept, state of the evidence. **Review of Education Research**, v. 74, n.1, p. 59-109. 2004. <https://DOI.org/10.3102/00346543074001059>. Acesso em 02 ago. 2020.

ELIAS, N. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1994.

GREGOLIN, M.; BARONAS, R. (orgs.) **Análise do discurso: as materialidades do sentido**. 2 ed. São Carlos: Claraluz, 2003.

GUTIERREZ, M. *et al.* Clima motivacional, satisfacción, compromiso y éxito académico en estudiantes angoleños y dominicanos. **Psicología Escolar e Educacional**, Maringá, v. 23, e188764, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572019000100312&lng=en&nrm=iso. <http://dx.Doi.org/10.1590/2175-35392019018764>. Acesso em 28 jul. 2020.

HENRIE, C. R.; HALVERSON, L. R.; GRAHAM, C. R. Measuring student engagement in technology-mediated learning: a review. **Computers & Education**, v. 90, p. 36-53, 2015. DOI:10.1016/j.compedu.2015.09.005. Acesso em 28 jul. 2020.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro, 2001.

JANG, H.; KIM, E., REEVE, J. Why students become more engaged or more disengaged during the semester: a self-determination theory dual-process model. **Learning and Instruction**, v.43, jun. 2016. <http://dx.Doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.002>. Acesso em 28 jul. 2020.

LEITE, A.; VEIGA, F. Envolvimento dos alunos na escola: um estudo com alunos do sistema de aprendizagem. In: RIGO, R.; MOREIRA, A.; CÔRTE VITÓRIA, M. I. (orgs.). **Promovendo**

o engajamento estudantil na educação superior. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 35-62.

MARTINS, L. M.; RIBEIRO, J. L. D. Engajamento do estudante no ensino superior como indicador de avaliação. **Avaliação**, Sorocaba, v.22, n.1, p.223-247, abr. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000100223&lng=pt&nrm=iso. <https://DOI.org/10.1590/s1414-40772017000100012>. Acesso em 28 jul. 2020.

MARTINS, L. M.; RIBEIRO, J. L. D. Proposta de um modelo de avaliação do nível de engajamento do estudante da modalidade a distância. **Avaliação**, Sorocaba, v. 24, n.1, p.8-25, maio 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772019000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em 28 jul. 2020. <https://DOI.org/10.1590/s1414-40772019000100002>.

NEGRINI, I. A. Involucramiento de las estudiantes y de los estudiantes en el proceso educativo. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. v. 8, n. 1, 2010. Disponível em: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num1/art5.pdf>. Acesso em 02 ago. 2020.

PACKER, A. L. *et al.* SciELO: uma metodologia para publicação eletrônica. **Ciência da Informação**, Brasília, v.27, n.2, [online], 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19651998000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 02 ago. 2020. <https://DOI.org/10.1590/S0100-19651998000200001>.

PACKER, A., *et al.* (orgs.). **SciELO -15 años de Acceso Abierto**: un estudio analítico sobre acceso abierto y comunicación científica. Paris/São Paulo: UNESCO/SCIELO, 2014.

PAYNE, L. Student *engagement*: three models for its investigation. **Journal of Further and Higher Education**, v. 43,

n. 5, p. 641-647, 2019 (2017). <https://DOI.org/10.1080/0309877X.2017.1391186>. Acesso em 28 jul. 2020.

PASSY, F.; GIUGNI, M. Life-spheres, networks, and sustained participation in social movements: a phenomenological approach to political commitment. **Sociological Forum**, v. 15, n. 1. p. 117-144, 2000.

PINO-JAMES, N. *et al.* Instructional Interventions that support student *engagement*: an international perspective. In: FREDRICKS, J.; RESCHLY, A.; CHRISTENSON, S. (orgs.). **Handbook of student engagement interventions**: working with disengaged students. Londres: Elsevier, 2019. p. 103-119.

RAMOS-DÍAZ, E. *et al.* Implicación escolar y autoconcepto multidimensional en una muestra de estudiantes españoles de secundaria. **Revista Complutense de Educación**, Madri, v. 28, n. 4, p. 1103-118, 2017. <https://DOI.org/10.5209/RCED.51600>. Acesso em 28 jul. 2020.

REEVE, J.; TSENG, C. Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. **Contemporary Educational Psychology**, v. 36, 2011, p. 257-267. <https://DOI.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>. Acesso em 27 jul. 2020.

RIGO, R. M. **Engagement acadêmico**: Contributos das tecnologias digitais para um processo [trans]formativo nas relações de engajamento na Educação Superior. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Porto Alegre, 197f. 2020.

RODRÍGUEZ-GÓMEZ, G.; IBARRA-SÁIZ, M. S. Assessment as Learning and Empowerment: Towards Sustainable Learning in Higher Education. In: PERIS-ORTIZ, M.; MERIGÓ LINDAHL, J. M. (orgs). **Sustainable Learning in Higher Education**: developing Competencies for the Global

Marketplace. Cham (Suíça): Springer International Publishing, p. 1-20. 2015. DOI:10.1007/978-3-319-10804-9_1. Acesso em 25 jul. 2020.

SAGE. **Article metrics**. [online]. Disponível em: <https://sage.altmetric.com/details/1613065#mendeley-demographics>. Acesso em 02 ago. 2020.

SILVA, M. K.; RUSKOWSKI, B. O. Condições e mecanismos do engajamento militante: um modelo de análise. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 21, p. 187-226, dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522016000300187&lng=en&nrm=iso. Acesso em 23 jul. 2020. <https://DOI.org/10.1590/0103-335220162106>.

TAI, J. *et al.* Conceptualizations and measures of Student Engagement: a worked example of systematic review. In: ZAWACKI-RICHTER, O. *et al.* (orgs.). **Systematic Reviews in Educational Research: methodology, perspectives and application**. Wiesbaden: Springer, 2020. p. 91-110. <https://DOI.org/10.1007/978-3-658-27602-7>. Acesso em 28 jul. 2020.

TONETTO, L.M.; BRUST-RENCK, P. G.; STEIN, L. M. Perspectivas metodológicas na pesquisa sobre o comportamento do consumidor. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 34, n.1, p. 180- 195, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932014000100013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 02 ago. 2020. <https://DOI.org/10.1590/S1414-98932014000100013>.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. Reino Unido: Cambridge University Press, 1998.

WOLF-WENDEL, L.; WARD, K.; KINZIE, J. A Tangled Web of Terms: The Overlap and Unique Contribution of Involvement, Engagement, and Integration to Understanding College Student

Success. **Journal of College Student Development**, v. 50, n.4. p. 407-428, jul-ago. 2009. DOI: 10.1353/csd.0.0077.

Apêndice A

Esqueleto de elementos para a construção de bancos de textos acadêmicos (sistematização conceitual em planilhas) para a análise de sentidos mobilizados sobre esse conceito escolhido (no caso, aqui, mobilizamos o conceito de “engajamento”, porém esse esqueleto pode ser adotado para qualquer conceito que se queira observar em pesquisas educacionais):

- a) Nome da revista
- b) Título do artigo
- c) Ano da publicação
- d) Link do DOI (Digital Object Identifier) do artigo
- e) Área da maior titulação na formação dos autores e/ou departamento a que estão vinculados em suas instituições
- f) Universidade(s) a qual/as quais a pesquisa se vincula
- g) Método de pesquisa utilizado (quantitativo, qualitativo, misto, revisão de literatura ou ensaio teórico, podem ser acrescentados outros de acordo com a temática)
- h) País/países de origem dos autores
- i) Nível de Ensino envolvido na análise (em trabalhos em que o nível de ensino não está explicitado – como, por exemplo, nos ensaios teóricos, classificar como “não se aplica”)
- j) Frequência de uso da palavra conceitualmente escolhida ao longo do artigo (para contabilização quantitativa, desconsiderar apenas o aparecimento da palavra nas referências)
- k) Expressões associadas – extração de todas as citações presentes no texto em que a palavra escolhida para ser observada conceitualmente é mencionada

- l) Sentidos de uso – descrição do pesquisador a partir das citações associadas, dos termos presentes no artigo relacionados à presença do conceito no texto
- m) Língua utilizada para veiculação do artigo
- n) Línguas utilizadas nos resumos (opcional)
- o) Palavras-chave adotadas nos resumos (opcional)
- p) Referências (para posterior comparação com as referências dos demais artigos que farão parte do banco de dados – buscando similaridades entre elas).

Engajamento acadêmico e potencial empreendedor em estudantes de uma instituição de ensino superior

Pedro Guilherme Basso Machado

Centro Universitário Autônomo do Brasil – UniBrasil

Paulo Cesar Porto-Martins

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Fabianne Rebouças de Lima

Centro Universitário Autônomo do Brasil – UniBrasil

A Psicologia Positiva, por meio de estudos das condições e processos que favorecem a prosperidade do indivíduo, pode possibilitar a reavaliação das potencialidades humanas. De acordo com esta perspectiva, o conhecimento das forças e das virtudes pode influenciar no “florescimento” de pessoas, comunidades e instituições. Florescimento, neste contexto, é uma condição que permite o desenvolvimento pleno, saudável e positivo dos aspectos psicológicos, biológicos e sociais dos seres humanos. Desta forma, indivíduos em pleno florescimento não apenas existem, mas vivem intensamente (PALUDO & COLLER, 2007).

No final do século XX, a Psicologia Positiva se tornou visível, especialmente a partir de 1998, após ser eleita como tema no mandato de Seligman como presidente da APA (Associação Americana de Psicologia). Com o grande número de pesquisas voltadas para aspectos negativos da saúde laboral, a Psicologia Positiva ganhou ainda mais visibilidade depois de ser utilizada como base na elaboração do conceito de *work engagement* (PORTO-MARTINS, MACHADO & BENEVIDES-PEREIRA, 2013).

Segundo Porto-Martins, Machado e Benevides-Pereira (2013), o *engagement* (ou engajamento) no trabalho é composto pelos seguintes fatores: vigor (alto nível de energia, persistência, esforço no trabalho e resiliência mental), dedicação (concentração plena no trabalho, inspiração, orgulho, desafio, objetivo, significado e entusiasmo) e absorção (felicidade na realização do trabalho, sensação de que o tempo passa voando e dificuldade de se desligar do trabalho). Entre os aspectos que podem facilitar o *engagement* no trabalho estão: bom desempenho laboral, satisfação do cliente, resiliência e recursos ocupacionais.

No contexto universitário o engajamento de estudantes é um fator que engloba aspectos do processo educacional, capazes de gerar impacto no desenvolvimento pessoal dos estudantes e consequências positivas para a Instituição de Ensino Superior (IES). Desta forma, o equilíbrio entre todos os envolvidos na IES é de suma importância para propiciar o engajamento dos estudantes nas atividades cotidianas e consequentemente contribuir com o planejamento estratégico das organizações de ensino. Nesse sentido, ao falar de engajamento acadêmico, não se devem analisar os componentes (IES, docente e discente) de maneira isolada (PORTO-MARTINS & MACHADO, 2018).

O engajamento acadêmico envolve aspectos afetivos (subjetivos dos estudantes), cognitivo (trabalho intelectual colocado em prática pelos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem) e comportamental (manifestações observáveis de engajamento dos estudantes). O autor ressalta que, para ocorrer um engajamento efetivo dos estudantes, os três aspectos citados devem ocorrer de maneira conjunta, com o mesmo grau de intensidade e relevância. Por este motivo, as instituições de ensino devem buscar conhecer os sujeitos que acolhem, identificando potencialidades,

verificando fragilidades e considerando os possíveis desafios que enfrentam para permanecer na instituição. Ter esse conhecimento facilita para que as instituições sejam capazes de provocar nos estudantes curiosidade, criatividade, vontade de aprender e sentimento de pertencimento (MEDRANO *et al.*, 2015).

Considerando a importância do engajamento dos acadêmicos para as instituições de ensino superior, estas devem estar cientes da responsabilidade que possuem no processo, observando os aspectos citados (afetivos, cognitivos e comportamentais), trabalhando em conjunto com o planejamento das políticas e ações institucionais. Entre as estratégias possíveis para a promoção do engajamento nas instituições estão: profissionais (como docentes, coordenadores, gestores) auxiliando no ambiente acadêmico e também profissional do aluno, grupos de trabalho capazes de refletir, identificar e promover iniciativas de engajamento acadêmico e, por fim, a criação de um ambiente solidário e cooperativo dentro da comunidade acadêmica, principalmente no que se refere aos docentes e discentes (PORTO-MARTINS & MACHADO, 2018).

É possível afirmar, em suma, que o engajamento acadêmico implica em uma combinação de elevado desempenho, bem-estar psicológico e comprometimento com atividades no contexto acadêmico (MEDRANO *et al.*, 2015; PORTO-MARTINS; MACHADO, 2018). Assim, trata-se de um fator que é desejável em diversos contextos educacionais e laborais (CADIME *et al.*, 2016).

Referente ao tema do potencial empreendedor, cabe destacar que empreendedorismo, de forma geral, pode ser definido como um processo diferenciado de criação de algo com valor agregado (ROCHA *et al.*, 2016). Assim, o empreendedor tende a ser uma pessoa dedicada ao que faz,

com elevado envolvimento nas atividades (RIES, 2012), trata-se de profissional que age com prazer, proatividade, entusiasmo e modifica o cenário no qual está inserido (BAGGIO & BAGGIO, 2014). É possível afirmar que essas características estão em sintonia com os constructos estudados na Psicologia Positiva.

Com relação especificamente ao potencial empreendedor, é possível considerá-lo como um aspecto essencial para compreender o ato de empreender. É um processo latente que pode, ou não, acontecer e é passível de ser desenvolvido. Implica na apresentação de traços similares aos de pessoas que obtiveram sucesso em áreas afins (SANTOS, 2008).

De acordo com o exposto, o estudo do engajamento em contextos educacionais pode auxiliar Instituições de Ensino Superior a desenvolver estratégias com a finalidade de promover a produtividade e o bem-estar acadêmicos (MENG & JIN, 2017), aspectos que podem auxiliar na formação de discentes que contribuam com a sociedade (CLEMENTE & MOROSINI, 2020). O estudo do empreendedorismo é fundamental para estimular inserções laborais e sociais (IZUKA & MORAES, 2014), em especial de acadêmicos durante e após a rotina universitária. Em síntese, os temas possuem importância acadêmica, laboral e social. Assim, o objetivo deste estudo foi o de identificar níveis de engajamento e potencial empreendedor em acadêmicos do ensino superior.

Método

Como características metodológicas, destaca-se que se trata de uma pesquisa transversal e quantitativa. Foram realizadas análises descritivas, de confiabilidade e

de correlação. A amostra foi composta por 78 estudantes de Instituição de Ensino Superior (IES) do estado do Rio Grande do Sul.

Como questões éticas, destaca-se que o projeto da presente pesquisa foi aprovado por um comitê de ética em pesquisa com seres humanos de uma IES, com o número do CAE= 14940819.9.0000.0020.

Instrumentos

Como coleta de dados, foi elaborado questionário sociodemográfico com o intuito de caracterizar a amostra, investigando variáveis como: sexo, idade, formação escolar, curso e período. Também foram utilizados os instrumentos UWES-S e EIPE, abaixo descritos.

O *Utrecht Work Engagement Scale-UWES-S* (SCHAUFELI & BAKKER, 2003) é utilizado para aferição do engajamento acadêmico, versão adaptada para o contexto brasileiro (PORTO-MARTINS & BENEVIDES-PEREIRA, 2008). Esse instrumento, segundo o manual utilizado, pode ser analisado de forma unifatorial (escala global composta por todos os itens do instrumento) assim como trifatorial (considerando as dimensões vigor, dedicação e absorção). Destaca-se que o UWES-S utiliza escala tipo *likert* de 7 pontos, que oscila entre 0 (para “nunca ou nenhuma vez”) a 6 (para “sempre ou todos os dias”), sendo composto por 17 itens, dispostos em três dimensões: *vigor*, com 6 itens (como por exemplo: “Quando eu faço minhas atividades como aluno, sinto-me cheio de energia”); *dedicação*, com 5 itens (por exemplo: “Eu consigo continuar estudando por períodos longos de tempo”), e *absorção*, com 6 itens (por exemplo: “Estou imerso (compenetrado) em meus estudos”).

A Escala para Identificar o Potencial Empreendedor foi construída por Santos (2008) e apresenta 10 dimensões sendo elas: intenção de empreender (INT – com 4 itens), oportunidade (OPO – 5 itens), persistência (PER – 6 itens), eficiência (EFI – 3 itens), informações (INF – 5 itens), planejamento (PLA – 4 itens), metas (MET – 7 itens), controle (CON – 5 itens), persuasão (PERSU – 6 itens), rede de relações (REL – 4 itens) e também uma escala geral que avalia o potencial empreendedor (POT – composta por todas as dimensões exceto a “intenção de empreender”). É um instrumento autoinforme, com 49 itens (ex. “Sinto-me capaz de identificar oportunidades de negócios e sair lucrando com isso.”) que utiliza escala tipo *Likert* de 11 pontos, que variam de zero (0) para “Discordo Totalmente (sem chance)” a dez (10) para “Concordo Totalmente (certeza absoluta)”.

Resultados e discussões

Referente aos dados sociodemográficos, a maioria dos participantes eram do sexo feminino (n=46/59.0%), a média de idade foi de 28.91 anos (entre 18 e 60 anos), sendo que mais de um quarto da amostra total 23 (29.5%) possuíam ao menos um filho. Quanto à formação escolar, 36 pessoas (46.2%) estudaram exclusivamente em escolas públicas até ingressar no ensino superior.

A maioria dos participantes cursava a graduação (n=54/69.2%), seguido de cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado) (n=13/16.7%) e pós-graduação *lato sensu* (especialização) (n=11/14.1%). Quanto ao curso, a amostra pode ser considerada diversificada, uma vez que contou com participantes de diferentes áreas como, por exemplo, *Marketing*, Administração, Psicologia, Gestão Ambiental, Educação Física, Economia, Pedagogia, entre outras. Contudo, esta é uma informação difícil de analisar pela pequena quantidade amostral de cada curso.

Os resultados supra descritos estão mais especificadamente ilustrados na Tabela 1.

Tabela 1 – Resultados sociodemográficos

Variáveis Sociodemográficas	Categoria	N	%
Sexo	Feminino	46	59.0
	Masculino	32	41.0
Idade	Média		28.91
Filhos	Sim	23	29.5
	Não	55	70.5
Formação Escolar	Totalmente Particular	9	11.5
	Totalmente Pública	36	46.2
	Parcialmente Pública e Particular	33	42.3
Período	1°	18	23.1
	2°	4	5.1
	3°	9	11.5
	4°	8	10.3
	5°	2	2.6
	6°	11	14.1
	7°	2	2.6
	8°	10	12.8
	9°	9	11.5
	10°	5	6.4

Referente à confiabilidade das dimensões do UWES-S frente à amostra do presente estudo, os índices de Alpha de Cronbach evidenciaram índices satisfatórios, uma vez que todos superaram o parâmetro de >0.70 defendido por diversos autores (GRIEP; CHOR, FAERSTEN & LOPES, 2003; HAIR *et al.*, 2010; MAROCO & GARCIA-MARQUES, 2006). Resultados que indicam a adequação e elevada consistência interna do instrumento no que se refere à medida que se propõe (MAROCO & GARCIA-MARQUES, 2006). Os resultados de Alpha de Cronbach, assim como a média de cada dimensão, desvios-padrão, médias ponderadas, valores mínimos e máximos estão apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 – Médias, desvio-padrão, médias ponderadas, valores mínimos e máximos, alphas de Cronbach das dimensões do UWES-S

Dimensão	Média	DP	Média Ponderada	DP	Min	Max	α
VI	23.58	6.23	3.93	1.03	5.00	36.00	,86
DE	22.60	5.45	4.52	1.09	5.00	30.00	,89
AB	22.82	6.50	3.80	1.08	6.00	36.00	,84
UWES-S	69.00	17.10	4.06	1.01	19.00	102.00	,95

Legenda: VI= Vigor; DE= Dedicção; AB= Absorção; UWES-S= Engajamento acadêmico; DP= Desvio-Padrão; Min= Mínimo; Max= Máximo; α = Alpha de Cronbach.

Referente às dimensões, “dedicção” apresentou maior média ponderada (4.52 / DP=1.09), seguida de “vigor”, com média de 3.93 (DP= 1.03), e “absorção”, com valor de 3.80 (DP= 1.08). No que se refere à escala global de engajamento acadêmico (UWES-S), o valor médio ponderado foi de 4.06 (DP=1.01).

Um fator que impossibilita ampliar as análises é que não há no manual do UWES a apresentação de médias e crivo no que se refere à versão para estudantes (UWES-S). Devido ao fato de não haver estes dados, os resultados foram comparados com investigações, nacionais e internacionais que apresentaram as médias. Quando comparados os resultados do presente estudo às publicações de Cadime *et al.* (2016) com 229 estudantes universitários portugueses, percebe-se que os participantes obtiveram valores superiores para todas as dimensões (VI=21.06 / DP=6.41; DE=22.36 / DP=5.52; AB=20.63 /DP= 6.78). Contudo, obtiveram resultados inferiores quando comparados aos estudos de Silva *et al.* (2018), que realizou estudo de validação Brasileira do UWES-S com amostras de acadêmicos de distintos cursos universitários e apresentações de médias ponderadas (VI>4.48 / DP=1.21; DE>5.20 / DP=1.12; AB>4.67 / DP=1.12). Tais médias também são inferiores quando comparadas com estudo de Péres-Fuentes *et al.* (2020) com 86 acadêmicos espanhóis (VI=3.94 / DP=0.75; DE=4.09 / DP=0.77; AB= 3.63 / DP=0.78).

De acordo com os resultados supra descritos, é possível inferir que os acadêmicos da presente amostra apresentam engajamento mediano, uma vez que os índices foram similares a estudos comparativos, assim como obteve média ponderada da escala global (UWES-S de 4.06), em pontuação que oscila entre 0 a 7 pontos.

Para complementar as análises e identificar as relações entre as dimensões do UWES-S, foram realizadas correlações de Pearson que podem ser observadas na Tabela 4. Observa-se que todas foram positivas e significativas, denotando que os fatores se associam. Referente aos valores encontrados, estes oscilaram entre $r=0.82$ (“Vigor” \leftrightarrow “Dedicação”) e $r=0.83$ (“Vigor” \rightarrow “Absorção” \leftrightarrow

Dedicação). Reitera-se convergência com premissa teórica e com os dados do manual de Schaufeli e Bakker (2003), que oscilaram entre $r=0.51$ (“Dedicação” \leftrightarrow “Absorção”) a $r=0.67$ (“Vigor” \leftrightarrow “Absorção”). Ainda referente a Tabela 03, quando considerado o “Engajamento Acadêmico”, escala global, frente a dimensões específicas os valores foram ainda mais elevados oscilando entre $r=0.94$ (“Engajamento Acadêmico” \leftrightarrow “Dedicação” e “Vigor”) e $r=0.95$ (“Engajamento Acadêmico” \leftrightarrow “Absorção”), resultado que reforça a solidez do instrumento, pois as três dimensões convergem para uma mesma escala global. Dados em sintonia com estudos de Acosta et al. (2011); Machado, Porto-Martins e Benevides-Pereira (2014). Em suma, o UWES-S apresentou boa confiabilidade para a presente amostra, que obteve níveis considerados medianos para engajamento acadêmico e com as escalas altamente envolvidas entre si.

Com relação aos resultados do EIPE, estão descritos na tabela 3.

Tabela 3 - Médias, desvio-padrão, médias ponderadas, valores mínimos e máximos, alphas de Cronbach das dimensões do EIPE.

Dimensão	Média	DP	Min	Max	α
INT	5.92	2.79	0.00	10.00	.92
OPO	6.91	1.80	1.20	10.00	.85
PER	7.95	1.43	4.83	10.00	.86
EFI	8.64	1.40	5.00	10.00	.87
INF	8.39	1.34	4.60	10.00	.90

PLA	6.77	1.87	2.50	10.00	.89
MET	7.19	1.92	2.86	10.00	.95
COM	6.84	2.04	0.60	10.00	.92
PERSU	7.35	1.79	1.83	10.00	.93
REL	7.55	1.76	1.50	10.00	.90
POT	7.47	1.29	4.24	9.84	.97

Legenda: Legenda: INT= intenção de empreender; OPO= oportunidade; PER= persistência, EFI= eficiência; MET= metas; INF= informações; PLA= planejamento; CON= controle, PERSU= persuasão, REL= rede de relações; POT= potencial empreendedor; DP= Desvio-Padrão; Min= Mínimo; Max= Máximo; a= Alpha de Cronbach.

Referente aos resultados da tabela 4, a dimensão “eficiência” apresentou maior média ponderada (8.64 / DP=1.40), seguida de “informações” com média de 8.39 (DP= 1.34). Por outro lado, a dimensão com menor valor foi “intenção de empreender”, com valor de 5.92 (DP= 2.79). Tais resultados indicam que os acadêmicos podem ser eficientes e terem bons níveis de potencial empreendedor, sem, contudo, apresentarem elevada intenção de empreender. Os resultados podem ser úteis institucionalmente no sentido de indicar a necessidade de estímulo de ações empreendedoras, uma vez que os acadêmicos denotam características básicas suficientes para iniciar processos de empreendedorismo. Apesar de resultados elevados em algumas dimensões, de forma geral, os acadêmicos da presente amostra apresentaram níveis inferiores quando comparados com estudo de validação com 455 estudantes universitários (DE SOUZA *et al.*, 2017).

Legenda: VI= vigor; DE=dedicação; AB= absorção; UWES-S= engajamento acadêmico; INT= intenção de empreender; OPO= oportunidade; PER= persistência, EFI= eficiência; MET= metas; INF= informações; PLA= planejamento; CON= controle, PERSU= persuasão, REL= rede de relações; POT= potencial empreendedor; correlação significativa a nível 0.01.*

Quanto às correlações inter-instrumentos, de acordo com a tabela 4, cabe destacar que todos os valores entre as dimensões do UWES-S e EIPE foram positivos, oscilando entre empreender \leftrightarrow rede ($r=.005 / p=.962$) a empreendedor \leftrightarrow metas ($r=.317 / p=0.00$). Relações que ainda necessitam maiores investigações, uma vez que estudos que consideram simultaneamente o UWES-S e EIPE são incipientes.

Considerações finais

É possível afirmar que o objetivo da presente pesquisa foi atingido, uma vez que se identificaram os níveis de engajamento acadêmico e o potencial empreendedor em estudantes de uma Instituição de Ensino Superior. O estudo do tema pode ser considerado fundamental para o desenvolvimento de estudantes do ensino superior e também para o desenvolvimento social e laboral destes acadêmicos (SALMELA-ARO, & UPADYAYA, 2014), uma vez que o engajamento acadêmico está associado a variáveis como bem-estar e produtividade acadêmicas (PORTO-MARTINS; MACHADO, 2018) e o potencial empreendedor implica na aquisição de competências úteis, mesmo para estudantes que não vão diretamente desenvolver práticas empreendedoras, considerando a complexidade das necessidades dos estudantes, tanto acadêmicas como laborais e sociais. O estudo de aspectos contemplados neste estudo pode servir de auxílio para as IES em processos de tomada de decisão nos mais diversos contextos e cursos de nível superior.

No que se refere às limitações, cabe destacar que a amostra foi proveniente de uma única IES e obtida apenas em um momento. Ainda não foram identificados os motivos causais dos índices de engajamento acadêmico.

Objetivando investigar quais fatores influenciam no engajamento acadêmico, assim como na vida acadêmica e profissional de estudantes, e como estes agem, sugerem-se futuros estudos, especialmente no ensino superior, que foi o contexto de realização da presente pesquisa. Também se sugere a normatização do UWES-S quanto aos parâmetros para determinar os níveis de engajamento acadêmico, como já existe com o UWES que avalia o engajamento no trabalho. Por fim, destaca-se que a promoção de ações que contribuam para a integração discente ao meio social-acadêmico possibilita o seu envolvimento nas práticas cotidianas das instituições de ensino (JUNIOR; REAL, 2020), aspecto desejado no contexto de ensino superior.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, H.; SALANOVA, M. & LLORENS, S. ¿Cómo predicen las prácticas organizacionales el engagement en el trabajo en equipo?: El rol de la confianza organizacional. **Ciencia y Trabajo**, 13(41), 125-134, 2011.

ALMEIDA, L. R. S. DE.; CORDEIRO, E. D. P. B.; & SILVA, J. A. G. DA. Proposições acerca do Ensino de Empreendedorismo nas Instituições de Ensino Superior Brasileiras: uma Revisão Bibliográfica. **Revista de Ciências Da Administração**, 1(3), 109–122, 2018. <https://DOI.org/10.5007/2175-8077.2018v20n52p109>. Acesso em 30 set. 2020.

BAGGIO, A. F.; & BAGGIO, D. K. Empreendedorismo: Conceitos e Definições. **Revista de Empreendedorismo, Inovação e Tecnologia**, 1(1), 25–38, 2014. <https://DOI.org/10.18256/2359-3539/reit-imed.v1n1p25-38>. Acesso em 30 set. 2020.

CADIME, I.; LIMA, S.; MARQUES PINTO, A.; & RIBEIRO, I. Measurement invariance of the Utrecht Work Engagement Scale for Students: A study across secondary school pupils and university students. **European Journal of Developmental Psychology**, 13(2), 254–263, 2016.

CLEMENTE, F. A. S.; MOROSINI, M. C. Apontamentos Sobre Competências Interculturais na Educação Superior: O Que Pensam os Discentes de Maior Rendimento? **Rev. Inter. Educ. Sup. Campinas**, v.7 1-25, 2020.

DE SOUZA, G. H. S.; SANTOS, P. C. F.; LIMA, N. C.; CRUZ, N. J. T. DA.; LEZANA, Á. G. R.; & COELHO, J. A. P. DE M. Escala de Potencial Empreendedor: evidências de validade fatorial confirmatória, estrutura dimensional e eficácia preditiva. **Gestão & Produção**, 24(2), 324–337, 2017. <https://DOI.org/10.1590/0104-530x3038-16>. Acesso em 30 set. 2020.

GRIEP, R. H.; CHOR, D.; FAERSTEIN, E. Y. L. C. Apoio social: confiabilidade teste-reteste de escala no estudo pro-health study. **Cadernos de Saúde Pública**, 19 (2), 625–634, 2003.

HAIR, J. F.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J. & ANDERSON, R. E. **Multivariate data analysis**. Englewood: Prentice Hall, 2010.

IZUKA, E. S.; & MORAES, G. H. S. M. DE. Análise do potencial e perfil empreendedor do estudante de Administração e o ambiente universitário: reflexões para instituições de ensino. **Administração: Ensino e Pesquisa**, 15(3), 593–630, 2014.

JUNIOR, J. S.; REAL, G. C. M. Fator Institucional Para a Evasão na Educação Superior: Análise da Produção Acadêmica no Brasil. **Rev. Inter. Educ. Sup.** v.6, p.1-22, 2020.

MACHADO, P. G. B.; PORTO-MARTINS, P. C.; BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. Engagement no trabalho em profissionais de uma empresa de transporte público urbano. **Psicologia Argumento**, 32 (79), p.175-185, 2014.

MAROCO, J.; & GARCIA-MARQUES, T. Qual a fiabilidade do alpha de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? **Laboratório de Psicologia**, 4 (1), p. 65-90, 2006.

MEDRANO, L.; MORETTI, L.; & ORTIZ, A. Medición del engagement académico en estudiantes universitarios. **Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación**, 40(1), 114-124, 2015. <http://www.redalyc.org/pdf/4596/459645432012.pdf>. Acesso em 30 set. 2020.

MENG, L.; & JIN, Y. A confirmatory factor analysis of the Utrecht Work Engagement Scale for Students in a Chinese sample. **Nurse Education Today**, 49, 129-134, 2017. [https://DOI.org/10.1016/j.nedt.2016.11.017](https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.11.017). Acesso em 30 set. 2020.

PALUDO, S. S.; & KOLLER, S. H. Psicologia Positiva: uma nova abordagem para antigas questões. **Paidéia (Ribeirão Preto)** v.17, n.36, p.9-20, 2007.

PÉREZ-FUENTES, C. M.; MOLERO-JURADO, M.; SIMÓN-MÁRQUEZ, M.; BARRAGÁN-MARTÍN, A. B.; MARTOS-MARTÍNEZ, Á.; RUIZ-OROPESA, N. F.; & GÁZQUEZ-LINARES, J. J. Engagement académico e inteligência emocional em estudantes de Ciências de la Salud. **Revista de Psicología y Educación**, 15(1), p. 77-86, 2020.

PORTO-MARTINS, P. C.; & BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. **Work & Well-being Survey (UWES) Questionário do Bem estar e Trabalho**, 2008. Recuperado de http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Tests/UWES_BRA_17.pdf. Acesso em 30 set. 2020.

PORTO-MARTINS, P. C. P.; MACHADO, P. G. B. Engajamento no contexto de instituições de ensino. In: Rigo, R. M.; Moreira, J. A; Vitória, M. I. C.(org.). **Promovendo o engajamento estudantil na educação superior: reflexões rumo a experiências significativas e integradoras na universidade**. Edipucrs, 2018. p. 103-123.

PORTO-MARTINS, P. C. P.; MACHADO, P. G. B.; PEREIRA, A. M. P. B. Engajamento no trabalho: uma discussão teórica. **Fractal, Rev. Psicol.**, v.25 n.3, 2013.

RIES, E. **A startup enxuta**. Sextante: Rio de Janeiro, 2012.

ROCHA, A. C.; MACHADO, R., MORO, S.; & HALICKI, Z. Comportamento, atitudes e práticas empreendedoras: um resgate teórico dos pressupostos que abordam a temática. **Journal of Chemical Information and Modeling**, 53(9), 1689–1699, 2016. <https://DOI.org/10.1017/CBO9781107415324.004>. Acesso em 25 set. 2020.

SALMELA-ARO, K.; & UPADYAYA, K. School burnout and engagement in the context of demands–resources model. **British Journal of Educational Psychology**, 84(1), 137–151, 2014. <https://DOI.org/10.1111/bjep.12018>. Acesso em 30 set. 2020.

SANTOS, P. C. F. **Uma escala para identificar potencial empreendedor**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

SCHAUFELI, W. B.; BAKKER, A. **Utrecht work engagement scale**. Occupational Health Psychology Unit: Utrecht, 2003.

SILVA, J. O. M.; PEREIRA JUNIOR, G. A.; COELHO, I. C. M. M.; PICHARSKI, G. L., & ZAGONEL, I. P. S.

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). **Revista Brasileira de Educação Médica**, 42(2), 15–25, 2018b. <https://DOI.org/10.1590/1981-52712015v42n2rb20170112>. Acesso em 30 set. 2020.

Promover a autorreflexão como forma
de envolver os estudantes e contribuir
para o seu sucesso
(*Português de Portugal*)

Maria de Fátima Goulão
Universidade Aberta de Portugal

Alterações na sociedade provocaram, entre outras, alterações no desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação. Estas, por sua vez, permitiram uma maior flexibilidade no mundo da educação. Para além dos desenvolvimentos tecnológicos, há, em termos sociais e laborais, uma necessidade de atualização constante de saberes e de competências para dar resposta às diferentes demandas da sociedade. Os indivíduos que se encontram no mercado de trabalho possuem restrições de tempo e de espaço para se atualizarem e, assim, darem uma resposta pronta e adequada a estas solicitações. Por essa razão, encontram no ensino *online* um aliado que lhes proporciona condições para aperfeiçoar, reciclar e adquirir competências que, de outra forma, seria muito complicado, ou impossível de conseguir (MOREIRA *et al.* 2020).

O ensino *online* pode apontar para diferentes propósitos. Por exemplo, é possível haver um ensino totalmente à distância ou este pode funcionar como suporte ao ensino presencial. O meio ambiente altera-se e leva a novas formas de desenhar e estruturar os cursos, assim como leva a uma redefinição dos papéis e das características de professor e de estudantes, entre outros (LEHMAN & CONCEIÇÃO, 2014; GOULÃO & HENRIQUES, 2015). Ensinar nesses contextos também implica novas formas de encarar o suporte que os estudantes necessitam.

A esse propósito, “all activities 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 uso das tecnologias no ensino necessita e provoca estudantes a serem mais autônomos e colaborativos, centro do próprio processo de aprendizagem. Nesse sentido, Aretio (2002) afirma que deve ser colocada ênfase naquele que aprende, mais do que naquele que ensina. O ensino *online* exige uma grande componente de aprendizagem independente ou autônoma e, por isso, depende, em grande medida, do desenho didático da formação que deve substituir a interatividade entre estudante e professor que se verifica no ensino presencial (ARETIO, 2002).

O aprender em ensino *online*: o estudante, suas características e suas potencialidades

Existem várias definições do conceito de “ambientes *online*”. No entanto, quando estamos a referir-nos ao campo da educação, todas elas convergem para a relação de um modo de estudo e aprendizagem que não requer a presença física em um local previamente definido. Temos, pois, que uma das características do sistema de ensino *online* passa pela separação física entre estudante e professor. Essa separação pode ser vista quer no espaço – estudantes e professores dispersos geograficamente – quer no tempo (síncrono, assíncrono). Essa forma de aprender e ensinar implica uma concepção do desenho da formação adequada a essa realidade. Conteúdos, atores e aprendizagens encontram-se em um entorno virtual. O ensino *online* é caracterizado por sistemas baseados na web e na Internet que permitem que tanto os professores quanto os alunos tenham acesso a informações, estudem e se comuniquem independentemente do tempo e da localização física.

A aprendizagem *online* é um processo em que estudantes e professores não se encontram no mesmo espaço físico, mas interagem uns com os outros, relativamente aos conteúdos de um determinado curso, socorrendo-se das tecnologias digitais (BOLLIGER; WASILIK, 2009; DAZIEL, 2016; SCHEUERMANN, 2012; GOULÃO, 2005; ANDERSON; RITCHER, 2014). Quando falamos em ensino *online* não podemos esquecer a questão da literacia digital como uma das competências para o século XXI. Para Ala-Mutka, Punie e Redecker (2008) a “digital literacy consists of the ability to access digital media and ICT, to understand and critically evaluate different aspects of digital media and media contents and to communicate effectively in a variety of contents” (p.4). Esta é também a posição da Comissão Europeia (2007) ao reforçar a ideia de que o domínio das tecnologias digitais é uma “competência chave” no mundo atual.

O ensino *online* é uma opção convencional para as aprendizagens formais. O seu grande sucesso deve-se, sobretudo, ao fato de permitir aprender em qualquer lugar e a qualquer momento. Esses pressupostos abrem a oportunidade de educação, quer inicial, quer de atualização de conhecimentos, a muitas pessoas que não conseguiam ter acesso às instituições de ensino presencial. O estudante pode programar e adequar a sua aprendizagem ao trabalho e à vida familiar (GOULÃO, 2012; GRANKOVSKA; HEINES, 2002; DIAS *et al.*, 2015). Uma outra mais valia deste tipo de ensino e das competências que ele desenvolve diz respeito ao fato de proporcionar aos estudantes autonomia na aprendizagem, o que é extremamente importante em um mundo com constantes mudanças e necessidade de adaptação. Não é mais possível situar a aprendizagem em um determinado período da vida das pessoas. Ela faz-se ao longo da vida.

O ensino *online* pressupõe um desenho intencional para ajudar os estudantes a estarem mais motivados. Na implementação de um sistema de aprendizagem *online*, é necessário ter em conta algumas áreas de intervenção como a pedagogia, o currículo e o seu desenvolvimento; recursos do ambiente de aprendizagem e estratégias de gestão, recursos humanos e capacidade de desenvolvimento (PACHLER & DAY, 2011).

Kramer e Schmidt (2001) referem as potencialidades do ensino *online*. Destas destacamos a possibilidade de um mesmo conteúdo poder ser transmitido em vários formatos, de forma a ter em conta os diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes, diferentes perspectivas e acesso ao mesmo tópico. Por isso, deve-se providenciar flexibilidade cognitiva, comunicação assíncrona e síncrona e colaboração, ajudando a reduzir a distância geográfica entre os conteúdos, o professor e os estudantes, que deixam de ter um papel passivo e tornam-se elemento essencial no próprio processo de aprendizagem.

Illeris (2007), a propósito da aprendizagem, refere que ela engloba dois processos, que, na maior parte das vezes, ocorrem em simultâneo. Um desses processos é a *interação* entre o indivíduo e o seu meio ambiente (Figura 1).



Figura 1. O processo fundamental da aprendizagem (ILLERIS, 2007, pág.23)

Assim sendo, o meio em que a aprendizagem ocorre é condicionadora da mesma. É muito importante que o professor compreenda o que significa estar em um ambiente de aprendizagem *online* para compreender a relevância de certas estratégias de aprendizagem quando está a preparar um curso (DALZIEL, 2016). Por vezes encontramos alguma resistência por parte dos professores em aderirem ao ensino *online*. De acordo com Dalziel (2016), a resistência pode ficar a dever-se aquilo que ele denomina de “*knowledge gap*” em relação à tecnologia como mediadora entre o ensino e a aprendizagem.

O conhecimento pedagógico dos professores precisa refletir sobre onde se situa o núcleo fulcral da aprendizagem com o uso das tecnologias atuais e das emergentes (GOULÃO; HENRIQUES, 2015), o que pode levar à necessidade de formação de docentes para o ensino em ambientes virtuais (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2017). Phelps, Ellis e Hase (2001) referem a importância do papel do professor no desenvolvimento de competências de adaptação ao ambiente de aprendizagem, bem como na aprendizagem entre pares.

Lorenzo e Moore (2002) referem que o número de pessoas que optam pelo ensino *online* têm vindo a aumentar, sendo a interação um conceito chave nesse tipo de ensino. A interação promove uma aprendizagem eficaz e acontece entre diversos sujeitos: estudantes-estudantes, estudantes-professores, estudantes-conteúdos e estudantes-Instituição. Para esses autores, o computador, por si só, não é a chave do processo. Ele serve para que a interação aconteça.

Para tornar a aprendizagem mais eficaz no ensino *online*, é necessário que sejam apresentados exercícios que requeiram uma aprendizagem ativa. Para isso, os estudantes devem ser colocados em situações que exigem que eles pensem e respondam aos desafios propostos (LORENZO & MOORE, 2002).

Investigações levadas a cabo por Lorenzo e Moore (2002) permitiram-lhes estabelecer cinco pilares. Estes são um quadro de referência para medir e melhorar o ensino *online* nas instituições. Moore (2005) refere que a qualidade e o peso que é atribuído a cada um dos fatores pode ser medido utilizando a seguinte equação:

$$\begin{aligned} \text{Qualidade} = & k1 * \text{Eficácia da aprendizagem} + k2 \\ & * \text{Eficácia dos custos e compromisso} \\ & \text{institucional} + k3 * \text{Satisfação dos alunos} + k4 \\ & * \text{Satisfação docente} + k5 * \text{Acesso ao curso} \end{aligned}$$

Outro aspecto a ter em conta é o papel do contexto de aprendizagem. A percepção que os estudantes têm do seu contexto de aprendizagem pode ser medida. A avaliação do contexto de aprendizagem é um fator preditor dos resultados dos estudantes (WALKER; FRASER, 2005). O comportamento do estudante é afetado interna e externamente. O primeiro diz respeito às características da personalidade e o segundo está ligado ao próprio ambiente (ALDRIDGE; FRASER, 2008). O estudo realizado por Irons, Keel e Bilema (2002) refere que o ensino *online* promove um maior número de atividades de aprendizagem, níveis mais elevados de desafios e maior comunicação entre alunos e professores, relativamente àqueles que não utilizam ambientes virtuais.

Barczyk, Berg e Buckenmeyer (2016) afirmam que, no ensino *online*, não basta ter conteúdos de qualidade que estejam em conformidade com os equipamentos adequados para os disseminar. Para esses autores, existe uma outra variável – a percepção dos estudantes. Em suma, “qualidade” significa satisfação dos estudantes relativamente às suas necessidades, excedendo as suas expectativas e, com isso, aumentando as suas experiências positivas na aprendizagem

(SUMMERS, 2006). Shen, Tsai e Marra (2006) afirmam que a autoeficácia dos estudantes em contextos de ensino *online* é um preditor da satisfação deles.

O outro fator, a experiência no ensino *online*, é definida pelo número de cursos frequentados nesta modalidade. A primeira experiência no ensino *online* pode ter um impacto negativo no que diz respeito à possibilidade de os estudantes concluírem o seu curso (SHEN *et al.*, 2006). Nas suas investigações, Shen *et al.* (2006) constataram que a satisfação com o ensino *online* e a persistência para continuar estão relacionadas com a autoeficácia dos estudantes e com as experiências anteriores neste tipo de ensino. Existe, pois, uma correlação significativa e positiva entre a autoeficácia dos estudantes, a experiência anterior e a satisfação (JAN, 2015). No mesmo sentido, vão os resultados do estudo de Shen, *et al.* (2006), ou seja, a um maior número de cursos frequentados pelos estudantes corresponde um nível mais elevado de autoeficácia no ensino *online* para completarem o curso. Além disso, os estudantes com estas características tinham maior propensão para comunicar e colaborar com os outros estudantes em tarefas académicas. Os resultados mostram, ainda, que a autoavaliação feita pelos estudantes sobre as suas capacidades para terminarem o curso, em regime *online*, é importante para explicar a satisfação com este tipo de ensino. No entanto, Alqurashi (2016), ao fazer uma revisão da literatura relativamente à autoeficácia em contextos *online*, verificou que não há consenso no que diz respeito ao impacto que essa relação tem na satisfação dos estudantes e na ideia de terminarem o curso. Barrett e Lally (1999) encontraram algumas diferenças significativas no acesso e na participação no que diz respeito ao sexo. No entanto, no seu estudo, constataram que os níveis de participação masculina e feminina variaram de acordo com os eventos do projeto.

No início do projeto, os homens eram mais ativos do que as mulheres. As contribuições dos homens para as discussões eram, particularmente, mais numerosas, mais longas e com um nível de interação social maior, relativamente às contribuições das mulheres. Por sua vez, as mulheres eram mais interativas do que os homens incluindo as suas mensagens, de uma forma implícita ou explícita, em relação às contribuições anteriores. As conclusões do trabalho de Smart e Cappel (2006) apontam para a não existência de diferenças significativas relativamente ao sexo. Existem, contudo, diferenças significativas entre estudantes a frequentar anos diferentes. Um outro resultado reforça a ideia de que estudantes com mais experiência com a tecnologia e o *e-learning* classificam mais positivamente este sistema de ensino. Ainda nesse estudo, verificou-se que os estudantes apresentam maior motivação quando os conteúdos do curso são do seu interesse e quando existe uma relação pessoal de pertinência com os mesmos. Segundo esses autores, “various researchers have shown that learning in an online environment requires a significant amount of discipline and self-motivation... Experience has shown that completing online units requires a significant investment of time by users (...)” (p.204).

Dado o aumento de Instituições e de estudantes que aderiram ao ensino *online*, foi, e é, necessário expandir as investigações neste campo com outras variáveis, que procuram encontrar razões para o abandono neste tipo de ensino (JAMES; SWAN; DASTO, 2016; GOULÃO; SEABRA; MELARÉ; HENRIQUES; CARDOSO, 2015), para o impacto de determinadas variáveis na eficácia da aprendizagem, como os estilos de aprendizagem (BARROS, 2013; MUPINGA; NORA; YAW, 2006), para estratégias e barreiras à aprendizagem (MUILENBURGA; BERGE, 2005; GOULÃO, 2014; KAYES; KAYES;

KOLB, 2005), para a percepção e a satisfação dos estudantes em ensino *online* (SHEA; FREDERICKSEN; PICKETT, 2001; SMART; CAPPEL, 2005; BELUCI; OLIVEIRA, 2015; HIXON; BARCZK; BERG; BUCKENMEVER, 2016), bem como outras variáveis demográficas (ASHONG; COMMANDER, 2012; GOULÃO, 2008; BARRETT; LALLY, 1999; MICHAILIDOU; ECONOMIDES, 2008), ou outras variáveis.

A necessidade de conhecer o contexto onde desenvolvemos a nossa atividade levou-nos até esta investigação, tendo como variáveis o “sexo”, o “número de horas no computador”, o fato de “já terem frequentado outro curso *online*” e de “terem um plano individual de estudo”. Assim, o nosso trabalho teve como objetivo o compreender como os estudantes percebem o ambiente do ensino *online* que frequentam em função das variáveis indicadas.

Metodologia

Objetivos

Este estudo teve como objetivo 1) conhecer a percepção dos estudantes sobre o sistema de aprendizagem no qual estudam; 2) interpretar a forma como os estudantes percebem o seu ambiente psicossocial; 3) identificar a associação entre o grau de satisfação dos estudantes e os fatores psicossociais do ambiente de aprendizagem *online* da amostra; 4) interpretar a forma como a amostra percebe o seu ambiente psicossocial tendo em conta a frequência anterior, ou não, a outro curso e, 5) compreender forma como a amostra percebe o seu ambiente psicossocial tendo, ou não, em conta um plano de estudo individualizado.

Amostra

A amostra é constituída por 54 estudantes adultos que se encontram a frequentar uma licenciatura em regime *online*. Destes 79,6% são do sexo feminino e 20,4% do sexo masculino.

Instrumento

O instrumento de recolha de dados foi o questionário DELES – *Distance Education Learning Environments Survey* (Questionário sobre ambientes de ensino a distância). O questionário foi desenvolvido por Walker (2003) e tem como objetivo recolher informações sobre o ambiente psicossocial relativo ao ensino à distância no Ensino Superior. Ou seja, o DELES foi desenvolvido para medir a percepção dos alunos sobre o ambiente psicossocial da educação à distância em seis escalas:

- 1) Apoio do professor na classe virtual
- 2) Interação e colaboração dos estudantes
- 3) Aspetos pessoais relevantes
- 4) Aprendizagem autêntica
- 5) Aprendizagem ativa
- 6) Autonomia do estudante

Contém, ainda, uma sétima escala que procura conhecer o grau de satisfação dos estudantes. Em cada uma das escalas utiliza-se uma escala Likert com a seguinte pontuação *Nunca, Raramente, Frequentemente e Sempre*.

Para além das questões que fazem parte do DELES, era pedido que indicassem se tinham ou não plano de estudo individualizado. Por último, era também perguntado se já tinham frequentado outro curso *online*. E, caso afirmativo, qual tinha sido a sua duração.

Procedimentos

O questionário foi disponibilizado no seio da classe virtual, no espaço de reflexão, de uma unidade curricular (UC) de 1º ano, 1º semestre, após a fase de exploração da unidade curricular. Foi pedida a colaboração dos estudantes explicando-lhes a importância de refletirem sobre as questões do formulário. Também lhes foi dito que o preenchimento do formulário era anônimo e facultativo.

Análise de dados

Utilizou-se a estatística descritiva para caracterizar a amostra, bem como alguns parâmetros das diferentes subescalas. A estatística inferencial foi utilizada para analisar a confiabilidade do questionário como um todo, tal como as subescalas. Para analisar a relação das subescalas entre si e com a escala de satisfação, utilizou-se a correlação de Pearson. O mesmo estudo foi feito entre o DELES e as questões relacionadas com o fato de terem um plano de estudo individualizado e com a frequência, ou não, de algum outro curso *online*. Utilizou-se a regressão linear para estudar o comportamento da variável “satisfação” tendo em conta as subescalas. Por último, para analisar o comportamento das variáveis “sexo”, “plano de estudo individualizado” e “frequência de outro curso *online*”, foi usada a estatística *t-student*.

Resultados

Começamos por apresentar os dados que se prendem com a amostra. Em resposta à questão sobre a hipótese de ter um plano de estudos individualizado, verificou-se que uma percentagem elevada da nossa amostra dizia ter um.

Tabela 1. Tem um plano de estudos individualizado?

<i>Sim</i>	<i>Não</i>
70.4%	29.6%

De acordo com os nossos resultados, maioritariamente, os indivíduos da amostra dizem ter um plano de estudos. Passamos, em seguida, a apresentar as respostas dadas à pergunta: *Já frequentou algum outro curso online?*

Tabela 2. Já frequentou algum outro curso *online*?

<i>Sim</i>	<i>Não</i>
29.6%	70.4%

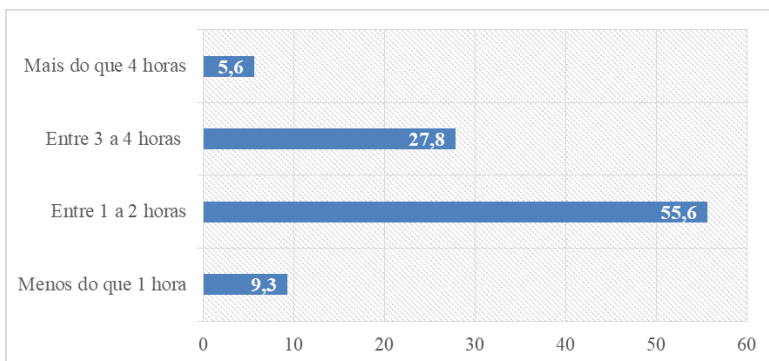
Verificamos que somente 29,6% dizem já ter frequentado outro curso *online* contra 70,4% que afirmam nunca ter frequentado. Nesses 29,6% dos casos encontramos uma variabilidade quanto à duração do curso que frequentaram. A tabela 3 apresenta os resultados da duração desses cursos.

Tabela 3. Duração do curso

	<i>1 semana ou menos</i>	<i>Entre 2 semanas e 1 mês</i>	<i>Entre 2 e 3 meses</i>	<i>Mais do que 3 meses</i>
%	6.3	18.8	18.8	50.0

Por último, encontramos os dados que dizem respeito ao número de horas que o grupo de estudantes diz estudar por dia. Os resultados são os que se encontram no gráfico 1.

Gráfico 1. Número de horas de estudo por dia (%)



Os resultados apontam para que a maioria dos estudantes diz estudar cerca 1 a 2 horas por dia. Os extremos não apresentam valores relevantes.

Passamos em seguida a apresentar os resultados relativos ao estudo do questionário DELES. O cálculo do alpha de Cronbach permite constatar um nível elevado de consistência interna do questionário geral e subescalas – Tabela 4.

Tabela 4. Comparação de resultados relativos à consistência interna usando o alpha de Cronbach

	Walker, 2003	SP-DELES	Nosso estudo
Apoio do professor	.87	.88	.88
Interação e colaboração	.94	.97	.90
Aspetos pessoais	.92	.93	.91
Aprendizagem autêntica	.89	.91	.90
Aprendizagem ativa	.75	.86	.74
Autonomia	.79	.87	.82
Satisfação	.95	.92	.91

O valor de alpha de Cronbach para o questionário total é de .94. Como podemos constatar pelos valores alcançados na amostra, existe um elevado grau de consistência interna (confiabilidade) do instrumento de recolha de dados e, estes resultados vão no mesmo sentido que outros estudos.

Passamos a apresentar a estatística descritiva das diferentes subescalas – Tabela 5.

Tabela 5. Estatística descritiva das subescalas

	<i>Média</i>	<i>DP</i>
1. Apoio do professor	23.7	3.4
2. Interação e colaboração	15.7	3.6
3. Aspetos pessoais	18.8	2.9
4. Aprendizagem autêntica	15.5	2.4
5. Aprendizagem ativa	9.3	1.2
6. Autonomia	13.1	1.8
7. Satisfação	27.3	4

Pelos resultados expostos, constatamos que a subescala que procura medir a satisfação dos estudantes com o ambiente de ensino *online* é a que apresenta um valor mais elevado. Tal situação leva-nos a supor que existe um grau elevado de satisfação por partes dos estudantes com o ambiente de aprendizagem. Segue-se a subescala que procura caracterizar o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem. É importante para os estudantes que o professor esteja presente para ajudar a identificar áreas problemáticas de estudo. São também importantes o reforço ao seu desempenho, o encorajamento à participação na sala de aula virtual, os comentários. As subescalas Aprendizagem Ativa e Autonomia são, ao contrário, as que têm os valores mais baixos podendo inferir-se que os estudantes se veem com menos apetência para escolher as estratégias de aprendizagem, resolver os problemas e de ser pró-activo

na procura de resposta às suas questões. Por essa razão, consideram que têm dificuldade em tomar decisões, em controlar o tempo e a aprendizagem, e em aproximar a sua forma de aprender *online* com as suas próprias características.

Olhando para os diferentes resultados, estamos tentados a dizer que os estudantes não se veem como o centro do processo de aprendizagem. Eles fazem depender o processo do papel que atribuem ao professor dando-lhe um papel de realce. Iremos em seguida apresentar os resultados que ajudam a compreender a relação entre as diferentes subescalas.

Tabela 6. Tabela de correlações entre as diferentes subescalas do ambiente psicossocial

	1	2	3	4	5	6
1. Apoio do professor	-					
2. Interação e colaboração	.256	-				
3. Aspetos pessoais	.265	.213	-			
4. Aprendizagem autêntica	.453**	.413**	.673**	-		
5. Aprendizagem ativa	.447**	.514**	.397**	.579**	-	

6. Autonomia	.151	.452**	.467**	.376**	.534**	-
--------------	------	--------	--------	--------	--------	---

** A correlação é significativa no nível 0.01 (Bi-caudal)

* A correlação é significativa no nível 0.05 (Bi-caudal)

Pelos resultados descritos na tabela 6, podemos constatar que existe uma forte inter-relação entre as subescalas. Contudo, a subescala *Apoio do professor* é aquela na qual se verifica apenas correlação entre as subescalas *Aprendizagem autêntica* e *Aprendizagem ativa*. Ou seja, o apoio do professor é importante para promover um processo de aprendizagem autêntico e ativo. Podemos inferir que a tônica colocada nesta subescala pode ajudar a explicar a ausência de correlação com a subescala *Autonomia*. Os resultados vão no mesmo sentido dos resultados relativos à estatística descritiva, expostos anteriormente. Num sistema de ensino que se supõe centrado no estudante, pressupõe-se que o estudante seja capaz de tomar decisões, que controle a aprendizagem, que consiga autorregular-se como forma de alcançar o sucesso.

Tal como era de se supor, os valores nas subescalas, *Aprendizagem autêntica* e *Aspetos pessoais* relevantes, encontram-se correlacionados positivamente. Este grupo de estudantes consegue relacionar aquilo que aprende com a sua vida fora da Universidade e, por outro lado, consegue ver retratadas situações da sua vida real nos conteúdos a aprender. Para eles existe uma inter-relação entre os conteúdos a aprender e as situações da vida real reforçando a pertinência dos mesmos. Também existe uma correlação, positiva entre a subescala “Aprendizagem Ativa” e a subescala “Autonomia”. Em ambas as subescalas, verificamos que a tônica está na capacidade de os estudantes chamarem a si a aprendizagem, demonstrando ser possível ser o centro da mesma, controlando-a.

Iremos em seguida apresentar os resultados da estatística correlação de Pearson entre as diferentes subescalas que compõem o questionário e a subescala *Satisfação*.

Tabela 7. Tabela de correlações das diferentes subescalas e a satisfação

1. Apoio do professor	.293*
2. Interação e colaboração	.271*
3. Aspectos pessoais	.461**
4. Aprendizagem autêntica	.499**
5. Aprendizagem ativa	.364**
6. Autonomia	.426**

** A correlação é significativa no nível 0.01 (Bi-caudal)

* A correlação é significativa no nível 0.05 (Bi-caudal)

Como podemos constatar, todas as correlações entre as variáveis preditoras e a variável dependente (Satisfação) são estatisticamente significantes e positivas. Isto significa que um valor elevado em cada uma das subescalas indica um elevado nível de satisfação dos estudantes sobre o ensino à distância (ensino *online*). Os resultados da análise de regressão encontram-se expostos na tabela 8.

Tabela 8. Resumo do Modelo^b

Modelo 1	R	R quadrado	R quadrado ajustado	DP
1	.576 ^a	.332	.247	3.43

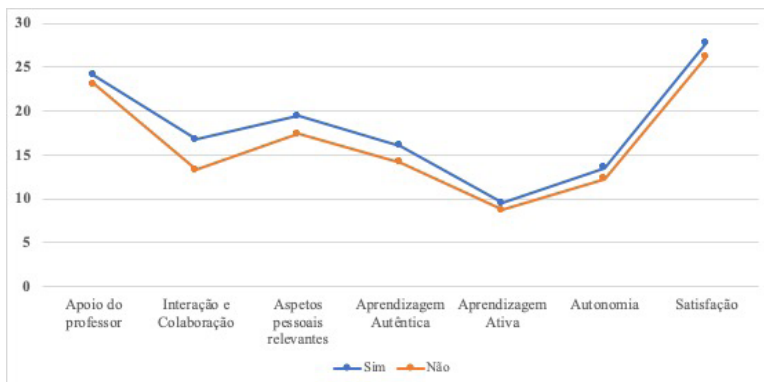
^a Preditores: (constante), Autonomia, Apoio do professor, Interação e colaboração, Aspectos pessoais, Aprendizagem Ativa, Aprendizagem Autêntica

^b Variável dependente: Satisfação

Os dados acima permitem-nos dizer que o modelo de regressão linear múltipla explica 33% da variância da variável dependente, Satisfação. Para estudar o comportamento da amostra, ou perceber como é que ela pode ser influenciada pelo fato destes estudantes já terem frequentado um outro curso anteriormente, utilizou-se a estatística *t-student*. Os resultados obtidos revelaram que não existiam diferenças estatisticamente significativas nas diferentes subescalas. Ou seja, os alunos que já frequentaram outros cursos *online* apresentam médias iguais nas diferentes subescalas relativamente aos estudantes que estavam a frequentar este tipo de curso pela primeira vez.

Passamos de seguida a estudar o comportamento da nossa amostra tendo como variável o fato de terem um plano individualizado de estudo. Os resultados obtidos nas diferentes subescalas encontram-se representados no Gráfico 2,

Gráfico 2 – Resultados obtidos nas diferentes subescalas tendo em conta a variável “plano individualizado de estudo”



Depois de submeter os nossos dados à estatística *t-student*, obtivemos os resultados que se encontram descritos na tabela 9.

Tabela 9. Tem um plano de estudo individualizado?

	t	df	sig
1. Apoio do professor	-.960	52	.341
2. Interação e colaboração	-3.471	52	.001*
3. Aspetos pessoais	-2.460	52	.017*
4. Aprendizagem autêntica	-2.786	52	.007*
5. Aprendizagem ativa	-2,368	52	.022*
6. Autonomia	-2.482	52	.016*

Diferenças estatisticamente significativas com $p < .05$

O valor da probabilidade $p < .05$ permite rejeitar a hipótese nula (H_0) e aceitar a hipótese alternativa (H_1) em todas as subescalas, exceto na subescala *Apoio do professor*. Há diferenças significativas entre os estudantes com plano de estudo e os alunos sem plano de estudo ao nível das subescalas *Interação e colaboração*, *Aspetos pessoais*, *Aprendizagem autêntica*, *Aprendizagem ativa* e *Autonomia*. Os alunos com um plano individualizado de estudo apresentam um nível mais elevado em cada uma das subescalas apontando para encarar de uma forma mais positiva o ambiente psicossocial relativo ao ensino à distância que vivenciam.

Conclusão

Era nosso propósito perceber, por um lado, como era encarado o ambiente de ensino *online* no qual o conjunto de estudantes que compôs a nossa amostra estuda. Por outro lado, como é que a frequência em outro curso ou ter um plano de estudo individualizado pode influenciar a forma como é percebido o ensino/aprendizagem *online*. Para isso contou-se com a participação de um grupo de estudantes que se encontra nesse regime de estudos. Pela aplicação

do Distance Education Learning Environments Survey (DELES) foi-nos possível verificar o nosso propósito. A análise da variável “já ter frequentado outros cursos *online*”, contrariamente aos trabalhos de Sen, Tsai e Marra (2006), não foi relevante. Tal como referiram esses autores, quanto maior for a frequência de cursos em ambiente *online* maior é percepção positiva deste tipo de ambientes e, como tal, maior é a probabilidade de concluírem o curso em que estão. Uma das hipóteses para explicar os nossos resultados pode dever-se ao fato de, no nosso caso, incluímos na categoria “Outros Cursos” todos os estudantes que diziam ter participado em cursos *online*, independentemente da duração do mesmo.

O fato de os estudantes terem um plano de estudos individualizado revelou-se a variável com um maior número de diferenças significativas relativamente àqueles que não o tinham. Barczyk, Berg e Buckenmeyer (2016) falam-nos da percepção dos estudantes como uma variável importante para a qualidade do ensino *online*. São os estudantes com um plano de estudo que percebem, de uma forma mais significativa e geral, o ambiente *online*. A organização que implica a elaboração de um plano de estudos leva-os a terem uma visão mais positiva ao nível das interações académicas. Também eles reconhecem a existência de conteúdos de estudo que provêm do mundo real. Por último, apresentam uma maior satisfação pelo ensino *online*. De uma forma geral, a existência de um plano de estudos individualizado promove um olhar para o ambiente de aprendizagem *online* de forma significativamente superior aos estudantes sem plano de estudos.

É importante, de uma perspectiva do desenho do curso, promover atividades que ajudem a desenvolver a colaboração entre os estudantes, com vista a que estes se sintam menos isolados. É também importante que as atividades reflitam

tópicos ou situações da vida real. É preciso não esquecer que estamos a lidar com estudantes adultos que estão motivados para aprender a partir das suas necessidades e interesses que procuram satisfazer; este pode ser um apropriado ponto de partida para organizar as atividades de aprendizagem (KNOWLES *et al.*,2015).

Os dados obtidos ajudam-nos a reflectir sobre a prática docente, bem como sobre como se pode estruturar o ambiente de aprendizagem de forma a potenciar as competências dos estudantes nesses ambientes e promover um maior envolvimento, quer com o ambiente em que se encontram, quer com os diferentes conteúdos, em particular. Projetar, implementar e acompanhar o ensino *online* de uma forma eficaz é um processo complexo, que envolve muitas variáveis. Os professores precisam constantemente considerar, avaliar e ajustar as variáveis para proporcionar aos estudantes ambientes de ensino *online* eficazes e, assim, garantirem a satisfação e o envolvimento dos estudantes, bem como a qualidade desta forma de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALA-MUTKA, K.; PUNIE, Y.; REDECKER, C. **Digital Competence for Lifelong Learning: Policy Brief**. Sevilha: European Communities, 2008.

ALQURASHI, E. Self-Efficacy in Online Learning Environments: A Literature Review. **Contemporary Issues in Education Research**, v.9, n.1, p.45-52, 2016.

ANDERSON, T.; RITCHER, O. **Online distance education-Tawords a researche agenda**. Edmonton: AU Press, 2014.

ARETIO, L.G. **La educación a distância – de la teoría a la práctica**. Barcelona: Ariel Educación, 2012.

ASHONG, C.; COMMANDER, N. Ethnicity, Gender, and Perceptions of Online Learning in Higher Education. **MERLOT Journal of Online Learning and Teaching**, v.8, n.2, p.1-17, 2012.

BARCZYK, C.; HIXON, E.; BERG, P.; BUCKENMEYER, J. The impact of previous online course experience on students' perception of quality. **Online Learning**, v.20, n.1, p.1-16, 2016.

BARRET, E.; LALLI, V. Gender differences in an online learning environment. **Journal of Computer Assisted Learning**, v.15, p.48-60, 1999.

BARROS, D. **Estilos de aprendizagem e o uso das tecnologias**. Porto: De Facto Editores, 2013.

BELUCE, A.; OLIVEIRA, K. Students' Motivation for Learning in Virtual Learning Environments. **Paidéia**, v.25, n.60, p.105-113, 2015.

BROWN, J.S.; COLLINS, A.; DUGUID, S. Situated cognition and the culture of learning. **Educational Researcher**, v.18, n.1, p.32-42, 1989.

COMISSÃO EUROPEIA. **Competências Digitais para a aprendizagem ao longo da vida**. Bruxelas: CE, 2007.

DALZIEL, J. **Learning design-Conceptualizing a framework for teaching and learning online**. Nova Iorque: Routledge, 2016.

DAVISON, M. *et al.* **The learning styles, expectations, and needs of online students**. *College Teaching*, v.54, n.1, p.185-189, [2006]. Disponível em: <http://web.simmons.edu/~brady/CE/Reading%202.pdf>. Acesso em 30 set. 2020.

DIAS, P. *et al.* **Educação a Distância e eLearning no Ensino Superior**. Lisboa: Editora Universidade Aberta, 2015. Disponível em: <http://www2.uab.pt/producao/eBooksArea/OQEDeL.pdf>. Acesso em 30 set. 2020.

FRASER, J. Learning environments research: Yesterday, today and tomorrow. In S. C. GOH & M.S. KHINE (Eds.), **Studies in educational learning environments: an international perspective**. River Edge, NJ: World Scientific, 2002. p.1-25.

GOULÃO, M.F. Ensinar e aprender a distância: algumas questões. In: CARVALHO, D; MAIOR, D; TEIXEIRA, R. (Orgs), **Des(a)fiando discursos**. Lisboa: Universidade Aberta, 2005. p.391-399.

GOULÃO, M.F. Distance learning and gender. In: PAPANIKOS, G. (Eds). **Issues on Education and Research**. Atenas: Atiner SA., 2008, p.41-50.

GOULÃO, M.F. Saber aprender, saber ensinar na sociedade da informação: os estilos de uso do espaço virtual. **Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior**, v.21, p.15-29, 2012. Disponível em: https://issuu.com/cinep/docs/caderno_ped._21. Acesso em 30 set. 2020.

GOULÃO, M.F. The relationship of e-learner's with studies strategies to support learning. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v.116, p.362-367, 2014.

GOULÃO, M.F.; HENRIQUES, S. Ensinar e Aprender em ambientes virtuais de aprendizagem. MOREIRA, J.A.; BARROS, D. ;MONTEIRO,A. (Org.). **Inovação e formação na sociedade atual**. Santo Tirso: WhiteBooks, 2015. p.21-34.

GRANKOVSKA, S.; HEINES, J. Course Web Sites: State-of-the-Art. **USDLA Journal**, p.3-12, 2002.

HIXON, E.et. The Impact of Previous Online Course Experience on Students' Perceptions of Quality. **Open Learning**, v.20, n.1, p.1-16, 2016.

ILLERIS, K. **How we learn**. London: Routledge, 2007.

IRONS, L.; KEEL, R.; BILEMA, C. Blended Learning and Learner Satisfaction: Keys to User Acceptance? In P.DONALD.; ELIZABETH, P. (eds.), **Online issues**. Riverside: USDLA Journal, 2002, p.29-39.

JAMES. S.; SWAN, K.; DASTON, C. Retention, Progression and the Taking of Online Courses. **Online Learning**, v.20, n.2, p.1-22, 2016.

JAN, S. The Relationships Between Academic Self-Efficacy, Computer Self-Efficacy, Prior Experience, and Satisfaction with Online Learning. **The American Journal of Distance Education**, v.29, p.30-40, 2015.

KAYES, D.C., KAYES, A.; KOLB, D.A. Experiential learning in teams. **Simulation and Gaming**, p.36, n.3, p.330-354, 2005.

KNOWLES, M.; HOLTON, E.; SWANSON, R. The adult learner. London: Routledge, 2015.
KO, S.; ROSSEN, S. **Teaching online – A practical guide**. London: Routledge, 2017.

LEE, I. Gender Differences in Self-regulated On-line Learning Strategies within Korea's University Context. **Educational Technology Research and Development**. V.50, n.1, p.101-111, 2002.

LEHMAN, R.; CONCEIÇÃO, S. **Motivating and retaining online students**. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.

LORENZO, G.; MOORE, J. The Sloan Consortium Report to the Nation: Five Pillars of Quality Online Education. **The Sloan Consortium**, p.1-8, 2002.

MICHAILIDOU, A.; ECONOMIDES, A. Gender and diversity in collaborative virtual teams. In, K. ORVIS; A. LASSITER (eds.), **Computer Supported Collaborative Learning: Best Practices and Principles for Instructors**. Atenas: IGI Global, 2008, p.199-224.

MOORE, J. The Sloan Consortium Quality Framework and the Five Pillars. **The Sloan Consortium**, 1-10, 2005.

MOREIRA, J.; HENRIQUES, S.; GOULÃO, M.F.; BARROS, D. Digital Learning in Higher Education: A Training Course for Teaching Online-Universidade Aberta, Portugal. **Open Praxis**, v.9, n.2, p. 253-263, 2017.

MOREIRA, J.; HENRIQUES, S.; BARROS, D.; GOULÃO, F.& CAEIRO, D. **Educação digital em rede: Princípios para o design pedagógico em tempos de pandemia**. Lisboa: Universidade Aberta, 2020.

MUILENBURGA, L.; BERGEB, Z. Student Barriers to Online Learning: factor analytic study. **Distance Education**, v.26, n.1, p.29-48, 2005.

PACHLER, Y DAY. **Key issues in e-learning-Research and practice**. Nova Iorque: Continuum, 2011.

PASCUAL, M.D. *et al.* Validation of a Spanish version of the Distance Education Learning Environments Survey (DELES) in Spain. **Learning Environments Research**, p.1-18, 2012. DOI 10.1007/s10984-015-9179-0. Acesso em 30 set. 2020.

PEARSON, J.; TRINIDAD, S. OLES: an instrument for refining the design of e-learning environments. **Journal of Computer Assisted Learning**, v.21, n.6, p.396-404, 2005.

PHELPS, R., ELLIS, A.; HASE, S. **The role of metacognitive and reflective learning processes in developing capable computer users**. Artigo apresentado na conferência Meeting at the Crossroads. Melbourne, Austrália (2001). Disponível em http://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=educ_pubs. Acesso em 30 set. 2020.

RYAN, S. Is online learning right for you? **American Agent & Broker**, v.73, n.6, p. 54-58. 2001.

SHEA, P., FREDERICKSEN, E.; PICKETT, A. **Student Satisfaction and Reported Learning in the SUNY**. Learning Network, p.1-25, (2001). Disponível em: <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/EDU0113.pdf> Acesso em 30 set. 2020.

SHEA, P.; Fredericksen, E.; Pickett, A. **Student Satisfaction and Reported Learning in the SUNY**. Learning Network: Interaction and Beyond, p. 1-24, (2001). Disponível em: <https://urresearch.rochester.edu/institutionalPublicationPublicView.action?institutionalItemId=2517>. Acesso em 30 set. 2020.

SHEN, D.; CHO, M.; TSAI, C.; MARRA, R. Unpacking online learning experiences: Online learning self-efficacy and learning satisfaction. **Internet and Higher Education**, v.19, p.10-17, 2013.

SMART, K.; CAPPEL, J. Students' Perceptions of Online Learning: A Comparative Study. **Journal of Information Technology Education**, v.5, p. 201-219, 2006.

SUMMERS, S. **Quality, Upper Saddle River**. US: Pearson Education, 2006.

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

WALKER, S. **Development and Validation of an Instrument for Assessing Distance Education Learning Environments in Higher Education**: The Distance Education Learning Environments Survey (DELES).155f. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) - Science and Mathematics Education Centre, Curtin University of Technology. Perth Western Australia, 2003. Disponível <https://espace.curtin.edu.au/handle/20.500.11937/1303>. Acesso em 30 set. 2020.

WALKER, S.; FRASER, B.J. Development and Validation of an Instrument for Assessing Distance Education Learning Environments in Higher Education: The Distance Education Learning Environments Survey (DELES), 2005. **Learning Environments Research**, v.8, n.3, p.289-308. DOI:10.1007/s10984-005-1568-3. Acesso em 30 set. 2020.

Engagement no enfrentamento da pandemia de Covid-19 na UFCSPA: o papel do Mapa de Saúde e seus indicadores

Ana Claudia Souza Vazquez

*Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre,
(UFCSPA)*

Associação Brasileira de Psicologia Positiva (abpp+)

Desde as primeiras notícias da pandemia por Covid-19, o mundo tem vivido a escala crescente de um ambiente social de incertezas sem precedentes. As medidas de enfrentamento adotadas pela população, mesmo que parcialmente, têm promovido impactos sociais e econômicos de elevada insegurança para os trabalhadores e organizações; tais como fechamento de empresas, aumento expressivo nos níveis de desemprego, perda ou redução significativa de renda e transformações na organização do trabalho. Por outro lado, a ausência de coordenação política no Brasil para o enfrentamento nacional da pandemia e a prominência de atitudes individuais de desobediência civil às medidas sanitárias evidenciam as fragilidades de uma vida social que, para ser segura, depende do comportamento pró-social de todos (AVENIL, 2020; VAZQUEZ, 2020).

Esse quadro nos conduz a reflexões a respeito do bem-estar e do *engagement* no trabalho frente à crise atual, com base na Psicologia Positiva Organizacional e do Trabalho e nos estudos da teoria crítica em aprendizagem organizacional, que tratam dos processos de *knowing* e de *organizing* (BUSSOLAR & ANTONELLO, 2018; DEVOTTO *et al.* 2020; GIDDENS, 2008). Primeiro, esse contexto pandêmico se configura em um processo de

estruturação contínua de ameaças pelo estresse da insegurança e de outras demandas distressoras no trabalho que atuam como risco psicossocial aos trabalhadores e devem ser amortecidos ou mitigados (efeito *buffer*) (AMAZARRAY & VAZQUEZ, 2020; DE WITTE, 2005; SCHAUFELI, 2016). Em segundo lugar, os desafios impostos pelo combate à pandemia no contexto laboral e organizacional abrem caminho para experiências inéditas e antes impensáveis, cujos desdobramentos práticos têm o potencial de impulsionar o desenvolvimento dos fatores psicossociais protetivos ao trabalho e ao desempenho saudáveis (efeito *booster*) (VAZQUEZ, 2020; SCHAUFELI, 2018). Nessa linha de dupla reflexão, o conceito de *engagement* emerge como fator essencial para o sucesso de estratégias de bem estar que visem ao trabalho saudável e com resultados, durante a crise imposta pela pandemia.

Nos estudos sobre trabalho e desempenho saudáveis, o *engagement* se evidencia como indicador de saúde ocupacional e de pessoas com alta performance laboral. Definido como um estado mental positivo de intenso prazer e autorrealização pela aplicação de capacidades psicológicas e recursos pessoais em atividades profissionais, o *engagement* é um fenômeno com robustas evidências científicas de sua relevância (VANTUIN, SCHAUFELI & VAN RHENEN, 2020; HAKANEN *at al.* 2019; RHAMADANI *et al.* 2020), Não obstante, em tempos de pandemia, impõe-se a questão: é possível bem-estar e *engagement* no trabalho nas condições do atual contexto pandêmico, de insegurança e de crise? O presente capítulo discute essa questão ao apresentar aos leitores o projeto estratégico de bem-estar e *engagement* no trabalho na Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA) desenvolvido para o enfrentamento da pandemia por Covid-19 pela Pró-Reitoria de Gestão com Pessoas (PROGESP).

Projeto estratégico de bem-estar e *engagement* para enfrentamento da emergência em saúde pública por Covid-19 na UFCSPA

Esse projeto foi delineado a partir das medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública pelo Covid-19 no Brasil, que constam na Lei 13.979/2020 e nas normativas nacionais decorrentes. O objetivo central é promover ações de acolhimento, apoio social e atendimento psicológico especializado durante a pandemia, para a comunidade laboral da UFCSPA, incluindo aqueles que atuam em hospitais da Irmandade Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre (ISCMPA).

Primeira instituição federal de ensino superior a ter a saúde como essência de sua missão institucional, a UFCSPA atendeu tempestivamente ao chamado para apoiar e empreender medidas de controle e prevenção da pandemia, associadas a ações de promoção e proteção à saúde da comunidade (alunos, professores, técnicos-administrativos, familiares, secretarias de saúde municipais, etc.). Em 18 de março de 2020, as atividades profissionais na UFCSPA passaram a ser executadas preferencialmente em trabalho remoto, atendendo as medidas sanitárias vigentes. No entanto, a comunidade laboral da universidade atua, em larga escala, na linha de frente em assistência, no apoio à assistência, em atividades essenciais, em ações estratégicas ou nos cuidados necessários aos grupos de maior risco no momento. Nossa força de trabalho tem ações e intervenções em prol do bem-estar e da saúde da população brasileira e, conjuntamente, na cooperação com pesquisas brasileiras e internacionais que permitem avanços científicos importantes nesse campo.

O objetivo central do projeto estratégico de bem-estar e *engagement* na UFCSPA é promover ações de acolhimento, apoio social e atendimento especializado em saúde mental laboral, na modalidade *online*, aos seus trabalhadores, durante o combate à Covid-19. Para tanto, as ações foram delineadas na linha estratégica em saúde ocupacional da clínica de bem-estar e *engagement* para a comunidade laboral da universidade, cujos trabalhadores atuam no contexto acadêmico e, ao mesmo tempo, nas práticas laboratoriais e de assistência hospitalar e em saúde. Cabe ressaltar que os trabalhadores que atuam na linha de frente ou no apoio assistencial para o combate às epidemias ou pandemias no mundo são os mais diretamente afetados em seu bem-estar e saúde mental. E tal impacto aumenta exponencialmente ao longo do tempo, sendo crítico após o vigésimo dia de controle social (BROOKS *et al.* 2020; ORNELL *et al.* 2020).

A equipe especializada e gestora do projeto elaborou seis protocolos de atendimento, com procedimentos operacionais padrão que norteiam as atividades profissionais e éticas de todos os participantes (para conhecer os protocolos em sua íntegra, ver VAZQUEZ, 2020):

1. *Acolhimento e apoio social*: primeiros auxílios psicológicos para manejo de tensões e preocupações elevadas pela pandemia de Covid-19.
2. *Atendimento psicológico*: manejo de estresse e queixas em saúde mental, exacerbados pela pandemia de Covid-19.
3. *Atendimento psicológico de pessoas com queixas em saúde mental*: primeiros auxílios psicológicos para sintomas de transtornos mentais comuns (TCM) durante a pandemia.

4. *Atendimento psicológico a profissionais de saúde:* manejo de tensões estressoras no trabalho elevadas pela pandemia de Covid-19.
5. *Atendimento psicoterapêutico a profissionais de saúde na assistência direta a pacientes positivados:* manejo de demandas estressoras elevadas pela assistência direta e ao medo do potencial contágio por Covid-19 no trabalho.
6. *Atendimento psicológico em casos de luto por morte repentina, inesperada ou precoce:* manejo da tristeza e de tensões estressoras distintas devido às medidas sanitárias aplicadas aos óbitos por Covid-19.

Ao longo do projeto, são realizadas supervisões profissionais periódicas e capacitações dos psicólogos voluntários e da equipe multiprofissional em psicologia, psiquiatria, enfermagem e medicina do trabalho. Os aspectos éticos destas práticas especializadas se referem à garantia de confidencialidade e sigilo profissional, sendo restrito o acesso remoto ao sistema de prontuário apenas para os psicólogos ou psiquiatras diretamente envolvidos no atendimento. Em hipótese alguma há registro de quaisquer atendimentos em saúde mental em pastas funcionais ou outros similares. Além disso, é vedado tirar qualquer proveito das informações e dos contatos oriundos desse projeto pelos voluntários, residentes, médicos do trabalho, enfermeiros do trabalho, médicos psiquiatras ou psicólogos, sob pena prevista nos códigos de ética profissional.

O plano de ação foi elaborado com base no objetivo de promover os primeiros auxílios psicológicos (PAP) e para o desenvolvimento do efeito *buffer* (amortecedor) dos fatores psicossociais de risco e *distress* que são decorrentes da pandemia de Covid-19. A estratégia do impulsionamento

do *engagement* e da saúde laboral (efeito *booster*) se deu por meio de práticas institucionais potencializadoras de fatores protetivos, do autocuidado e do cuidado uns com os outros na comunidade laboral da UFCSPA. Desse modo, foram estabelecidas as seguintes estratégias em saúde:

1. Grupos de risco ou de maior vulnerabilidade à infecção ou contágio por Covid-19: com sessenta anos ou mais; imunodeficientes ou com doenças preexistentes crônicas ou graves; contato próximo e/ou ser responsável pelo cuidado de pessoa(s) com suspeita ou com diagnóstico positivo, gestantes ou lactantes, pais e mães de filhos em idade escolar ou inferior; assintomático em regresso de viagem internacional.

2. Fatores de risco psicossocial no trabalho com maior potencial de associação no período: tempos e ritmos de trabalho, processamento volátil do trabalho remoto, sobreposição de papéis sociais no mesmo espaço físico (famílias, trabalho em casa), metas descalibradas por incertezas, fadiga por autocompaixão (profissionais de saúde e linha de frente), insegurança no trabalho, perdas de pessoas próximas ou amadas.

3. Fatores de proteção psicossocial no trabalho com maior potencial de impulsionar o bem-estar e o *engagement* no período: redes de apoio social, percepção de segurança psicológica na incerteza, coragem, compaixão, emoções positivas, reconhecimento social, aplicação de recursos pessoais com criatividade e autonomia, trocas sociais com sentido para o trabalho realizado, controle do trabalho, autocuidado, tessitura de cuidado uns com os outros.

Nessa esteira, foi formada uma equipe de psicólogas supervisoras de até cinco psicólogos voluntários, para atendimento especializado com foco nos objetivos do projeto. Todos foram capacitados para essa atuação e para o desenvolvimento das competências institucionais e essenciais de bem-estar e socioemocionais, constantes na gestão estratégica da UFCSPA (PDI, 2019). Os atendimentos especializados desse projeto são gratuitos, para permitir a acessibilidade e ampliar a possibilidade de promover o efeito protetivo e de *engagement* na comunidade laboral da universidade.

Finalmente, as informações coletadas no processo de acolhimento, apoio social e atendimento psicológico permitiram a detecção de indicadores de saúde da força laboral na universidade e a consequente elaboração da ferramenta do Mapa de Saúde e de intervenções grupais em saúde, com foco na liderança engajadora e no desenvolvimento de competências socioemocionais baseadas em emoções positivas do modelo JDR. Esses aspectos serão detalhados na próxima seção.

Mapa de Saúde e intervenções grupais em saúde como ferramentas para proteção psicossocial dos trabalhadores

O projeto estratégico de bem-estar e *engagement* é aplicado concomitantemente a 587 servidores públicos, 39 estagiários administrativos e 25 colaboradores de apoio técnico, com cuidados e monitoramento mais concentrados naqueles que estão:

- Sob suspeita de contágio ou diagnosticados de infecção por Covid-19;
- Nos grupos de maior risco e vulnerabilidade;
- Com queixas anteriores em saúde mental.

A comunidade laboral da universidade, desde abril de 2020, é contatada ativamente pela equipe de acolhimento, de forma sistemática (semanal, na maioria dos casos) para acolhimento e apoio social, com disponibilização de atendimento psicológico *online* quando necessário. Esse contato proativo se dá por uma chamada *online*, em que a pessoa recebe nosso acolhimento e responde à pergunta central: como você está? Por meio dessa mensagem, direcionamos nosso esforço no projeto para acolher as demandas relativas ao momento singular da pandemia, demonstrar apoio social apontando que todos são muito importantes para a instituição, e analisar soluções possíveis para atender às necessidades em bem-estar e saúde mental no trabalho nesse período. No início de junho de 2020, atendemos 100% das pessoas mapeadas nos grupos de risco, com contatos ativos e atendimentos sistemáticos especializados, conforme cada caso. No momento de escrita desse capítulo, 100% da nossa força de trabalho foi contatada pela nossa equipe, sem deixar ninguém para trás. E todos que requisitaram estão recebendo atendimentos psicológicos sistemáticos e especializados.

Mensagens espontâneas têm sido enviadas para a PROGESP sobre o projeto, demonstrando que a cobertura planejada é percebida como uma espiral positiva para nossa comunidade laboral na prática, como *buffers* e *boosters* do *engagement*.

“Fiquei MUITO emocionada. Veio em uma hora muito importante. Obrigada de coração, vocês são incríveis”.

“Não imaginava que podia haver tanta doçura em uma pandemia como a que estamos vivendo hj... obrigada!!!! Sou muito feliz em ter vocês comigo”

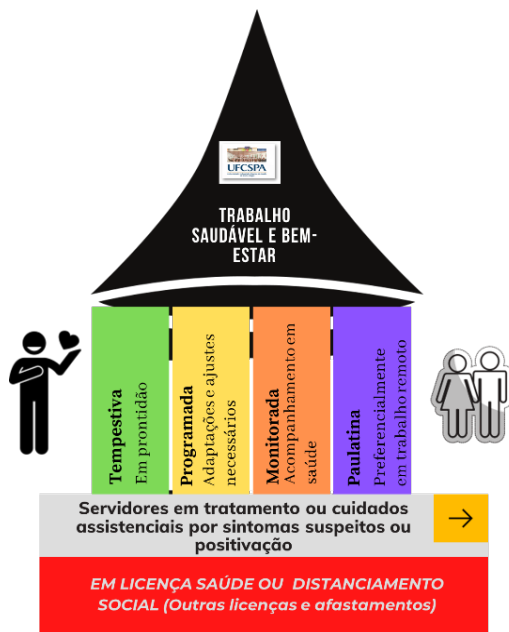
“Preciso agradecer, neste momento que estamos vivendo, receber um gesto destes, de tanto carinho e cuidado, tem um valor imenso!”

“Fiquei muito feliz pelo contato da psicóloga da PROGESP esta semana. Essa atenção e cuidado com os servidores é fantástica! Teu trabalho é de muito amor pelas pessoas. Obrigado!”

“Vocês estão fazendo um movimento de amor e renovação... um remédio poderoso”

“Ana, recebi um telefonema de uma psicóloga da PROGESP me perguntando como estava enfrentando a pandemia. Tu não tens ideia de como eu me senti feliz! Feliz por ser ouvido, por me sentir gente e não um mero número, como me sinto em relação ao Gov. Federal. São gestos tão básicos, mas que dão um retorno maravilhoso para os servidores. Fiquei muito feliz e orgulhoso de fazer parte de uma equipe tão humana, tão carinhosa como a que temos na UFCSPA”.

A partir das informações coletadas e das análises técnicas no grupo de supervisão, foram desenvolvidas duas ferramentas essenciais: Mapa de Saúde, para gestão do cuidado uns com os outros durante a pandemia, e as intervenções grupais em saúde, para tratar das principais queixas em saúde observadas. O Mapa de Saúde UFCSPA/PROGESP consiste na classificação da força laboral de servidores da universidade conforme os pilares (pessoas, colaboração, cuidados) e a base (saúde, autocuidado, proteção psicossocial) para a sustentação do trabalho saudável e do bem-estar de nossos trabalhadores, hoje e no futuro. Baseado na tipologia do modelo *Skandia Navigator* para planejamento estratégico de indicadores, o Mapa foi criado com o objetivo de impulsionar o *engagement* por meio do dimensionamento da força de trabalho em redes de apoio social, permitindo reflexões críticas e apreciativas da comunidade interna laboral formada por seus gestores e servidores.



Fonte: elaborada pela autora (2020).

Cada servidor foi "pintado", como em uma aquarela, com cores que refletem seu posicionamento quanto a maior ou menor necessidade de fatores protetivos. Cada gestor dos departamentos administrativos e acadêmicos da universidade, assim com sua Pró-reitoria vinculada, receberam o Painel de Saúde com informações restritas às cores de cada servidor sob sua responsabilidade, nominalmente. O objetivo principal está no dimensionamento da força de trabalho em conformidade com a situação individual de cada servidor e às necessidades institucionais, fazendo do Painel de Saúde uma ferramenta gerencial para pensar as pessoas em sua singularidade e como um todo, nas tarefas propostas em trabalho remoto (hoje) e para a retomada em trabalho presencial (futuro). A premissa para qualquer tomada de decisão é a manutenção do trabalho saudável e seguro para todos, no cumprimento de nossa missão institucional.

A integralidade das informações do Mapa de Saúde é gerenciada pela PROGESP e discutida com a Alta Administração da universidade para fundamentar a tomada de decisão ao longo da pandemia. Os dados específicos de saúde estão sob guarda do Departamento de Bem-estar e Saúde no Trabalho da PROGESP (D-BEST), o que garante o sigilo e a confidencialidade que estão previstos para as informações de saúde dos servidores.

Além da consultoria interna do D-BEST para todos os gestores da UFCSPA para a aplicação prática e adequada do Painel de Saúde, foi instituído um grupo de trabalho pelo Conselho Superior, coordenado pela PROGESP, com o objetivo de analisar tecnicamente o dimensionamento da força laboral considerando os principais desafios e obstáculos ao trabalho saudável na retomada do calendário acadêmico em EAD-Emergencial e na futura retomada presencial, quando for o caso. Formado pelas chefias dos Departamentos Acadêmicos e representantes dos servidores técnicos-administrativos, foram mapeados os principais desafios que impactam no trabalho saudável e no dimensionamento laboral:

1. Monitoramento do contágio
2. Focos de sobrecarga laboral
3. Plano de comunicação em todos os níveis da instituição
4. Sensibilização para o trabalho saudável
5. Atividades de ensino em aulas laboratoriais e práticas, que exigem contato e atividades presenciais com maior número de pessoas
6. Atividades de ensino nos estágios, pela possibilidade de contaminação cruzada

A partir desses elementos, por meio do planejamento participativo e contínuo, estão sendo pensadas soluções com *engagement* e ampla discussão na UFCSPA. A segunda estratégia emergente das informações obtidas neste projeto, são as intervenções grupais em plataformas virtuais, aplicadas para as demandas que tensionam a força laboral da UFCSPA, em um momento de pandemia em que os recursos laborais estão em dinâmica mudança, quanto ao espaço físico (Home Office para trabalho remoto), tempos (prazos, suspensões de calendários, incerteza) e modos (de fazer e de ser). Foram desenvolvidas 4 (quatro) iniciativas dessa natureza em parceria com o Núcleo de Estudos em Psicologia Organizacional e do Trabalho (NEPOT: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6037370258957149), o Núcleo de Estudos em Saúde e Família (NESF), o grupo de estudos Família & Contextos, a *Asset* Empresa Junior de Psicologia e psicólogos voluntários com experiência no método em *Awareness, Courage and Love* (ACL).

1. *Smart Rounds online*, com equipe de profissionais de saúde atuam na assistência de pacientes ou casos suspeitos de Covid-19, cuja estratégia grupal visa a desenvolver *engaged leadership* (SCHAUFELI, 2017), recursos para manejo de sintomas de *burnout*, ansiedade e fadiga por compaixão e fatores de proteção psicossocial da equipe como um todo por *engagement* e emoções positivas no momento de crise (para maiores informações da técnica, ver Silva, Fiedrich & Vazquez, 2020).

2. *Grupo online com os familiares*, que funciona pela interação e acolhimento aos familiares, cujo objetivo é promover espaço para troca de experiências com foco na saúde do trabalhador em meio à pandemia. Desde junho de 2020, foram tratados temas como: parentalidade, lidando com estresse na quarentena,

ser pai e ser filho em tempos de pandemia e desafios familiares no distanciamento social.

3. *Grupo de acolhimento online para estagiários administrativos*, com acolhimento psicossocial dos estagiários da instituição no contexto de distanciamento social e trabalho remoto, incluindo encaminhamento de casos que demandassem maior atenção para atendimento psicológico especializado. Foram realizadas triagens de redes de apoio e trabalhados temas como ansiedade, rotina, emoções, comunicação não-violenta e suporte social.

4. *Meet Up virtual sobre Consciência, Coragem e Amor* (método ACL), com foco nas interações autênticas e no aprofundamento de conexões interpessoais, com o objetivo de promover uma vida mais verdadeira e duradoura. Modelo experiencial que impulsiona o viver uma relação consciente, corajosa e amorosa, no momento presente, considerando a pandemia como o contexto atual desafiador (TSAI *et al.* 2020; TSAI *et al.* 2018). Assim, a experiência da pandemia pode conduzir a aprendizados singulares na espiral de comportamentos de autocuidado e pró-sociais, bem como de emoções positivas (para maiores informações, ver PASSOS *et al.* 2020). Em nosso projeto, a técnica possibilita o impulsionamento do *engagement* no trabalho saudável e na busca dos resultados institucionais.

Do mesmo que nos contatos ativos e atendimentos realizados, cada uma dessas iniciativas gerou mensagens espontâneas, demonstrando que a análise gerencial em saúde identificou pontos importantes que são percebidos como fonte para o processo motivacional que possibilita a proteção psicossocial e o *engagement*.

Considerações Finais

O presente capítulo teve como objetivo responder à questão sobre se é possível desenvolver *engagement* e bem-estar em tempo de pandemia de Covid-19. O conjunto de ações planejadas pela PROGESP para a comunidade laboral da UFCSPA partiu da premissa de que o trabalho saudável se desenvolve em um contexto institucional que possibilita recursos e *engagement*, por meio de proteção e promoção da saúde ocupacional, impulsionando a espiral positiva por acolhimento, apoio social, autocuidado, cuidado uns com os outros e participação nos aspectos importantes da tomada de decisão ao longo do período de pandemia. Nesse sentido, por meio dos fazeres da prática e da inovação em processos durante a pandemia, identificamos comportamentos de *engagement* em nossos trabalhadores, nos processos laborais da UFCSPA e nos de proteção psicossocial e em saúde. Porém, apontar que é possível se caracteriza como uma resposta parcial à pergunta que nos propusemos. Os dados apresentados nos permitem avançar um pouco mais nessa compreensão, inclusive quanto às suas limitações.

As adversidades e os desafios decorrentes da pandemia e do modo como nosso país tem lidado com as medidas sanitárias necessárias são os tons de complexidade que caracterizam o contexto em que bem-estar e *engagement* no trabalho estão imersos. Essa estruturação, porém, também traz em seu bojo a possibilidade de um processo de desgaste de energia, sem recuperação adequada, que podem conduzir ao esgotamento por *burnout* e tédio laboral (*boredom*) ou mesmo à adição ao trabalho. Conforme modelo JDR, para que tenhamos desfechos positivos, em qualquer situação, e ainda mais durante a pandemia, demandam-se ações específicas, nos multiníveis individual, grupal e organizacional. Desse modo, atendimentos psicológicos, estratégias grupais e Mapa de Saúde, além do grupo de

acolhimento, são as ferramentas que foram construídas na UFCSPA para essa finalidade. A principal contribuição deste capítulo está em apresentar ações concretas de gestão com pessoas em uma instituição federal de ensino superior do Rio Grande do Sul, no Brasil, que visam a impulsionar o *engagement* e o bem-estar no trabalho na pandemia e no futuro, quando poderemos aplicar os aprendizados desse processo para outros tempos, tendo-se mitigados os riscos relacionados ao contágio de infecção por Covid-19.

Implantar processos com foco nos fatores protetivos à saúde, criando recursos organizacionais e permitindo às pessoas que mobilizem suas capacidades psicológicas para dar conta dos desafios e das adversidades da pandemia, lança luz sobre o segundo ponto que destaco ao responder à questão norteadora: há um papel central em que indivíduos e organização trabalhem para o criar o contexto laboral propício ao *engagement*, sem o qual não seria possível observar bem-estar no trabalho, prazer e autorrealização. Essa mobilização conjunta, em meio a encontros na ação entre os agentes em seus diferentes papéis sociais, é essencial para que o *engagement* se concretize na materialidade de práticas e ações.

É importante ressaltar, neste ponto do capítulo, que o *engagement* tem sido aplicado e investigado nas organizações em um contexto de crescimento econômico. Parece ser a primeira vez, na literatura científica, que tratamos desse conceito em um momento de crise mundial, ainda mais nestas proporções. Para os investigadores da Psicologia Positiva não é novidade estudar conceitos que emergem como positivos em situações de adversidade para explicar comportamentos saudáveis. É o exemplo da resiliência, constructo que inaugurou nossas inquietações e pesquisas científicas nessa linha.

O *engagement* refere-se à pessoa com estado mental intrínseco de intenso prazer, autorrealização profissional e sentimento de orgulho por aquilo que produz. Esse processo de motivação intrínseco da pessoa é o que dirige sua energia laboral para a espiral ascendente e de contágio positivo, que lhe permite ativar mais fatores protetivos nas situações de crise por meio do trabalho e do desempenho saudáveis. O que significa que, dando-se condições laborais adequadas, esse trabalhador irá autorregular seu desempenho (menor velocidade e ritmo, por exemplo, para dar conta do excesso de informações e cansaço durante a pandemia) e atingirá resultados mais sustentáveis e adequados ao longo da crise.

Teorias que visam ao alto desempenho, valor agregado e ganhos em capital psicológico têm seu foco no comportamento produtor e no desenvolvimento de resultados organizacionais. Por outro lado, pesquisadores e práticos que desenvolvem sua investigação por meio da *Broaden and Built Theory* enfatizam que o *engagement* se caracteriza como um indicador de saúde ocupacional e auxilia a identificar aqueles que trabalham naquilo que os inspiram e, à medida que são pessoas mais felizes, com maior satisfação e vida, esperança, otimismo e autorrealização profissional, dentre outros fatores. Para ambas as linhas epistemológicas do *engagement*, há robustas evidências de seu papel tanto no desempenho como na saúde dos trabalhadores, bem como limitações e contribuições de *engagement* (TARIS & SCHAUFELI, 2020; VAN TUIN, 2020; VAZQUEZ, 2018). Não obstante, o contexto e a organização do trabalho (demandas e recursos) são elementos essenciais para que seja possível para o trabalhador estar *engaged*. Chamo a atenção aqui para o fato de que desenvolver *engagement* é um processo complexo por si mesmo, não se realiza pela simples implantação de exercícios, tarefas ou modelos prescritivos. A experiência autêntica, a multiplicidade de

níveis de interação e a espiral positiva sistêmica do modelo JDR são alguns dos pilares básicos para as intervenções que visam ao desenvolvimento de *engagement*, de modo a que sejam bem-sucedidas e relevantes como fatores de proteção à saúde e à vida das pessoas.

O projeto estratégico de bem-estar e *engagement* no trabalho da UFCSPA conta com uma abordagem sistêmica, baseada na Psicologia Positiva, e com ações multiníveis em relação à tomada de decisão institucional, grupal e individual. O foco no trabalho saudável e nos fatores de proteção psicossocial, em conjunto com as ações para mitigação dos riscos psicossociais, visam ao cuidado (autocuidado e cuidado uns com os outros) para lidar com a pandemia por meio do desenvolvimento das competências de bem-estar e socioemocionais na universidade.

O último aspecto que aponto como consideração final desse capítulo é que *engagement* é um processo dinâmico e contínuo, e deve ser trabalhado nas organizações e na vida das pessoas ao longo do tempo e por meio do desenvolvimento de recursos laborais (VAZQUEZ *et al.* 2019). Ações transversais ajudam na formação do *engagement*, no entanto, apenas ao adotar uma política institucional na qual as pessoas são centrais e atuam como agentes da transformação positiva é que se pode observar seu desenvolvimento e consolidação na vida organizacional.

A UFCSPA é uma universidade brasileira jovem (que existe, como universidade, há 10 anos), com formação em níveis de graduação e pós-graduação e que é especializada na área da saúde. Enquanto instituição, tem altos níveis de desempenho em sua força laboral, reconhecidos em diferentes instâncias. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do Ministério da Educação, posiciona a UFCSPA como a melhor instituição

nacional de ensino superior em graduação, além de ter os cursos de Tecnologia de Alimentos e de Psicologia com nota máxima no Índice Geral de Cursos (IGC), os quais são reconhecidos como os melhores do país, este último pela segunda vez (INEP, 2018). A formação é um eixo essencial de resultados relacionados à missão institucional de uma instituição federal de ensino superior. Não obstante, esses não são os únicos resultados em que podem ser observados do *engagement* dos trabalhadores na UFCSPA. O *Times Higher Education* posiciona a UFCSPA entre as 100 melhores instituições da América Latina, entre as 400 melhores do mundo, entre as 500 melhores em países de economia emergente e entre as 600 melhores em Medicina. E aponta a posição 88 para a universidade, reconhecendo-a como a quarta melhor universidade brasileira entre as mais jovens e a segunda melhor entre as universidades gaúchas (*The World University Ranking*, 2020, https://www.timeshighereducation.com/rankings/impact/2020/overall#!/page/0/length/25/locations/BR/name/ufcspa/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/undefined).

Ao longo da pandemia, observamos o *engagement* também pelo modo como temos nos inserido em seu enfrentamento por meio da nossa missão institucional e pelo foco em saúde. Mais de 200 projetos foram criados e desenvolvidos desde março de 2020, tais como:

1. Produção de:
 - a. Equipamentos de proteção individual (*face shields*, por exemplo).
 - b. Álcool gel, para doação às Secretarias Estadual e Municipal de Saúde e ao projeto Cozinheiros do Bem para entrega a moradores de rua, feito a partir de bebidas alcoólicas apreendidas pela Receita Federal.
 - c. Máscaras de proteção em acetato para profissionais de saúde em impressora 3D.

2. Lançamento de arquivos para impressão de EPIs e dispositivos médicos contra o Coronavírus.
3. Apoio ao sistema de saúde.
4. Realização de diagnóstico das infecções por Coronavírus, em parceria com a Irmandade Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre.
5. Telemonitoramento de usuários com síndrome gripal respiratória do Distrito Docente Assistencial (DDA).
6. Voluntariado na área da saúde, com mais de quatrocentas pessoas cadastradas desde o início dos projetos.
7. Cadastramento de voluntários para o desenvolvimento de ações coordenadas junto às Secretarias Municipal e Estadual de Saúde e Ministério da Saúde.
8. Pesquisa com a população da cidade de Porto Alegre, com testes para o Covid-19, além de investigações com a população das cidades de Esteio e de Capão da Canoa.
9. Coleção UFCSPA – Ciência, humanidades e Covid-19, da Editora da UFCSPA, para a publicação de livros que tratem de temas relativos à pandemia de Covid-19, como este do qual o presente capítulo faz parte.

Nas mais diferentes tensões e incertezas vivenciadas durante a pandemia da Covid-19, identificamos o *engagement* e o bem-estar nos servidores e força laboral da UFCSPA. O projeto estratégico apresentado nesse capítulo buscou demonstrar ser possível o *engagement* em tempos de crise, como a pandemia que vivemos, e se fundamenta em três pontos principais: (a) prática laboral saudável e inovação em processos são fatores antecedentes importantes para sua ocorrência no ambiente organizacional; (b) experiência autêntica dos agentes humanos, multiplicidade nos níveis de interação entre os pares e implantação da espiral positiva sistêmica são pilares básicos para seu desenvolvimento na

prática diária; e (c) centralidade de adotar uma política institucional em que as pessoas são agentes ativos de transformação positiva para a consolidação do *engagement* ao longo do tempo nas organizações de trabalho.

Espero que esse capítulo tenha inspirado reflexões e novos estudos no campo, sobre o processo de *engagement*. Tomo a liberdade de finalizar com uma poesia, para impulsionar sonhos e ações transformadoras naquilo que a Psicologia Positiva nos inspira, ou seja, a buscar compreender como podemos alcançar a vida plena e feliz, mesmo em meio às maiores adversidades:

Aquarela

*O lado bom de tudo
Depende do nosso olhar
Dos sentimentos que aflorar
Para cada tempo
Para cada momento!
Sempre quis
Vontade acarinhada
Em sonhos, sonhada
No quarto secreto guardada.
De repente quarentena...
O mundo de ponta cabeça
Não mais conjugando
O verbo socializar.
Tantos projetos engavetados
Num arquivo já mofado
Poeira sacudida
E, então? Vamos pintar! Hora de inventar.
Se reinventar! Aquarelas... Hum! Sim! Quero isto para mim.
O preço?
O gosto que isso me dá!*

*Lindo pássaro vai surgindo
Seu voo ainda não alçou
Mas, com certeza, fotografado será
Assim que souber voar!
Não o sabia nesta nova experiência
Na verdade faceta que não conhecia
Convidou-me para com ele sonhar.
Sonho escrevendo versos para lhe dedicar.
Mais um ano Deus nos concedeu
Com bênçãos sem fim
Como aquarelas autorais
Enfeitando seus murais!
(Dilna S. Vázquez, julho 2020)*

REFERÊNCIAS

AMAZARRAY, M. & VAZQUEZ, A. C. S. (In)segurança no trabalho e bem-estar laboral: reflexões em tempos de pandemia. Em A. C. S. Vazquez & C. S. Hutz (orgs). **Aplicação da Psicologia Positiva: Trabalho e Organizações**, v. 3. São Paulo: Hogrefe, 2020.

AVENIL, A. Estratégias pelo trabalho no futuro devido a pandemia Covid-19, 2020. **Processos de políticas públicas e desenvolvimento social**, 2(3). Disponível em <http://periodicos.processus.com.br/index.php/ppds/article/view/187/197> Acesso em 30 ago. 2020.

BROOKS, S. K.; WEBSTER, R. K.; SMITH, L. E.; WOODLAND, L.; WESSELY, S., GREENBERG, N.; & RUBIN, G. J. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. **The Lancet**, 14/395(10227): 912-920. DOI: 10.1016/S0140-6736(20)30460-8, 2020.

BUSSULAR, C. & ANTONELLO, C. S. Organizing and Knowing: Finding Approaches in a Processual Manner, 2018. **Teoria e Prática em Administração**, 8(2): 103-125. <http://dx.DOI.org/10.21714/2238-104X2018v8i2S-39962>. Acesso em 30 ago. 2020.

DE WITTE, H. Job insecurity: Review of the international literature on definitions, prevalence, antecedents and consequences. **Journal of Industrial Psychology**, 31(4), 1-6. 2005.

DEVOTTO, R. P.; OLIVEIRA, D. S.; ZIEBELL, M.; FREITAS, C.P.P. & VAZQUEZ, A.C.S. **Guia de bem-estar no trabalho em tempos de pandemia para profissionais em Home Office**. Porto Alegre: PUCRS, Rio de Janeiro: PUCR-Rio, Porto Alegre: UFCSPA. 2020. Disponível online em http://www.pucrs.br/coronavirus/wp-content/uploads/sites/258/2020/06/2020_06_02-coronavirus-cartilhas-psicovida-bem-estar_no_trabalho_em_tempos_de_pandemia.pdf. Acesso em 31 ago. 2020.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

HAKANEN, J.; ROPPONEN, A.; SCHAUFELI, W.B.; & De WITTE, H. Who is engaged at work? A large-scale study in 30 European countries. **Journal of Occupational and Environmental Medicine**, 61. 373-381, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA ANÍSIO TEIXEIRA/INEP. **Resultados do conceito ENADE 2018**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior/indicadores-de-qualidade/resultados>. Acesso em 27 de ago. 2020.

ORNELL, F.; HALPERN, S. C.; KESSLER, F. H. P.; & NARVAEZ, J. C. M. The Impact of the Covid-19 Pandemic on the Mental Health of Healthcare Professionals, 2020. **Cadernos de saúde pública**, 36(4). DOI:10.1590/0102-311X00063520.

PASSOS, J.; FERNANDES, P. & PACHECO, J. **Protocolo de grupal pelo método da Awareness, Courage and Love (ACL):** relato de experiência na pandemia, 2020. Em A. C. S. Vazquez (org). Protocolos de atendimento em saúde na Covid-19. Porto Alegre: Ed. PUCRS.

RAHMADANI, V.; SCHAUFELI, W.B.; STOUTEN, J.; ZHANG, Z.; & ZULKARMAIN, Z. Engaging leadership and its implication for work engagement and job outcomes at individual and team level: A multilevel longitudinal study, 2020. **International Journal of Environmental Research and Public Health**. 17, 776; DOI:10.3390/ijerph17030776. Acesso em 30 set. 2020.

SCHAUFELI, W.B. Job insecurity research: Still alive and kicking twenty years later. **Australian Psychologist**, 51, 32-35, 2016.

SCHAUFELI, W.B. General engagement: Its conceptualization and measurement. **Journal of Well-Being Assessment**, 1, 9-24, 2017.

SCHAUFELI, W.B. O que é engajamento?_Em A. C. S. Vazquez & C. S. Hutz (Orgs), **Aplicações da psicologia positiva. Trabalho e organizações**. São Paulo: Hogrefe, p. 33-62, 2018.

SILVA, L. F. G.; FIEDRICH, J. A. & VAZQUEZ, A. C. S. **Protocolo de intervenção grupal para formação de liderança engajadora:** relato de experiência na pandemia. Em A. C. S. Vazquez (org). Protocolos de atendimento em saúde na Covid-19. Porto Alegre: ed. PUCRS, 2020.

TARIS, T.W.; & SCHAUFELI, W.B. The motivational make-up of workaholism and work engagement: A longitudinal study on need satisfaction, motivation, and heavy work investment, 2020. **Frontiers in Psychology**, 11, 1419. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.01419. Acesso em 30 set. 2020.

TSAI, M.; GULYAS, A.; HARDEBECK, E. J.; & JACOBSON, E. **Live with ACL Awareness Courage & Love**, 2020. Disponível em: <https://www.livewithacl.org/> Acesso em 27 de ago. 2020.

TSAI, M.; KOHLENBERG, R. J.; KANTER, J. W.; KOHLENBERG, B.; FOLLETTE, W. C.; & CALLAGHAN, G. M. **A Guide to Functional Analytic Psychotherapy: Awareness, Courage, Love, and Behaviorism**, 2008. **Springer Science & Business Media**. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2008-18122-000> Acesso em 31 ago. 2020.

VAN TUIN, L.; SCHAUFELI, W.B.; & VAN RHENEN, W. The satisfaction and frustration of basic psychological needs in engaging leadership, 2020. **Journal of Leadership Studies**, 14, 6-23. DOI:10.1002/jls.21695. Acesso em 30 set. 2020.

VAN TUIN, L.; SCHAUFELI, W.B.; VAN RHENEN, W.; & KUIPER, R.M. Business results and well-being: An engaging leadership intervention study, 2020. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, 17, 4515; DOI:10.3390/ijerph17124515. Acesso em 27 ago. 2020.

VAZQUEZ, A. C. S. **Protocolos em saúde mental na pandemia de Covid-19: um guia com diretrizes práticas**. Porto Alegre: Editora da UFCSPA, 2020.

Projetos inovadores

Em tempos difíceis, boas ideias ganham impacto à medida que resultados positivos se revertem em ganhos pessoais, sociais, culturais ou humanitários. Para tanto, demandam **competências digitais** e ações altruístas a partir de ações espontâneas, aprimoradas permanentemente. A partir de um *design* responsivo baseado em ações dinâmicas, conhecimentos podem ser comprovados, aprimorados ou solidificados. Em sentido amplo, uma ação magnânima e responsiva envolve a mobilização de pessoas e de recursos para desempenhar funções singulares para efetiva execução. Sob esta concepção, a seção intitulada “projetos inovadores”, contempla ações pedagógicas em curso, visando a engajar ou incentivar outros a criar novas soluções para antigos problemas. E, em tempos de pandemia, fazer acontecer é uma das manifestações da liberdade humana!

Competências Digitais Docentes: um projeto português que cruza o Atlântico

(Português de Portugal)

Sara Dias-Trindade

*Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX
Faculdade de Letras (DHEEAA)*

A aprendizagem em rede e as potencialidades das tecnologias digitais trouxeram novos e estimulantes desafios para as instituições educativas e seus professores. Um dos principais desafios prende-se com a necessidade de conceber novos cenários de aprendizagem recorrendo às ferramentas disponíveis na *web* social. O foco encontra-se, por um lado, num novo modelo de estudante e, por outro, nas novas necessidades do mercado de trabalho, que hoje buscam nos seus profissionais competências que vão além das fundacionais e que promovam comportamentos de ordem superior, assumindo-se como cada vez mais necessária a adoção de novas estratégias e de novas metodologias que promovam práticas pedagógicas da emancipação, nomeadamente com vistas ao desenvolvimento das competências para o século XXI (WEF, 2015).

Seguindo esta corrente de pensamento, as tecnologias digitais podem contribuir para a promoção de competências de carácter transversal e multidimensional, pois podemos conseguir complementar as pedagogias e metodologias já existentes com novas estratégias focadas em projetos, pesquisas ou métodos de aprendizagem adaptativos.

Com a apropriação do potencial das tecnologias, podem obter-se ambientes inovadores e cenários de aprendizagem sustentáveis, nos quais o digital pode ser, verdadeiramente, uma janela aberta para o mundo do conhecimento. Nesse sentido, é fundamental que os professores adquiram competências digitais que lhes permitam a utilização dessas tecnologias de forma eficaz, também com o intuito de auxiliar os seus estudantes no desenvolvimento das suas próprias competências digitais.

De facto, mais do que ter a capacidade de “saber fazer” algo, ser efetivamente “competente para” pode não ser tão simples quanto à partida possa parecer. Apesar de ser perfeitamente normal para os estudantes do novo milénio a utilização das mais variadas tecnologias digitais e de ser para eles fundamental a constante conectividade e ligação com o mundo, a utilização de dispositivos e de aplicativos digitais é feita, habitualmente, em contexto social. Passar para um contexto educativo não é ainda um ato usual. É o desafio encontra-se precisamente nesse ponto: conseguir fazer a ponte para uma utilização educativa, reconhecendo as diferenças perante objetivos de uso específicos e tirando partido da potencialidade que esse tipo de recursos pode ter.

Nesse sentido, considera-se bastante relevante o trabalho desenvolvido pela União Europeia e que deu origem ao *DigCompEdu*, um documento que apresenta um quadro europeu comum para as competências digitais dos educadores, lançado em 2017, fruto de uma consciência de que os professores “precisam de um conjunto de competências digitais específicas para a sua profissão, a fim de poder aproveitar o potencial das tecnologias digitais para melhorar e inovar a educação” (REDECKER, 2017, p. 8, tradução nossa). A partir desse documento, iniciámos, ainda em 2018, a coordenação de um projeto em Portugal (sediado no Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da

Universidade de Coimbra). O referido projeto tem como objetivo fazer a avaliação das competências digitais docentes, para, a partir dos resultados alcançados, definir estratégias a implementar, no sentido de formação contínua adequada à superação das dificuldades encontradas, auxiliando os docentes a promover as competências referidas, de carácter transversal e multidimensional, complementando as pedagogias e metodologias já existentes com novas estratégias focadas em projetos, pesquisas ou métodos de aprendizagem adaptativos.

O desenvolvimento do projeto levou à validação do questionário que a União Europeia tinha desenhado (o *DigCompEdu CheckIn*) e que permite aos docentes fazerem a própria autoavaliação sobre competências digitais para a educação (DIAS-TRINDADE, MOREIRA, & NUNES, 2019). Com base nesse questionário, foi feita uma análise das perceções de professores portugueses quer da educação básica quer do ensino superior sobre as suas competências digitais.

A partir deste projeto outros foram nascendo no Brasil, desenvolvidos em estreita articulação connosco. Mary Sales e Eniel Santo adaptaram o questionário de Portugal para o Português do Brasil e iniciaram projetos semelhantes, respetivamente, na Universidade Estadual da Bahia e na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Na Universidade Federal do Tocantins, Suzana Gilioli coordena um amplo projeto que envolve diferentes instituições de ensino superior e não superior do Estado do Tocantins. Marcos Ota também desenvolve projeto semelhante a partir da rede da Universidade Cruzeiro do Sul, Cruzeiro do Sul Virtual e Universidade Cidade de São Paulo. Ilka Serra coordena, na Universidade Estadual do Maranhão, projeto idêntico, que, como todos os outros e como referido, está também articulado com o nosso projeto português.

Essa rede de pesquisa sobre competências digitais docentes, que ainda tem perspectivas de alargamento a outras zonas do Brasil, não passa apenas por fazer essa avaliação das percepções dos professores, mas tem por objetivo preparar formação adequada aos resultados obtidos, pois:

através deste questionário é então possível identificar em concreto as áreas de competências digitais onde os professores encontram maiores fragilidades e, a partir daí, delinear um caminho de formação a desenvolver por cada um, perfeitamente adequado às suas reais necessidades, e que possibilita a evolução no âmbito das competências digitais e o traçar de um percurso conducente à obtenção da fluência digital (DIAS-TRINDADE, & GOMES FERREIRA, 2020, p. 183-184).

Este é o objetivo principal que traçamos para o projeto: a partir das avaliações feitas, desenhar e colocar em prática formação adequada, que permita a todos os docentes preparar-se para superar suas fragilidades e construir um caminho que lhes permita uma evolução da literacia para a fluência digital. É esse o nosso entendimento do que caracteriza, efetivamente, a competência digital: um processo de evolução contínua de um conhecimento simples sobre como recursos e plataformas digitais podem ser utilizadas em diferentes momentos do processo educativo, correspondente a um estágio inicial de literacia digital, até um ponto em que sabemos como atingir os objetivos desejados da melhor forma, fazendo um uso crítico e estruturado que nos permite perceber em que momentos e de que forma a tecnologia digital pode contribuir, de forma efetiva, para potenciar o desenvolvimento do processo educativo como um todo.

Os resultados, pouco a pouco, vão sendo apresentados, mostrando a importância de conhecermos as competências digitais para colmatar dificuldades através de formação docente que atua onde é mais necessária, contribuindo para que os professores de diferentes níveis de ensino se sintam preparados para trabalhar com recursos digitais e para auxiliar cada um dos seus estudantes a preparar-se para as necessidades do século XXI.

REFERÊNCIAS

DIAS-TRINDADE, S.; & GOMES FERREIRA, A. Competências digitais docentes: o DigCompEdu CheckIn como processo de evolução da literacia para a fluência digital, **Icono** 14, 18(2), 162-187, 2020. DOI: 10.7195/ri14.v18i1.1519.

DIAS-TRINDADE, S.; MOREIRA, J. A.; & NUNES, C. Escala de autoavaliação de competências digitais de professores. Procedimentos de construção e validação. **Texto Livre**. 12(2), mai.-ago. 152-171, 2019. DOI: 10.17851/1983-3652.12.2.152-171.

REDECKER, C. European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu). Luxembourg: **Publications Office of the European Union**, 2017. DOI: 10.2760/159770.

WORLD ECONOMIC FORUM (WEF). **New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology**. Cologny/Geneva: World Economic Forum, 2015.

Autoavaliação das competências digitais dos professores: um estudo com docentes universitários em Santo Amaro, Bahia

Eniel do Espírito Santo

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Sara Dias-Trindade

Universidade de Coimbra

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) têm oportunizado diversas potencialidades no campo da educação e impulsionado formas diversas de ensinar e aprender em todos os níveis de ensino. Não é por acaso que diante de uma geração hiperconectada, que se movimenta de forma fluida e híbrida em espaços virtuais e presenciais, impõem-se aos professores o desenvolvimento de competências digitais, visando à utilização das TDIC para se alcançar os objetivos desejados de aprendizagem, evitando-se a mera transposição didática das atividades realizadas no ensino presencial para os ambientes virtuais.

Destaca-se que o isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19, literalmente arremessou para o ciberespaço professores que foram obrigados a desenvolver abruptamente competências digitais mínimas necessárias à prática docente *online*. Nesse contexto, os professores precisam compreender como utilizar tecnologias digitais para criar cenários sustentáveis de aprendizagem, promovendo estratégias de ensino que contemplem a inserção das TDIC em ambientes motivadores e criativos, com ferramentas digitais que fazem parte do cotidiano dos estudantes, refletem Santo e Dias-Trindade (2020).

No tocante ao ensino superior, os professores têm buscado novas estratégias para desenvolver ambientes de aprendizagem inovadores, sustentáveis e adaptados ao perfil emergente dos estudantes, isto é, verdadeiros nômades digitais, hiperconectados e que se movimentam autonomamente nos diferentes espaços de ensino e aprendizagem, virtuais, presenciais ou híbridos.

Entretanto, não se trata de mera inserção das TDIC no processo educativo, mas, sobretudo, perceber de que forma se pode utilizar essa tecnologia para atingir os objetivos desejados, ou seja, atingindo-se um nível de fluência digital. De fato, tanto professores como estudantes necessitam aprender a utilizar plataformas e ambientes digitais, valendo-se dos diferentes recursos tecnológicos digitais, em especial os associados aos dispositivos móveis que fazem parte do cotidiano dos estudantes.

Neste contexto, o *EU Science Hub* – Serviço de Ciência e Conhecimento da Comissão Europeia – desenvolveu o DigCompEdu, um relatório que apresenta um quadro comum para as competências digitais dos professores, considerando que os docentes necessitam de um conjunto de competências digitais específicas para seu fazer docente, visando a aproveitar o potencial inovador das TDIC no processo educativo. O DigCompEdu identifica o nível de competência digital em que os professores se encontram e, mais do que apenas elencar um conjunto de competências, fornece-lhes um relatório com sugestões para melhoria das práticas educativas, enquadrando-os em um dos seis níveis que refletem o seu estágio de competências digitais (REDECKER, 2017).

Os níveis de competências digitais do DigCompEdu são classificados em recém-chegado (A1) e explorador (A2), indicando que os professores assimilam novas informações e

desenvolvem práticas digitais básicas. No nível intermediário, encontram-se os integradores (B1) e os especialistas (B2), revelando professores aplicados que buscam expandir e estruturar ainda mais suas práticas digitais. Finalmente, no patamar mais elevado encontramos os líderes (C1) e os pioneiros (C2), ou seja, aqueles docentes que compartilham seus conhecimentos, refletem criticamente sobre a sua prática e desenvolvem novas práticas, como esclarece Redecker (2017).

O objetivo geral do projeto em curso no Recôncavo da Bahia consiste em avaliar o nível de fluência e de competências digitais em um universo de 3.546 professores que atuam na Região do Recôncavo do Estado da Bahia, sendo 2.700 professores da Educação Básica dos 19 municípios que compõem o Núcleo Territorial 21 (Santo Antônio de Jesus), da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, e cerca de 900 docentes do magistério superior vinculados à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), identificando as suas necessidades formativas e visando à proposição de ações efetivas para uma docência concatenada com as demandas da sociedade digital. A escolha dessa região geográfica deveu-se à localização da UFRB, com Centros de Ensino nos principais municípios de realização da investigação, possibilitando o retorno social da pesquisa à comunidade do entorno em que a universidade está inserida.

Para atingir esse objetivo, o projeto abará os professores no diagnóstico e na autorreflexão de sua fluência e competências digitais na práxis educativa contemporânea. A partir dos dados coletados, pretende-se produzir efeitos práticos no processo de formação docente, visando ao desenvolvimento e ao aprimoramento da fluência e das competências digitais diante do diagnóstico e das

dificuldades encontradas na pesquisa. Para tal, a equipe tem projetado ações de intervenção e de formação docente, promovendo, simultaneamente, reflexão acerca da fluência e das competências digitais na comunidade científica.

Neste texto, ilustramos estas ideias através de um pequeno recorte do projeto, com o objetivo de exemplificar o trabalho já em curso. Para tal, apresentamos a análise das principais competências digitais de 39 professores do ensino superior, lotados no Campus da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em Santo Amaro, Bahia, fundamentando-se no modelo DigCompEdu a fim de identificar o nível de competência digital em que os professores se encontram e apontar percursos formativos para o desenvolvimento de práticas educativas promotoras da aprendizagem. Visando a atender às resoluções do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), que regula a pesquisa científica com participantes humanos no Brasil, o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), com o parecer n. 3.582.41.

O questionário utilizado constituiu-se na versão brasileira da escala DigCompEdu, desenvolvida originalmente pelo *EU Science Hub* e estruturado no Brasil pela Rede Colaborativa de Aprendizagem (RCA). Composto por 21 questões. Configura-se como uma ferramenta de autoavaliação, contemplando um modelo de competências para professores de todos os níveis de ensino, desde o jardim de infância até o ensino superior. No modelo DigCompEdu, as competências digitais docentes são subdivididas em seis áreas diferentes, a saber: 1) motivação profissional, com as competências profissionais dos professores; 2) tecnologias digitais; 3) ensino e aprendizagem; 4) avaliação; 5) empoderamento dos estudantes e 6) promoção das competências digitais dos estudantes.

O instrumento de pesquisa DigCompEdu foi aplicado entre os meses de fevereiro e julho de 2020. Dos 39 docentes respondentes, 18 são do gênero feminino (46,2%) e 21 masculino (53,8%), sendo que as suas idades variam entre 25 e 63 anos. Os resultados relativos às diferentes dimensões revelam uma média que situa os professores participantes no nível B1 (integrador), visto que a média obtida é de 44 pontos (no máximo de 84); contudo, mais próxima do nível B2 (que se inicia nos 48 pontos), ou seja, são profissionais que utilizam as tecnologias digitais, mas que ainda precisam perceber, sobretudo, como adequar as diferentes ferramentas digitais aos seus objetivos, às suas estratégias e metodologias. Parecem, contudo, precisar ainda compreender de que forma podem trabalhar entre si, de forma colaborativa, para melhor aplicar em diferentes momentos as distintas possibilidades das tecnologias digitais.

Os resultados também demonstram que os professores participantes manifestam alguma fragilidade no que diz respeito à prática reflexiva, isto é, uma consciência de que é necessário estar em constante formação em constante busca de ampliação dos conhecimentos, sobretudo, tendo em conta a rápida evolução das tecnologias digitais. Os dados também apontam dificuldades na motivação ativa dos estudantes, ou seja, a capacidade de usar as tecnologias digitais para que os estudantes se envolvam ativamente no processo de aprendizagem, através da criação de atividades que se adequem às suas necessidades específicas.

Adicionalmente, os resultados obtidos apontam necessidade de desenvolver mais competências visando à promoção de abordagens avaliativas diversificadas e, sobretudo, adequadas aos diferentes momentos do processo de aprendizagem. Neste sentido, precisam utilizar as tecnologias digitais para acompanhar a evolução dos

estudantes, fornecendo-lhes o *feedback* necessário para que estes possam planejar os seus estudos, monitorar o seu desenvolvimento e refletir sobre a própria aprendizagem.

As lacunas apontadas revelam a necessidade da implementação de um programa de formação continuada docente em tecnologias digitais (tal como previsto desde o início do projeto) com desenho didático que contemple trilhas de aprendizagem, abordando-se as seguintes temáticas-chave:

- a. o papel da docência reflexiva *online* e a necessidade de constante formação continuada;
- b. a aplicação das tecnologias digitais ao processo de ensino e aprendizagem, visando a promover o envolvimento ativo dos estudantes;
- c. práticas avaliativas processuais com o apoio de tecnologias digitais, com especial atenção ao fornecimento de *feedbacks* ou devolutivas paulatinas no transcorrer do processo de ensino e aprendizagem.

Esses resultados, quando comparados com as conclusões obtidas em estudo semelhante realizado em Portugal por Dias-Trindade, Moreira e Ferreira (2020), evidenciam a importância de cada professor de uma instituição responder ao questionário para que a mesma instituição possa adequar a formação a propor às reais necessidades dos seus docentes. Apesar de ambos os estudos apresentarem valores médios dentro do nível B1 (integrador), cada instituição revela diferentes necessidades formativas. Por exemplo, no estudo dos pesquisadores portugueses a área relacionada com a promoção das competências digitais dos estudantes era uma das que apresentava maior fragilidade, enquanto que, nos resultados da pesquisa aqui apresentada, tal área é a com melhores resultados médios.

No entanto, os resultados deste estudo demonstram que não existe correlação entre idade e competência digital, corroborando os estudos de Dias-Trindade e Moreira (2018); Dias-Trindade, Moreira e Ferreira (2020). Os professores investigados na faixa de idade entre 50 e 60 anos e entre 61 e 63 anos apresentaram em média entre 41,8 e 43,5 pontos, respectivamente, classificando-os no mesmo nível de competências digitais dos demais, isto é, nível B1 (integrador). Nesse sentido, os autores Wang, Myers e Sundaram (2012) indicam que existe todo um conjunto de variáveis (como predisposição, acessibilidade, entre outras) que explicam a existência de um *continuum* em vez de uma dicotomia rígida entre os chamados nativos ou imigrantes digitais.

Este estudo vem revelando desafios para o desenvolvimento das competências e fluência digital dos professores universitários investigados, apontando lacunas que requerem atenção na formação continuada. Percebemos a urgente necessidade de se avançar para os níveis mais elevados de competências digitais, a fim de que os docentes sejam capazes para fazer frente às demandas de uma sociedade digital, hiperconectada e em rede.

Finalmente, destaca-se o fato de que, fruto dos resultados aqui encontrados, a formação docente ser esta sendo preparada e algumas ações encontram-se já em curso, sobretudo aliando os objetivos do projeto às urgentes necessidades de formação surgidas com o período de pandemia que o Brasil ainda enfrenta, levando a que o segundo semestre de 2020 mantenha, em diversas instituições, uma educação completamente digital ou híbrida.

REFERÊNCIAS

DIAS-TRINDADE, S.; MOREIRA, J. A. Avaliação das competências e fluência digitais de professores no ensino público médio e fundamental em Portugal. **Revista Diálogo Educacional**, v. 18, n. 58, p. 624-644, jul/set, 2018. DOI: <http://10.7213/1981-416X.18.058.DS02> Acesso em 15 ago. 2020.

DIAS-TRINDADE, S.; MOREIRA, J. A.; FERREIRA, A. G. Assessment of university teachers on their digital competences. **QWERTY, Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education**, v. 15, n. 1, p. 50-69, 2020. Disponível em <http://www.ckbg.org/qwerty/index.php/qwerty/article/view/341/296> Acesso em 02 ago. 2020.

REDECKER, C. **European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. Disponível em: http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC107466/pdf_digcomedu_a4_final.pdf Acesso em 04 ago. 2020.

SANTO, E. E.; DIAS-TRINDADE, S. Educação a distância e educação remota emergencial: convergências e divergências. In: MACHADO, D. P. **Educação em tempos de Covid-19: reflexões de pais e professores**. Curitiba: Dialética e Realidade, 2020. Disponível em: https://2b0ee3ca-fda1-4c02-aa8d-d6226f4481c2.filesusr.com/ugd/206e81_0a66ffe51a3a49eea20692bb92d96b64.pdf Acesso em 25 ago. 2020.

WANG, E.; MYERS, M. D.; SUNDARAM, D. Digital natives and digital immigrants: towards a model of digital fluency. **ECIS 2012 Proceedings**, 39. Disponível em: <http://aisel.aisnet.org/ecis2012/39> Acesso em 12 ago. 2020.

O campus virtual de educação,
formação, empregabilidade e cidadania
digital *EDUCONLINE@PRIS*: rasgando
fronteiras
e muros
(*Português de Portugal*)

José António Marques Moreira
Universidade Aberta de Portugal

A educação é um direito universal e desempenha um papel crucial no desenvolvimento humano, ajudando o indivíduo a construir a sua personalidade e o seu carácter. Mesmo em situação de reclusão, e tendo em consideração as Recomendações do Conselho da Europa referentes à *Educação nas prisões* e as *Regras das prisões europeias*, os cidadãos possuem os mesmos direitos no acesso à educação, sendo que esta deve ser adequada às exigências da sociedade do conhecimento, e, neste contexto, a Educação à Distância (EaD) pode permitir alcançar tais objetivos, já que possibilita o acesso – *online* ou *offline* – a recursos e atividades de aprendizagem.

Considerando, pois, as restrições que estes indivíduos possuem a nível de acesso à frequência das atividades letivas nas instituições de Ensino Superior, na Europa têm sido desenvolvidos alguns projetos de Educação à Distância e *eLearning* em estabelecimentos prisionais, destacando-se o projeto ELIS, na Alemanha e na Áustria, o IFI – Internet for inmates, na Noruega, e o *Virtual Campus*, do Reino Unido, que se traduz numa plataforma com o objetivo de gerir as diferentes necessidades dos reclusos, que têm acesso seguro a conteúdos específicos, constantes de uma “whitelist”.

Em Espanha e em resultado da parceria estabelecida entre o Departamento da Justiça e algumas instituições do Ensino Superior, como a Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) e a Universitat Oberta de Catalunya (UOC), os reclusos têm tido a oportunidade de frequentar cursos de Ensino Superior neste regime de ensino.

Também em Portugal, e no âmbito do protocolo assinado em abril de 2016 entre a Universidade Aberta (UAb) e a Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP) onde se destacava a necessidade e o compromisso de criar e desenvolver “um Campus Virtual, concebido para a população reclusa, com acesso seguro, para o desenvolvimento de atividades no domínio do ensino e formação em Educação a Distância e eLearning” (Cláusula 2.^a – Cooperação), está a ser desenvolvido um projeto-piloto inovador, o *Campus Digital EDUCONLINE@PRIS* (www.eduonlinepris.uab.pt), que tem como principal objetivo promover a educação e a formação nos presídios em Portugal.

A funcionar já desde o início de novembro de 2018 em quatro presídios do país, o *Campus* possui um portal de Internet agregador, um sistema de informação, que se interliga com a plataforma de *eLearning* da Universidade Aberta (<https://elearning.uab.pt>), com a plataforma On@Pris (www.eduonlinepris.uab.pt/plataforma), criada especificamente para a população reclusa, onde estão alojados cursos de Extensão Universitária, e com um Repositório de Conteúdos e Recursos que possibilita aos utilizadores o acesso a conteúdos de carácter académico e de cidadania digital.

Com a criação deste *Campus Digital* pretende-se, para além do acesso seguro a cursos conferentes de grau académico e de extensão universitária, promover a inclusão digital

através do uso das tecnologias de informação e comunicação e capacitar os destinatários para o empreendedorismo e mecanismos de criação de autoemprego, enquanto instrumentos de inclusão social.

Nesse sentido, e se as condições de saúde decorrentes do Covid-19 o permitirem, no início de 2021 irão ser desenvolvidas cinco ações de capacitação nas áreas da: 1) *Cidadania Ativa e Participação*; 2) *Literacia Financeira e Empreendedorismo*; 3) *Literacia para a Saúde*; 4) *Competências para a comunicação e a relação humana*; e 5) *Competência e Cidadania Digital*, com o apoio da plataforma ON@PRIS, que integra o *Campus Digital EDUCONLINE@PRIS*. Associado a este programa de capacitação, irão também ser desenvolvidas ações de *Mentoria para a inclusão digital*, decorrentes do desenvolvimento do Projeto Comunidades Criativas para a Inclusão Digital, da Iniciativa Interministerial INCoDe.2030.

Prevê-se que o *Campus Virtual* esteja em pleno funcionamento no início de 2021 em cerca de vinte presídios em Portugal, no continente, e nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira. No aspeto da internacionalização, está em aberto a possibilidade do projeto ser estendido, também para presídios no Brasil, sendo oferecidas também as já referidas ações de capacitação, nomeadamente as relacionadas com a *Cidadania Ativa e Digital*.

Esperamos que este projeto consiga dar resposta a alguns dos desafios que a sociedade digital e as novas tecnologias colocam à EaD e *eLearning*, especialmente em contextos de enorme vulnerabilidade social, como é o caso da população presidiária, contribuindo, ao mesmo tempo, para que seja garantido o direito de acesso à educação que deve ter qualquer cidadão, no cumprimento do respeito pelos direitos humanos dos indivíduos, privados ou não de liberdade.

Educar para a cidadania ambiental e a sustentabilidade com o cinema e o digital em ambiente de reclusão

Jesus Manuel Delgado-Mendez
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

José António Marques Moreira
Universidade Aberta de Portugal

Sara Dias-Trindade
Universidade de Coimbra

Como é defendido por diferentes organizações internacionais, a Educação Superior na Europa necessita de câmbios massivos, sobretudo no que diz respeito à mudança de paradigma educativo e pedagógico, especialmente quando quem está no banco escolar está privado de sua liberdade, cumprindo pena e em cárcere. É essa mudança torna-se mais urgente se atentarmos nos estudos de Campos (2015) e de Gomes, Duarte e Almeida (2004) que destacam que as taxas de reincidência na criminalidade são inversamente proporcionais à frequência de processos educativos e formativos durante o tempo de reclusão.

Procurando integrar a pesquisa “Educação e *eLearning* em Estabelecimentos Prisionais em Portugal” desenvolvida pela Universidade Aberta e pelo Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra, o projeto de investigação aqui proposto tem como objetivo principal contribuir para a criação de um ecossistema digital e *online* de educação e formação cidadã, usando o tema ecológico e a questão da sustentabilidade como tema central, procurando analisar o impacto deste ecossistema no desenvolvimento de competências relacionadas com a cidadania ambiental.

Uma vez que este projeto se integra em uma pesquisa já em curso desde o ano letivo de 2017-2018, procura-se contribuir para desenvolver, não somente conhecimentos na ciência ecológica, mas também competências de cidadania ambiental, competências sociais e emocionais relacionadas com a realidade prisional, procurando, assim, fortalecer o pensamento crítico, estimular a resolução de problemas, aumentar o espírito de iniciativa, a criatividade e a colaboração, e não menos importante, melhorar a adaptabilidade e a comunicação.

Uma educação para todos, ao longo da vida e acessível por igual, segundo a natureza concreta de todos e de cada um, deverá cobrir necessariamente a educação e a formação dos adultos e, por conseguinte, a educação e a formação dentro das prisões (TSCHARF, 2009, p. 148).

Educação à distância e digital em ambiente prisional

Espera-se que, com uma população carcerária em ascensão, contrária aos desejos de um sistema que decide punir restringindo a liberdade de todo aquele que não segue as regras da sociedade, e considerando a pretensão de que tais delitos não voltem a ser cometidos, as instituições e as forças vivas dos territórios assumam e dediquem esforços para facilitar a reintegração desta população.

Um desses esforços encontra a Educação (com “E” maiúsculo) como ponta de lança na guerra contra a criminalidade. Uma prova disto é a Recomendação 89(12) do Comitê de Ministros do Conselho da Europa, que, em 1989, indicava que a educação nos estabelecimentos prisionais, além de tornar os cidadãos mais humanos, poderia facilitar o regresso do detido ao seio da sociedade.

Importante é também a formalização da cooperação entre os Ministérios da Justiça e da Educação através do Despacho conjunto 451/MJ/ME, de 1º de junho de 1999.

Foi nessa mesma data que se regulamentou em todo o território nacional, o ensino nos estabelecimentos prisionais, ao nível de todos os ciclos de ensino, como apontam Moreira e colaboradores (2016).

A proposta do projeto educativo aqui em estudo pode ser descrita como uma contribuição para o programa que se encontra em execução dentro do território português (DIAS-TRINDADE & MOREIRA, 2019; MOREIRA & DIAS-TRINDADE, 2020), que consideram as tecnologias da informação e da comunicação como uma oportunidade para diversificar a oferta de capacitação, o desenvolvimento de habilidades digitais e o incremento nas oportunidades de formação académica e profissional para aqueles indivíduos em situação de exclusão e assenta na metodologia de Moreira (2017). Além disso, estudos recentes realizados em prisões portuguesas apontam que os próprios reclusos estão conscientes dos benefícios de iniciar ou continuar estudos nos presídios usando essas tecnologias, mesmo na possibilidade de serem transferidos a outros estabelecimentos (MOREIRA, MONTEIRO & MACHADO, 2017).

No caso dos conteúdos ambientais, especialmente aqueles que apontam para a origem ou para as causas dos problemas ambientais locais, regionais, nacionais ou mundiais, requerem mais do que reflexão, e na maioria das vezes, exigem uma mudança de atitude e comportamento que conduza o indivíduo a desenvolver seu próprio critério de cidadania a respeito da questão ambiental em tratamento e sua resposta como indivíduo.

Da mesma forma que em outros programas em execução em presídios de Portugal, o estudo proposto deverá obedecer a uma estrutura, cujo suporte tecnológico e digital promova o desenvolvimento de competências técnico-

científicas, associadas à ecologia e às questões ambientais, e concomitantemente ao incremento da qualidade nas competências tecnológicas por parte do público alvo.

Deve dar-se destaque ao fato de que tais assuntos e temas ambientais serão tratados em ambientes híbridos de aprendizagem para estabelecer a maior conectividade possível com a realidade dos indivíduos, para que os mesmos tenham, como Siemens (2005) defende, a capacidade de estabelecer a adequada conectividade com o conteúdo e “não apenas” com o que o indivíduo tenha capacidade de assimilar.

Merece destaque que a metodologia associada a este estudo pretende construir também uma ponte similar àquela descrita por Dias-Trindade e Moreira (2019), entre a Ecologia e as demais ciências, assentes em metodologias que desenvolvam as competências do que se denomina de cidadania ativa, pelo responsável do estudo.

Orientação metodológica e estrutura da intervenção educativa

Serão tidos em conta os resultados obtidos nos estudos anteriores realizados em Custóias, que mostraram claramente as vantagens do trabalho quer com o cinema, quer através de uma estratégia de ensino e aprendizagem assente em ambientes híbridos, promovendo aprendizagens ativas e a aquisição de competências transversais como a iniciativa ou a autonomia, o pensamento crítico e a capacidade de produzir conhecimento de forma colaborativa, criativa e participada (DIAS-TRINDADE & MOREIRA, 2019; MOREIRA & DIAS-TRINDADE, 2020). Destacam os autores destes estudos precisamente o valor dos recursos audiovisuais, em particular do cinema, enquanto estratégia para pensar de forma diferente o processo pedagógico, sobretudo em espaços com as características de um estabelecimento

prisional, desde que enquadrados numa abordagem e num modelo que defenda uma visão de aprendizagem assente não apenas na aquisição de conteúdos e conhecimentos, mas também no desenvolvimento de competências de aprendizagem (DIAS-TRINDADE & MOREIRA, 2019).

O ecossistema tecnológico e pedagógico desenhado foi construído no *Campus Virtual Educonline@Pris*, na plataforma *Moodle On@Pris* e funcionou como plataforma de apoio comunicacional dos conteúdos, filmes, documentários e curtas metragens, material a partir do qual se realizarão os debates e as tarefas que permitirão empoderamento de conteúdo do módulo “Ecologia, Sustentabilidade e Cidadania”.

As atividades foram compostas por seis partes, para cada uma das seis sessões estruturadas:

- Ambientação previa à análise do filme;
- Visualização do vídeo, filme, documentário ou material audiovisual equivalente em ambiente presencial;
- Discussão em ambiente presencial imediatamente a seguir à visualização do filme;
- Distribuição dos guiões para registo e análise escrita do filme;
- Discussão em ambiente virtual durante a semana;
- Submissão dos guiões no ambiente virtual na semana seguinte à discussão.

O projeto aqui proposto, além de integrar-se nos projetos de EaD já em curso no presídio do Porto, sob responsabilidade da UAb, está fortemente orientado para o desenvolvimento do sistema educativo prisional, procurando perceber se poderá também adaptar-se à realidade brasileira, local de trabalho do pesquisador responsável.

A escolha do tema ambiental e ecológico da intervenção parte do princípio que, de alguma forma, todos estamos presos às forças da Natureza. Agregue-se que nossa liberdade é um valor imensurável, mas tem significado diferente para cada cidadão. Mesmo assim, quando a restringimos, ela é essencial a todos os seres vivos do planeta (mesmo que acreditemos que somente seja consciente apenas para o ser humano), e as consequências são inevitáveis e quase sempre requerem ajustes.

Com a prisão, a liberdade como valor humano sofre um severo revés e, no estudo aqui proposto, trata-se de usar os conceitos usados pela natureza, para entender o paralelo que existe entre o que fazemos de errado com ela e o que tem reflexo no que fazemos de errado em sociedade.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, S. **Sistemas prisionais europeus**. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Direito, 2015.

DIAS-TRINDADE, S.; MOREIRA, J. A. Pedagogical scenarios enriched with audiovisual technologies and their impact on the promotion of the learning skills of inmate students in Portugal. **Digital Education Review**, 35, June, 97-110, 2019. [https://DOI.org/10.1344/der.2019.35.97-110](https://doi.org/10.1344/der.2019.35.97-110)

GOMES, C., DUARTE, M. & ALMEIDA, J. Crimes, penas e reinserção social: Um olhar sobre o caso português. In **Actas dos Ateliers do V Congresso Português de Sociologia – Sociedades Contemporâneas: Reflexibilidade e Ação-Atelier: Direito, Crimes e Dependências**, 2004.

MOREIRA, J. A. A pedagogical model to deconstruct moving pictures in virtual learning environments and its impact on the self-concept of postgraduate students. **Journal of e-Learning and Knowledge Society**, 13(1), 77-90, 2017.

MOREIRA, J.; REIS-MONTEIRO, A. & MACHADO, A. La educación superior a distancia y el e-Learning en las prisiones en Portugal - [Higher Education Distance Learning and e-Learning in Prisons in Portugal]. **Comunicar**, 51, 39-49, 2017.

MOREIRA, J.; REIS-MONTEIRO, A.; MACHADO, A. & BARROS, R. **Sistemas Prisionais: história e desafios educacionais da era digital**. Santo Tirso: Whitebooks, 2016.

MOREIRA, J. A. & DIAS-TRINDADE, S. Online Learning Environments Enriched with Audiovisual Technologies and its Impact on the Construction of Virtual Communities in Higher Education in Prison Context. **Journal of e-Learning and Knowledge Society**. 16(1), 2020. [https://DOI.org/10.20368/1971-8829/1135039](https://doi.org/10.20368/1971-8829/1135039). Acesso em 28 jul. 2020.

SIEMENS, G. Connectivism: A learning theory for the digital age. **International Journal of Instructional Technology & Distance Learning**, 2(1). 1-9, 2005.

TSCHARF, C.F. **Educação e Formação de Adultos em Prisões Portuguesas**. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009. (<https://goo.gl/yYriqW>). Acesso em 11 set. 2019.

Sobre as autoras e os autores

Ana Cláudia Souza Vazquez: Doutora em administração, com especialização nas áreas de Psiquiatria Social (FIOCRUZ) e Hospitalar (UFF). Mestre em Saúde Soletiva (UERJ). Psicóloga. Professora e Pró-Reitora de Gestão com Pessoas na Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA). Presidente da Associação Brasileira de Psicologia Positiva (abp+) (gestão 2016-2019 e gestão 2019-atual). Membro do grupo de trabalho da ANPEPP (GT Avaliação em Psicologia Positiva e Criatividade). E-mail: anasv@ufcspa.edu.br

Anelice Maria Banhara Figueiredo: Doutoranda em Psicologia da Educação pela Universidade de Lisboa, Portugal. Mestre em Educação pelo IPLAC/Universidade de Passo Fundo (UPF). Especialista em Educação Infantil pela Fundação Educacional Unificada do Oeste de Santa Catarina. Graduada em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior da Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste. Graduada em Ciências Contábeis pela Fundação Educacional Unificada do Oeste de Santa Catarina. Atuou por 35 anos na educação básica, na rede municipal de Chapecó, SC. Professora da UCEFF Faculdades de Chapecó, SC. E-mail: anelicefigueiredo@campus.ul.pt

Eniel do Espírito Santo: Doutor em Educação. Pedagogo. Pós-doutorado em Educação. Professor Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Coordenador adjunto do Sistema Universidade Aberta do Brasil na UFRB. Coordena o Programa de Extensão Digital para Qualificação Discente e o Programa de Extensão

Formação Docente Continuada em Tecnologias Digitais. Vice-coordenador do grupo do CNPq de Pesquisa em Tecnologias Educacionais, Robótica e Física (G-TERF). Avaliador do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior do INEP /MEC. E-mail: eniel@ufrb.edu.br

Fabianne Rebouças de Lima: Graduanda em Psicologia no 10º semestre pelo Centro Universitário Autônomo do Brasil. Analista do Comportamento em supervisão clínica. E-mail: fabianner1@outlook.com

Feliciano Henriques Veiga: Doutor em Psicologia da Educação pela Universidade de Lisboa (UL). Professor catedrático, coordenador do Doutorado em Educação, na área de especialidade Psicologia da Educação (UL). Membro do Conselho Científico do Instituto de Educação (IEUL). 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. Consultor na FCT e no CFP João Soares. Presidente da Comissão de Ética (IEUL). E-mail: fhveiga@ie.ulisboa.pt

Gerson de Lima Oliveira: Doutor e Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com doutorado-sanduíche realizado no Institut de Govern i Polítiques Públiques (IGOP) da Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Graduado em Ciências Sociais (UFRGS), Professor de Sociologia da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Pesquisador integrante do Grupo de Pesquisa Associativismo, Contestação e Engajamento (GPACE) [<http://www.ufrgs.br/gpace/>], do Grupo de Pesquisa t3xto [<https://www.facebook.com/gpt3xto>], do Grupo de Pesquisa Espaços Deliberativos e Governança

Pública (GEGOP) [<http://www.gegop.ufv.br/>] e do Grupo de Pesquisas e Intervenções Sociedade, Educação e Desigualdades (SOCIEDUDES). E-mail: gersonoliveira@unipampa.edu.br

Jesus Manuel Delgado-Mendez: Doutor em Ciências Florestais pela Universidade de São Paulo (USP/ESALQ). Mestre em Ciências em Política e Planejamento de Recursos pela Cornell University, USA. Engenheiro Agrônomo com formação em Extensão Rural pela Universidade Federal de Santa Maria, Brasil. Professor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Diretor do Laboratório de Intervenções Ambientais (LIS). Entre 2019 e 2020 atuou como Investigador do CEIS20 da Universidade de Coimbra e da Unidade Móvel de Investigação em Estudos do Local (ELO) da Universidade Aberta, Portugal. E-mail: jmdelgadomendez@gmail.com

José António Marques Moreira: Doutor e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra (UC). Licenciado em História da Arte (UC). Pós-doutorado em Tecnologias Educacionais e da Comunicação (UC). Mestre em Multimídia pela Universidade do Porto. Professor no Departamento de Educação e Ensino à Distância (DEED) da Universidade Aberta (UAb). Diretor da Delegação Regional do Porto da UAb, Coordenador da Unidade de Desenvolvimento dos Centros Locais de Aprendizagem (UMCLA/UAb). Coordenador Científico da Unidade Móvel de Investigação em Estudos do Local (ELO/UAb). Investigador no Grupo de Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais (GRUPOEDE) do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20/UC). Investigador no Laboratório de Educação à Distância e eLearning (LE@d/UAb). 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 de Fátima Goulão: Doutora em Ciências da Educação (especialidade Formação de adultos) pela Universidade Aberta de Portugal. Mestre e licenciada em Psicologia da Educação, pelo ISPA, Instituto Universitário. Professora no Departamento de Educação e Ensino à Distância da Universidade Aberta de Portugal (UAb). Investigadora em Psicologia da Educação no Instituto de Educação de Lisboa e no Laboratório de Educação à Distância e eLearning (LE@d – Universidade Aberta de Portugal). E-mail: maria.goulao@uab.pt

Maria Inês Côrte Vitória: Doutora (PhD) em Educação pela Universidad Santiago de Compostela (Espanha). Consultora nas áreas de Avaliação Institucional e Escrita Profissional e Acadêmica. Professora Colaboradora da Universidad Santiago de Compostela/Espanha. Integrante da Rede Latinoamericana de Estudos sobre Educação Superior e da equipe do Observatório de Educação/CAPES. E-mail: mariainescortevitoria@gmail.com

Margarida Pocinho: Doutorada em Psicologia da Educação (Universidade da Madeira, Portugal.). Mestre em Psicologia da Educação (Universidade de Coimbra, Portugal). Licenciada em Psicologia (Universidade de Coimbra, Portugal). Professora na Universidade da Madeira. Bolsista Fulbright na New York University (2014, EUA). Musicoterapeuta (Universidade René Descartes, Paris V). Avaliadora *expert* no Horizonte 2020 da Comissão Europeia. Vice-Presidente do CIERL/UMa – Centro de Investigação em Estudos Regionais e Locais da UMa, onde coordena a área da Psicologia. Membro efetivo do CinTurs da Universidade do Algarve. Membro do Conselho Geral da Universidade da Madeira. E-mail: mpocinho@staff.uma.pt

Miguel Zabalza Beraza: Doutor em Psicologia (Universidade de Santiago de Compostela). Mestre em Ciências da Educação (Universidade de Santiago de Compostela). Graduado em Pedagogia (Universidade de Santiago de Compostela). Professor catedrático de Didática e Organização Escolar da Universidade Santiago de Compostela. Membro da Comissão de Qualidade e coordenador da formação de professores universitários da Agência de Qualidade do Sistema Universitário de Galicia. Presidente da Associação Iberoamericana de Didática Universitária. E-mail: zabalza@usc.es

Óscar Fernando García: Doutor e Mestre em Psicologia pela Universidade de Valência - Espanha. Graduado em Psicologia (Universidade de Valência - Espanha). Psicólogo do desenvolvimento no Departamento de Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Universidade de Valência, Espanha. Foi pesquisador do Departamento de Psicologia da Nottingham Trent University (Reino Unido). E-mail: oscar.f.garcia@uv.es

Paulo Cesar Porto-Martins: Doutor (PhD) pela Universidad Autónoma de Madrid (Espanha). Psicólogo. Pesquisador, Membro do GEPEB e do Grupo de Pesquisa em Empreendedorismo (ambos certificados pelo CNPq). Formação em Empreendedorismo pelo Boston College & International Entrepreneurship Center (2015), participou de visita técnica ao Vale do Silício (2015). Formação em Empreendedorismo pelo Babson College (2015–2016) participou de missão técnica científica ao ecossistema universitário de Massachusetts (2017). Consultor da Eikón Comunicação (<http://grupoeikon.com.br/>). Professor da Escola de Negócios da PUCPR. Coordenador institucional do Centro de Empreendedorismo PUCPR e do PIBEP (Programa Institucional de bolsas de empreendedorismo e pesquisa PUCPR). E-mail: paulo.porto@pucpr.br

Pedro Guilherme Basso Machado: Doutor em Psicologia da Saúde pela Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Psicólogo (PUCPR). Aperfeiçoamento em Formação em Terapia Cognitivo-Comportamental (CETEC). Licenciatura em Psicologia e Pesquisa (UAM). Especialista em Educação em Formação Pedagógica do Professor Universitário (PUCPR). Psicoterapeuta. Pós-Doutorando (PUCPR). Professor de Psicologia na UniBrasil. Editor de Seção de Psicologia dos Cadernos da Escola de Saúde e dos Eventos de Iniciação Científica. Grupos de Estudos e Pesquisas: GEPEB E CIDES. E-mail: pgbmachado@hotmail.com

Rosa Maria Rigo: Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com período de doutoramento-sanduiche pela Universidade Aberta-Delegação do Porto, Portugal. Mestre em Educação pela PUCRS com Especialização em Administração de Recursos Humanos (PUCRS), e Especialização de Profissionais para Organizações do Terceiro Setor (FIJO/PUCRS). Graduação em Comunicação Social/Habilitação Relações Públicas (Unisinos) e Graduação em Pedagogia Multimeios e Informática Educativa (PUCRS). E-mail: rosa.rigo01@gmail.com

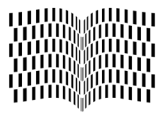
Sara Dias-Trindade: Doutora em História (UC), Didática. Pós-doutorado em Tecnologias da Educação e da Comunicação (UC). Professora no Departamento de História, Estudos Europeus, Arqueologia e Artes da Faculdade de Letras (UC). Investigadora e membro da equipe de coordenação do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (UC). Colabora com vários centros de pesquisa de Universidades Brasileiras, atuando também como docente em cursos de pós-graduação em Educação e Tecnologias Digitais. Participa de projetos

internacionais relacionados com as Tecnologias Educativas e com a Formação de Professores (coordenado atualmente o projeto “Competências Digitais Docentes em Portugal”, sediado no CEIS20-UC). E-mail: sara.trindade@uc.pt

Soraia Garcês: Doutora em Psicologia, mestre em Psicologia da Educação, especialista em Psicologia da Educação, licenciada em Psicologia. Investigadora do Centro de Investigação em Estudos Regionais e Locais da Universidade da Madeira. Membro do Research Centre for Tourism, Sustainability and Well-being da Universidade do Algarve. E-mail: soraia garces@gmail.com

Valesca Brasil Irala: Doutora em Letras (Linguística Aplicada) pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Mestre em Letras (UCPEL). Graduada em Letras, Português, Espanhol e Literaturas (URCAMP). Pós-doutorado na Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, na Universidad de la República (Uruguai). Professora na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Integra duas redes internacionais, a Assessment in Higher Education (AHE) Network e a Red Internacional de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior (REFYCES). Líder do Grupo de Pesquisa sobre Aprendizagens, Metodologias e Avaliação (GAMA/registrado no Diretório de Grupos do CNPq). E-mail: valescairala@unipampa.edu.br

Vítor Freitas: Mestre em Ciência Empresariais, pela Universidade da Madeira. Licenciado em Comunicação, Cultura e Organizações (Universidade de Madeira). Atua na área de contabilidade econômica e gestão de estratégias de contenção de custos e orçamentos. E-mail: vitormofreitas@gmail.com



Editora da
UFCSPA