

# Avaliação e *engagement* acadêmico na Educação Superior: anseios e expectativas de estudantes do primeiro ano da graduação

---

ROSA MARIA RIGO<sup>I</sup>

JOSÉ ANTÓNIO MARQUES MOREIRA<sup>II</sup>

SARA DIAS-TRINDADE<sup>III</sup>

<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v12i37.2795>

## Resumo

Promover o *engagement* no Ensino Superior, sobretudo dos estudantes ingressantes, é um dos maiores desafios para professores e instituições educativas, conforme têm destacado vários estudos internacionais (KRAUSE, 2005; COATES, 2006). O presente artigo tem, pois, por objetivo analisar os fatores que mais contribuem para a promoção de *engagement* acadêmico no Ensino Superior, sendo um estudo que conjuga metodologicamente dois tipos de investigação: a qualitativa e a quantitativa. Os resultados revelam que os estudantes consideram que os fatores que mais promovem o *engagement* acadêmico são: *Relações Interpessoais; Formação Acadêmica; Tecnologias Digitais; Infraestrutura; e Formação Pessoal*. Neste sentido, concluiu-se que é necessário desenvolver práticas pedagógicas assentes na interatividade, na conectividade e no envolvimento com os pares em ambientes enriquecidos com tecnologias digitais.

**Palavras-chave:** *Engagement*. Avaliação. Tecnologias Digitais. Ensino Superior.

Submetido em: 01/04/2020

Aprovado em: 17/09/2020

---

<sup>I</sup> Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre (RS), Brasil; <https://orcid.org/0000-0001-8266-1969>; e-mail: [rosa.rigo01@gmail.com](mailto:rosa.rigo01@gmail.com).

<sup>II</sup> Universidade Aberta, Portugal; <https://orcid.org/0000-0003-0147-0592>; e-mail: [jmoreira@uab.pt](mailto:jmoreira@uab.pt).

<sup>III</sup> Universidade de Coimbra, Portugal; <https://orcid.org/0000-0002-5927-3957>; e-mail: [sara.trindade@uc.pt](mailto:sara.trindade@uc.pt).

# Academic evaluation and engagement in Higher Education: wishes and expectations of first year undergraduate students

## Abstract

Promoting engagement in Higher Education, especially for incoming students, is one of the biggest challenges for teachers and educational institutions, as highlighted by several international studies (KRAUSE, 2005; COATES, 2006). This paper aims to analyze the factors that most contribute to the promotion of academic engagement in Higher Education, being a study that combines in methodological terms two types of research: qualitative and quantitative. The results reveal that students consider that the factors that most promote academic engagement are: Interpersonal Relations; Academic education; Digital Technologies; Infrastructure; and Personal Training. In this sense, it was concluded that it is necessary to develop pedagogical practices based on interactivity, connectivity and involvement with peers in environments enriched with digital technologies.

**Keywords:** Engagement. Evaluation. Digital Technologies. University education.

# Evaluación académica y *engagement* en la Educación Superior: deseos y expectativas de los estudiantes de primer año de pregrado

## Resumen

Promover la participación en la educación superior, especialmente para los estudiantes que ingresan, es uno de los mayores desafíos para los profesores y las instituciones educativas, como lo destacan varios estudios internacionales (KRAUSE, 2005; COATES, 2006). Este artículo, por tanto, tiene como objetivo analizar los factores que más contribuyen a la promoción del compromiso académico en la Educación Superior, siendo un estudio que combina metodológicamente dos tipos de investigación: cualitativa y cuantitativa. Los resultados revelan que los estudiantes consideran que los factores que más promueven el *engagement* académico son: *Relaciones Interpersonales*; *Formación Académica*; *Tecnologías Digitales*; *Infraestructura*; y *Entrenamiento Personal*. En este sentido, se concluyó que es necesario desarrollar prácticas pedagógicas basadas en la interactividad, la conectividad y el involucramiento con los pares en entornos enriquecidos con tecnologías digitales.

**Palabras clave:** *Engagement*. Evaluación. Tecnologías Digitales. Enseñanza Superior

## Introdução

No contexto acadêmico, a avaliação envolve ações que denotam atos voltados a estimar, apreciar ou avaliar algo. No âmbito da pedagogia, a literatura refere que a avaliação envolve um processo sistematizado de registro e apreciação de resultados em relação a metas educativas previamente estabelecidas. Sob esta perspectiva, uma definição interessante sobre a avaliação é encontrada em Luckesi, quando diz: "O ato de avaliar não se destina a um julgamento definitivo, pois não é um ato seletivo. Ele se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão, destina-se à melhoria do ciclo de vida. Por isso, é um ato amoroso" (LUCKESI, 1996, p. 180).

Apesar de seus impactos, estas ações avaliativas envolvem o *engagement* por parte de seus responsáveis ou um compromisso com definições epistemológicas, éticas, técnicas, metodológicas, que constituem referencial pedagógico nem sempre conhecido ou de fácil entendimento. Em decorrência de diferentes alternativas, a literatura reconhece a existência de diferentes tipos de avaliação – a avaliação externa, avaliação curricular, avaliação de processos formativos, de políticas e programas, de projetos pedagógicos, avaliação acadêmica e a avaliação institucional, cada qual com especificidades, subjetividades e inter-relações antecedentes e consequentes. Em vista disso, e diante das possibilidades investigativas envolvendo a avaliação no contexto universitário, o objetivo deste estudo é analisar quais os fatores que mais promovem o *engagement* acadêmico na percepção dos estudantes do primeiro ano da graduação: inter-relações, conexões e sinergias envolvendo esforços educacionais comuns.

## Fundamentação teórica

### **Avaliação e engagement acadêmico na Educação Superior: Inter-relações conexões e sinergias possíveis**

Em referência à temática do *engagement*, pesquisas realizadas pela *National Survey of Student Engagement* (2020) e *Center for Post Secondary Research Indiana University School of Education* evidenciam que as instituições de ensino têm utilizado os resultados do *engagement* de várias maneiras: credenciamento e autoestudos, avaliação e melhoria, reforma curricular, pesquisa institucional, desenvolvimento profissional, oficinas, dentre outros.

Especificamente no campo das ações laborais, Schaufeli, Dijkstra e Vasquez (2013) caracterizam o *engagement* como um estado psicológico positivo

relacionado com o trabalho, caracterizado pelas variáveis: vigor, dedicação e absorção. Quando voltadas ao contexto acadêmico, estas variáveis abarcam um escopo mais amplo, permitindo verificar como estudantes, professores, equipes de apoio e gestores institucionais encaram os diferentes postos de trabalho e estudos dentro da instituição. Conceitualmente, a variável vigor se caracteriza por altos níveis de energia, persistência e desejo de esforçar-se mais. Já a dedicação remete para o sentimento de estar plenamente envolvido realizando o trabalho, inspiração, desafio, entusiasmo e significado. E a absorção é caracterizada por um estar plenamente concentrado e realizado, sensação que o tempo passa voando, e dificuldade de se desligar do trabalho. Como fator vinculado à qualidade da experiência vital dos estudantes em sua trajetória universitária, o *engagement* permite ir além dos resultados acadêmicos, possibilitando analisar também outras dimensões importantes do contexto universitário (participação, sentimento de pertença, qualidade da aprendizagem e relações interpessoais dentre muitos outros).

Em contextos contemporâneos, o vocábulo *engagement* está ligado a situações que envolvem um compromisso. Um compromisso pode envolver diferentes aspectos da vida dos indivíduos (pessoal, moral, social, profissional, identitário, acadêmico, relacional...) que, por se referirem a aspectos distintos, podem ser analisados isoladamente pelas diferentes áreas do conhecimento científico. Interessa aprofundar a temática voltada ao ambiente acadêmico, razão pela qual utilizou-se o termo “*engagement acadêmico*”.

Os estudos de Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) agregam ao conceito três dimensões: comportamental, emocional e cognitiva. O *engagement* comportamental acontece quando os estudantes se envolvem no sentido de atender as normas, demonstrando ausência de comportamento negativo ou perturbador. O *engagement* emocional acontece quando os estudantes se envolvem emocionalmente e experimentam reações afetivas, como interesse, sentimento de pertença ou, ainda, o sentimento de ser importante para a instituição. O *engagement* cognitivo desvela o quanto os estudantes estão engajados cognitivamente em sua aprendizagem ou o quanto conseguem ir além dos requisitos pré-estabelecidos, superando barreiras e entraves para seguir seus estudos.

Visando corroborar com tal análise, o Melbourne Institute of Technology (2019) alerta para a necessidade de as instituições de ensino avaliarem a possibilidade de criar equipes específicas para avaliar o *engagement*, com o intuito de fornecer um conjunto de iniciativas destinadas a enriquecer a experiência dos estudantes, sobretudo, no primeiro ano da graduação. Esta equipe poderia desenvolver mecanismos utilizando tecnologias digitais com o intuito de reunir, mensurar dados e adotar ações para garantir que o *engagement* possa evoluir, de forma positiva e contínua.

Em uma aproximação conceitual buscando abarcar a multiplicidade de inter-relações, conexões e sinergias em torno de objetivos comuns no ambiente universitário, Kingston, Maccartney e Miller (2014) buscam entender os laços que unem e engajam as pessoas. Para os referidos autores, ainda são escassas as análises que possibilitam mensurar a empatia pelas experiências uns dos outros. Segundo Haug (2006), estes critérios explícitos não seriam apenas uma questão de justiça, mas também, aspectos importantes em relação ao tipo de conhecimento que se quer que os alunos alcancem.

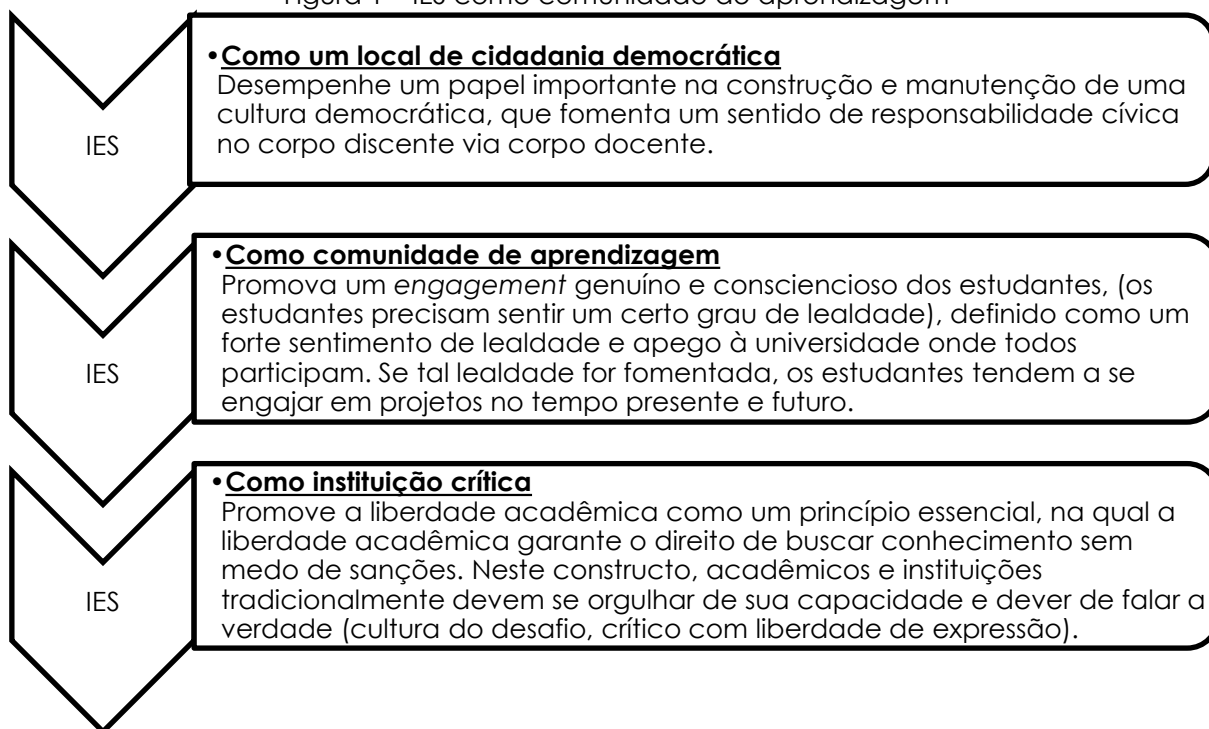
### **Crítérios avaliativos no Ensino Superior**

Estudos apresentam recorrências tanto nacionais quanto internacionais quando o assunto envolve processos avaliativos no Ensino Superior. Instrumentos e critérios distintos buscam padronizar e/ou mapear a qualidade dos serviços ofertados, sobretudo os processos que envolvem o ensino e a aprendizagem dos estudantes. Nesta linha interpretativa, uma boa avaliação é aquela que apresenta elementos significativos em relação às metodologias de avaliação e análise de seus impactos contextuais. Quando trabalhados de forma integrada estes dados fornecem subsídios para refletir sobre a instituição e o produto que oferece, bem como a satisfação dos principais interessados – os estudantes.

Collins *et al.* (2016) acreditam que tal integração traz responsabilidades e demandas cujos mecanismos devem garantir comprometimento, transparência e fluxo de informações para todos os integrantes do processo. Quando observados e implementados no cotidiano acadêmico, estes preceitos buscam medir desde o envolvimento do aluno em processos de aprendizagem e consequente tomada de decisão, bem como o modo de agir da instituição e do professor, evidenciando “inter-relações” imprescindíveis para garantir o *engagement* dos estudantes, e

consequente permanência no ambiente universitário. E, para que isto aconteça as Instituições de Ensino Superior (IES) devem valorizar e adotar ações permeadas por princípios democráticos, com espaços que contemplem e promovam:

Figura 1 – IES como comunidade de aprendizagem

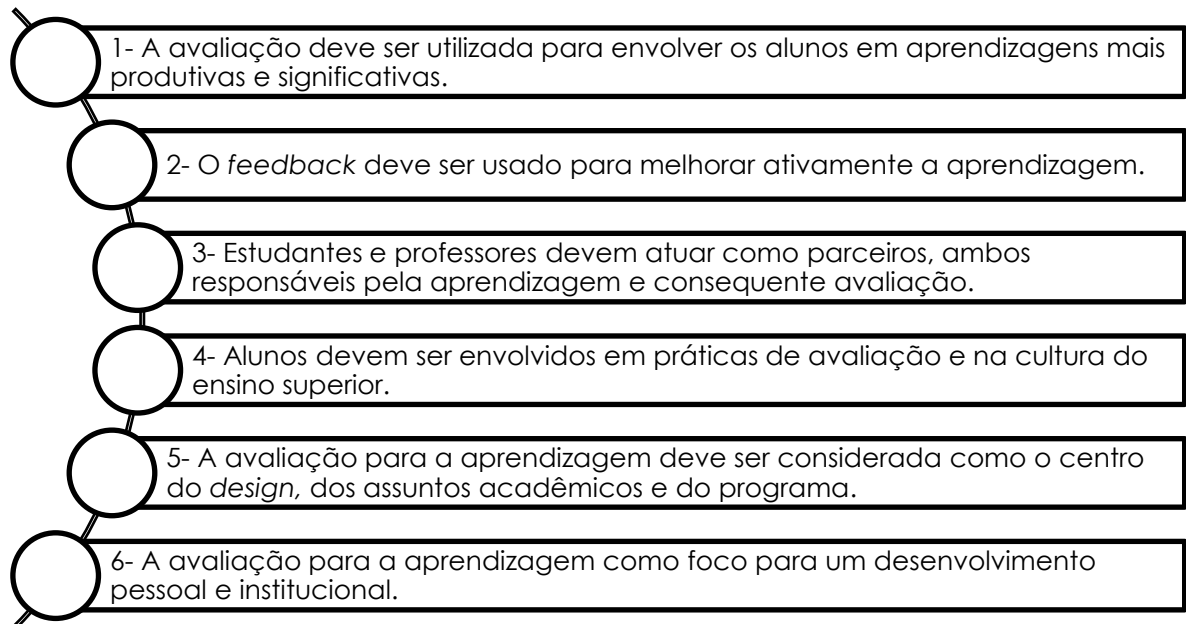


Fonte: Adaptada de COLLINS *et al.* (2016).

À luz de padrões educacionais emergentes, a adoção de algumas práticas avaliativas visa, sobretudo, melhorar a qualidade das experiências educacionais. Por seu curso, a avaliação institucional, segundo Lehfeld, Gabarra, Costa e Souza (2010), ajuda a lidar também com situações dinâmicas, incertas, polissêmicas e plurais, envolvendo pontos de vista distintos que abrangem elementos conjunturais e estruturais ou, ainda, nas palavras de Dias Sobrinho (2008), avaliação com múltiplos sentidos. Uma avaliação pode ser considerada uma poderosa ferramenta para mensurar fatores imprescindíveis como: o que os estudantes aprendem, como aprendem, o que ganham com o aprendizado, o que necessitam (anseios e expectativas), o que pensam em relação à proposta pedagógica ofertada, a qualidade das aprendizagens, a qualidade das interações, os níveis de *engagement*, dentre outros. De acordo com Gama (2012), processos de avaliação devem contemplar categorias como: participação e negociação, globalidade, integração, legitimidade, contextualização, operacionalidade e estruturação, permanência e adaptação, a cada instituição.

A avaliação, segundo Collins et al. (2016) e Boud et al. (2010), deve atentar para que o processo educativo prime por ações voltadas a promover o *engagement* acadêmico, considerando:

Figura 2 – Focos da Avaliação



Fonte: Adaptada de BOUD et al. (2010) e COLLINS et al. (2016).

A proposição de Boud et al. (2010) e Collins et al. (2016) abarca a prática da avaliação de ambas as partes, portanto, estes processos precisam fornecer evidências convincentes. De modo sintético, esse modelo preconiza que práticas de avaliação devem ser revistas à luz da percepção dos graduados e da IES como um todo. Para tanto, padrões devem ser estabelecidos para garantir que os cursos ofertados sejam eficazes a curto e longo prazo.

### Avaliação digital incorporada

Um benefício do mundo digital é a capacidade de incorporar a avaliação dentro de múltiplas ferramentas de aprendizagem. Estes dispositivos permitem utilizar métricas detalhadas sobre a maneira como os estudantes abordam os assuntos, as formas e processos pelos quais eles adquirirem novos conhecimentos, bem como identificar com que rapidez eles captam conceitos, habilidades e competências essenciais. O conteúdo entregue em formato digital permite implementar questionários para avaliar a compreensão e o conhecimento dos estudantes em múltiplos espaços, tempo ou localização geográfica.

Sob esta perspectiva, as tecnologias digitais possibilitam aplicar atividades rotineiras bem como fornecer *feedback* imediato a alunos, professores e instituições. Através das tecnologias, por exemplo, os alunos podem assumir maior responsabilidade por sua aprendizagem à medida que, podem acessar uma gama bem mais ampla de conteúdos a qualquer hora e local, enquanto os professores podem se concentrar na resolução de problemas e na construção de habilidades críticas para a sala de aula propriamente dita. O resultado será uma colaboração educacional mais satisfatória, para alunos e professores.

Para a OECD (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2018), a tecnologia pode auxiliar o professor a criar alternativas pedagógicas de modo a propiciar aos alunos coletarem dados de experimentos de campo e documentar suas descobertas. Corroboram Piangers e Borba (2019), ao dizer que tais recursividades aproximam e engajam professores e alunos à medida que viabilizam avaliar, investigar, selecionar evidências e encontrar a resolução de problemas, imprimindo uma velocidade de mudança e conectividade, possibilitando a obtenção de soluções impossíveis, se considerar apenas a capacidade humana, sem o aporte das tecnologias. Estas interconexões, segundo Saavedra e Opfer (2012), auxiliam os estudantes a avaliar o mundo além dos muros da instituição, resolvendo problemas de modo cooperativo/colaborativo.

Desse modo, parece-nos fundamental utilizar a avaliação para moldar a experiência do aluno e incentivar seu *engagement* (KRAUSE, 2005; COATES, 2006). Salienta, ainda, a importância de se utilizar a avaliação de maneira criativa de modo a reunir os pares dentro e fora da sala de aula. Corroboram os estudos da OECD (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2018), ao ressaltar que o currículo deve estar bem alinhado com as práticas de ensino e avaliação, utilizando sobretudo, as tecnologias para avaliar muitos dos resultados desejados.

### **Percursos metodológicos**

Para a coleta de dados utilizou-se como principal instrumento um questionário *online* com questões fechadas e abertas. Para analisar os dados das questões abertas recorreu-se a uma técnica de investigação capaz de codificar as



declarações semilivres e aparentemente desordenadas: a análise de conteúdo (Bardin, 2010).

Depois de ter analisado estudos realizados nos Estados Unidos, Austrália, Reino Unido, África do Sul, Inglaterra, Irlanda, Portugal, dentre outros, e avaliado o questionário da NSSE, optou-se por elaborar um questionário próprio com questões que se considerou pertinentes para a realidade brasileira. Assim, o questionário *online* foi elaborado no *Google Forms*, estruturado em quatro módulos, contendo quatro questões fechadas com as seguintes opções (**sempre, quase sempre, não sei, nunca pensei sobre isso** e **nunca**) e uma questão aberta em cada módulo, totalizando 20 questões.

Quadro 1 – Composição dos Módulos da Pesquisa

Módulo 1 – Ambiente Acadêmico do curso escolhido	Buscou-se analisar como o aluno se vê frente ao desafio de estar na Universidade
Módulo 2 – Ambiente Sala de Aula	Procurou-se saber como o aluno se sente em sala de aula (entusiasmo, otimismo, curiosidade, interesse, aprendizado)
Módulo 3 – Ambiente Tecnológico	Buscou-se analisar como a tecnologia se relaciona com a aprendizagem na percepção dos estudantes
Módulo 4 – Ambiente do <i>Campus</i>	Procurou-se saber como o aluno se sente no Campus da Universidade (demais ambientes não contemplados nos módulos anteriores)

Fonte: Os autores (2020).

### Participantes e cenários da pesquisa

Levando em conta que o maior índice de evasão universitária acontece nos dois primeiros semestres da Graduação, optou-se por estudantes de primeiro ano na universidade. Participaram estudantes das seguintes Instituições de Ensino Superior: 1) Universidade Federal do Pampa/UNIPAMPA, Campus Bagé/RS; 2) Centro Universitário Autônomo do Brasil, UniBrasil/Paraná; 3) Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, UERGS/RS; 4) Universidade Norte do Paraná, UNOPAR/Itabuna/Bahia; 5) Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC/Itabuna/Bahia; 6) Faculdade de Tecnologia e Ciências, FTC/Bahia.

### Resultados

Levando-se em conta o grande número de informações coletadas, sobretudo nas questões abertas, optou-se pela criação de categorias. Na perspectiva de Bardin (2010), as categorias podem ser consideradas com elementos constitutivos de um

conjunto por diferenciação, em seguida, reagrupados por analogia. Para a criação das referidas categorias foram consideradas as três etapas compostas por: a) pré-análise, a partir da leitura flutuante e da avaliação das respostas. Nesta etapa, é necessário que haja descarte ou ajustes dos dados obtidos nas questões abertas; b) exploração detalhada dos resultados, que consistem em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas; c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. De acordo com Bardin (2010, p. 119), "as categorias iniciais provêm do reagrupamento progressivo de categorias com uma generalidade mais fraca".

Consubstanciadas as respostas por aproximação e recorrências, a triangulação dos dados se deu a partir da codificação e estruturação das categorias, cruzamento das respostas fechadas, bem como inferências apontadas nas questões abertas.

Esta análise permitiu identificar como categorias iniciais: **acolhida, motivação, tempo de permanência na universidade, satisfação, aprendizagem, relação com os professores, amizades, recursos tecnológicos, ambientes virtuais, redes sociais, tecnologia mais útil, convivência, relação com professores no campus, setores de apoio e valorização pessoal**. Contudo, com o intuito de apontar "um todo coerente", as *categorias iniciais* foram reagrupadas novamente por analogia, emergindo desse modo, as **categorias terminais** (BARDIN, 2010).

Como resultados, os sujeitos elegeram as categorias, conjugados como "fatores" que mais promovem o *engagement* acadêmico no primeiro ano da graduação. Em ordem de importância foram elencados: 1) **Relações Interpessoais** (apoio de amigos e colegas); 2) **Formação Acadêmica** (atitudes, personalidade, didática, envolvimento e comprometimento do professor); 3) **Tecnologias Digitais** (internet e suas recursividades); 4) **Infraestrutura** (salas de aula, áreas do *campus*, espaços para pesquisa, espaços para alimentação, biblioteca, comodidade e facilidade de acesso ao ambiente universitário); 5) **Formação Pessoal** (foco, dedicação, disciplina, força de vontade, interesse do próprio aluno); 6) **Suporte Acadêmico** (setores de apoio); 7) **Conteúdos** (conteúdos atualizados que possibilitem dialogar com outras disciplinas); 8) **Áreas de Lazer** (espaços para descanso); 9) **Sentimento de Pertença** (sentir que faz parte de algo maior).

Ainda em relação ao posicionamento dos estudantes obtidos nas respostas às questões abertas, destacam-se também: apontamentos, reclamações, inferências e sugestões, envolvendo os mais variados enfoques em referência ao contexto pesquisado. São eles: a) Valorização/alguns alunos mais valorizados que outros; b) Ausência de espaços para lazer e descanso; c) Ausência de apoio financeiro a estudantes necessitados; d) Saúde mental dos estudantes; e) Percentagem de reprovação (evasão na sala de aula/conteúdos apenas para cumprir o cronograma/descaso com as dificuldades do aluno); f) Ausência de apoio de professores; g) Preocupação em relação a comentários desabonadores à instituição em redes sociais; h) Postura de professores (defasagem do ensino/desmotivação/ausência de apoio); i) Antipatia de professores; j) Sugestão – práticas e possibilidade de estágios; k) Sugestão - práticas em laboratório para Ensino a Distância (EAD); l) Sugestão - estágio desde o primeiro semestre; m) Sugestão - formação profissionalizante; n) Didática dos professores e material de apoio; o) Didática dos professores questionável; p) Dificuldades de acessibilidade (tempo de locomoção, localização e segurança no *campus*); q) Ausência de investimentos em infraestrutura e equipamentos; r) Manutenção de espaços físicos da universidade; s) Melhorias na cantina, ausência de espaços para interação social; t) Sugestão - aumento de cursos na modalidade *online*. Quando analisadas e colmatadas em bloco, estas respostas e considerações serviram como subsídios de base para a elaboração de nossa *teoria integrada de engagement voltada ao contexto brasileiro*.

Desse modo, como ponto de partida, buscou-se analisar e atribuir os sentidos que possam contribuir para a formação de uma identidade acadêmica mais engajada. Nossa construção partiu dos fatores que mais contribuem com o *engagement* acadêmico, na avaliação de 78 alunos oriundos de seis instituições de ensino no Brasil. Para tanto, foram analisados esforços simultâneos de cooperação envolvendo as inter-relações, conexões e sinergias que emergiram no decorrer do estudo.

Considerando os distintos cenários do contexto acadêmico, permeado por processos contínuos de movimentos e desdobramentos nunca estáticos ou completos, utilizou-se como intercâmbio para nossa proposição final, distintas linguagens: linguagem falada, linguagem escrita, linguagem gráfica no sentido de propor práticas pedagógicas contempladas pela conectividade, fluidez e abertura

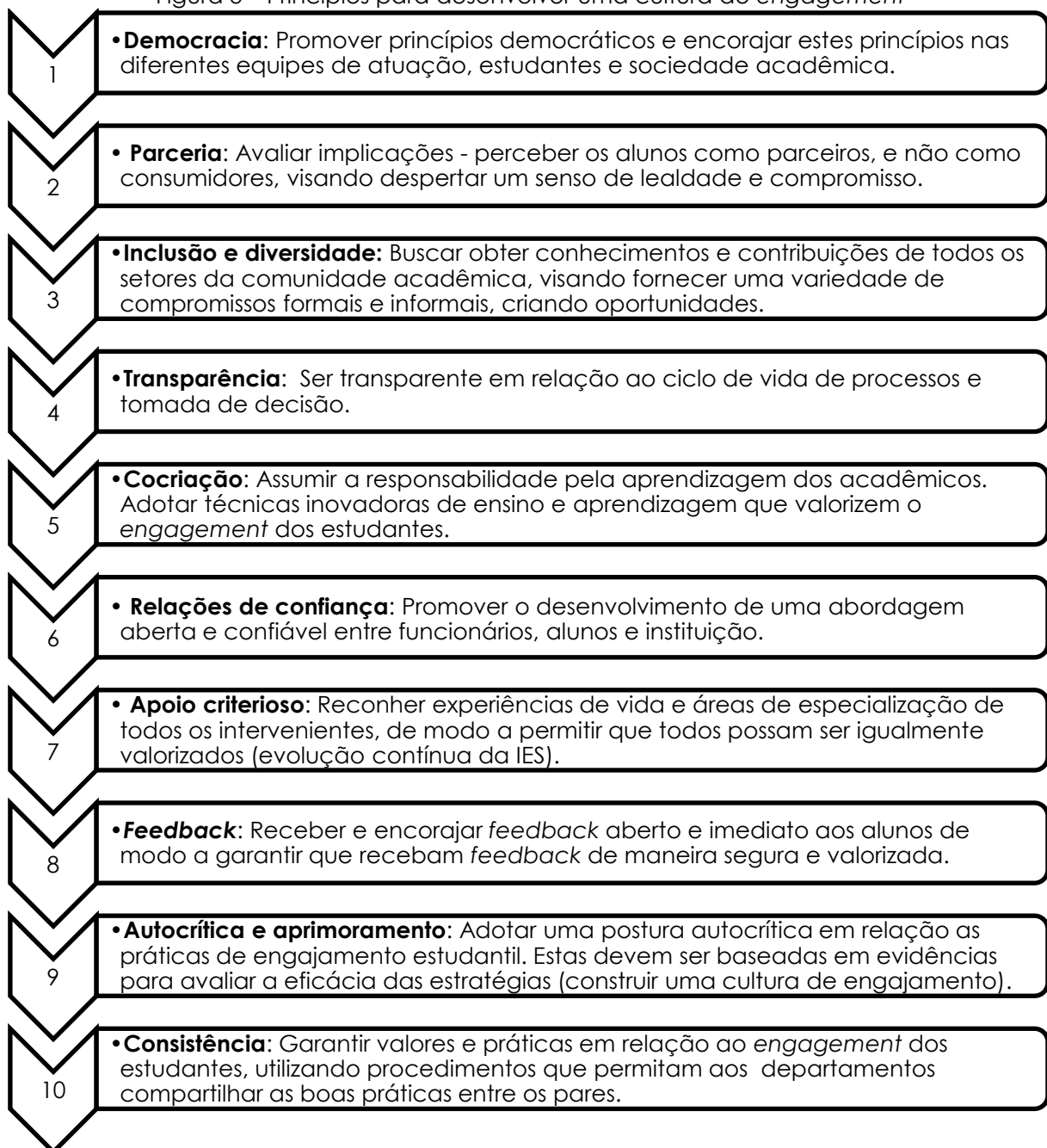
das tecnologias digitais. Analisou-se, sobretudo, a alquimia das palavras expressadas pelos estudantes, percebendo o que diziam além das palavras... Baseados na análise das respostas, considerou-se ainda, fundamentos teóricos e epistemológicos com o intuito de apresentar uma teoria voltada ao contexto estudado.

Desse modo, nossa proposição de Teoria Integrada de *Engagement* Acadêmico (RIGO, 2020a) (RIGO, 2020b) propõe de forma orquestrada: princípios norteadores como promotores do *engagement* aos recém-chegados à Universidade. Estes princípios devem ofertar aos estudantes: 1) Um lugar "educacionalmente proposital" onde direção, corpo docente e alunos compartilhem objetivos acadêmicos e fortaleçam os laços de *engagement*; 2) Um lugar "Aberto" onde a liberdade de expressão seja protegida e a civilidade poderosamente afirmada; 3) Um lugar "sagrado" – digno de veneração e respeito – onde a sacralidade de cada pessoa seja honrada e a diversidade aceita plenamente; 4) Um lugar "Disciplinado" onde os indivíduos aceitem suas obrigações, onde procedimentos de governança bem definidos guiem o comportamento para o bem comum; 5) Um lugar de "Cuidado" onde o bem-estar de cada membro seja sensivelmente apoiado e o serviço aos outros, encorajado; 6) Um lugar "Celebrativo" onde a herança da instituição seja lembrada e os rituais que afirmam tradição e mudança compartilhados.

Estes princípios norteadores caracterizam uma comunidade acadêmica que valoriza o *engagement* dos acadêmicos e utiliza seus dados para avaliar e compreender aspectos múltiplos da vida universitária, tais como: a qualidade pedagógica, equidade, processos de aprendizagem e atrito e retenção dos alunos. De forma integrada pode-se dizer: quanto mais amistoso e colaborativo for o ambiente acadêmico, maiores serão as chances de promover o engajamento dos estudantes. Onde existe parceria, os alunos se mostram disponíveis para identificar áreas que podem ser melhoradas, bem como facilitar seu processo de implementação.

Simultaneamente, para o desenvolvimento de uma cultura de *engagement* os princípios das IES devem contemplar:

Figura 3 – Princípios para desenvolver uma cultura de *engagement*



Fonte: Os autores (2020).

Estes princípios devem buscar cultivar valores de modo a despertar o intertravamento de interesses entre estudantes, professores, setores de apoio e equipes de gestão.

Aliados aos princípios e articulados com os ambientes pedagógico e tecnológico, elencou-se como proposta pedagógica 10 dimensões. Cada dimensão contempla três estratégias passíveis de alicerce dos seguintes aplicativos digitais:

Videoscribe, Mindomo, Tricider, Webnote, Plickers, Draw It Live, Podomatic, Edpuzzle, Socrative, Photovoice, GoSoapBox, Aurasma Studio, Powtoon.

Quadro 2 – Dimensões e estratégias pedagógicas alicerçadas por tecnologias

<b>Dimensões</b>	<b>Estratégias</b>
<b>1. Envolvimento no aprendizado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivar os alunos a expressar opiniões, fazer e responder perguntas e permitir tempo e oportunidade para que isso ocorra;</li> <li>• Promover interação extensiva;</li> <li>• Diversificar formas de ação para atingir o máximo engajamento.</li> </ul>
<b>2. Valorizar conhecimentos prévios dos estudantes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demonstrar compreensão frente a diversidade/conhecimentos prévios dos alunos;</li> <li>• Desencadear, a partir dos conhecimentos prévios de cada um, novos entendimentos/impulsionando-os a atingir níveis mais elevados de conhecimento;</li> <li>• Criar alternativas a partir do conhecimento/preparação de base dos estudantes.</li> </ul>
<b>3. Diversidade estudantil</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Focar na construção de confiança, entusiasmo e motivação intrínseca;</li> <li>• Usar estratégias para diferentes necessidades, balanceando a interação discursiva com opções mais didáticas;</li> <li>• Projetar atividades que permitam aos alunos desenvolver diferentes habilidades.</li> </ul>
<b>4. Compreensão conceitual: encorajar/desenvolver/expandir</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajudar os alunos a preencher lacunas de compreensão de um nível para outro;</li> <li>• Encorajar abordagens profundas (intrínsecas) ao invés de superficiais (extrínsecas);</li> <li>• Trabalhar cooperativamente visando melhorar a compreensão de forma mais ampla e aprofundada.</li> </ul>
<b>5. Avaliação dos resultados de aprendizagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantir progressivamente a evolução envolvendo os resultados de aprendizagem;</li> <li>• Encorajar o aluno a aceitar a responsabilidade pelo aprendizado;</li> <li>• Garantir que estejam cientes da ligação entre os resultados de aprendizagem e a avaliação.</li> </ul>
<b>6. Ensino e pesquisa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfatizar as ligações entre os resultados de pesquisa e a aprendizagem;</li> <li>• Fomentar a pesquisa, a escrita e a produção científica;</li> </ul>

Continua

Conclusão	
<b>7. Técnicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar técnicas baseadas em exemplos de vida real para alcançar os objetivos;</li> <li>• Empregar recursos de apoio para fomentar a aprendizagem/mescladas a redes de conexão e engajamento;</li> <li>• Fomentar literaturas diversas para apoiar a aprendizagem.</li> </ul>
<b>8. Material de apoio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fornecer uma visão geral quanto à estrutura da disciplina/reforçar pontos principais;</li> <li>• Proporcionar tempo para revisão dos principais estágios, incluindo fechamento do semestre (ano);</li> <li>• Ajudar os alunos a entender as principais questões/identificar necessidades e deficiências de aprendizagem individuais.</li> </ul>
<b>9. Feedback</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fornecer <i>feedback</i> progressivo, fazendo constantes observações sobre os níveis de interesse e envolvimento dos alunos;</li> <li>• Receber <i>feedback</i> do aluno com o objetivo de o ajudar a determinar o trabalho a ser consolidado.</li> </ul>
<b>10. Mundo digital</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover o <i>engagement</i> intelectual a partir de recursos móveis (aprendizagem a qualquer tempo e lugar);</li> <li>• Tecer uma aprendizagem engajada baseada em cenários de vida real (simulações interativas);</li> <li>• Interagir com processos educacionais fora dos locais de aprendizado tradicionais;</li> <li>• Promover a cooperação, o <i>engagement</i> em rede a partir de interesses comuns;</li> <li>• Incentivar e apoiar a criação de elos de ligação, (relações interpessoais para troca e permuta - parcerias em rede).</li> </ul>

Fonte: Os autores (2020).

Almeja-se com a presente proposição despertar no estudante:

- Interesse pela proposta pedagógica ofertada;
- Alicerces para a construção de uma identidade acadêmica própria;
- Relações horizontais onde todos podem ensinar e aprender;
- Valorização de culturas e saberes individuais – diversidade;
- Comunicação em rede a qualquer tempo e lugar;
- Espaços para criação, experimentação, abertura, autoria e autonomia;
- Intercâmbios pedagógicos transnacionais.

Por fim, para o Ambiente do *Campus*, a proposição *Engajar em movimento*, a partir do uso de tecnologias móveis. Esta alternativa consiste em dar apoio aos recém-chegados à Universidade, de modo a desenvolver requisitos básicos para o desenvolvimento de um *engagement*: social (sentimento de pertença), institucional (requisitos formais e institucionais) e intelectual (administrar e equilibrar dimensões cognitivas). Esta proposição de apoio conta com os alunos das séries finais da graduação, à medida que laços de apoio proposital e gradativo derivem em possibilidades de um engajamento plural. Ao aluno que atuar como “Membro de apoio pessoal-estudantil”, será oportunizado desempenhar práticas úteis inerentes ao futuro mercado de trabalho, tais como: lidar com situações ainda desconhecidas do ambiente universitário, desenvolver competências e habilidades como comunicação, atitude, liderança e trabalho em equipe, criar uma *networking*, conhecendo novas pessoas, produzindo relacionamentos que podem ser benéficos para o futuro, podendo, inclusive, gerar oportunidades profissionais futuras, lidar com a diversidade/pessoas de origens diferentes.

Como movimento pulsante, esta proposição buscou observar as fronteiras entre as diferentes instituições onde residem equilíbrios sensíveis, tensões que, por vezes, facilitam, obstaculizam ou condicionam o *engagement* dos estudantes. Faz-se necessário, portanto, avaliar ações passadas com vistas a fundamentar ações para o tempo presente e futuro. Estas considerações trazem no âmago de nossa intenção primeira, alternativas para a promoção do *engagement* acadêmico em ambientes presenciais, virtuais ou híbridos.

### **Considerações finais**

Ao retomar a questão inicial do nosso estudo – Quais os fatores que mais contribuem para promover o *engagement* de estudantes do primeiro ano da graduação? –, constatou-se que existe, de certa maneira, um entendimento avaliativo consensual dos estudantes que participaram da pesquisa, embora estes vivenciam realidades distintas em relação à localização geográfica – três estados distintos do Brasil. Constatou-se que as percepções às questões descritivas apresentam semelhanças em relação ao contexto acadêmico vivenciado. Interessante destacar ainda que as tecnologias digitais são consideradas como



imprescindíveis ao processo de *engagement* acadêmico em todas as instituições participantes, uma realidade potencialmente engajada pelo digital.

Desse modo, a avaliação discente apontou elementos para que se pudesse propor alternativas embasadas pelos aportes digitais, visando promover um envolvimento mais engajado. Esta avaliação sinaliza para a necessidade de ações pedagógicas muito para além dos componentes convencionais. Para tanto, encontrar alternativas capazes de encorajar, engajar e envolver os estudantes em seu processo de formação emergiu como ponto fulcral para a promoção de um processo de *engagement* proposital e gradativo, à medida que laços de apoio derivem em possibilidades de um engajamento plural.

Sob este viés interpretativo, cabe às instituições de ensino criar ambientes plurais com práticas e métodos educativos mais condizentes com as expectativas e aspirações dos estudantes, de modo a prepará-los adequadamente para aprender, para conviver, para administrar riscos e incertezas em relação ao momento presente e futuro. Faz-se necessário, ainda, ofertar espaços pedagógicos constituídos de esperança, mas, acima de tudo, de sentido.

Isto posto, entende-se que, em tempos permeados por situações intercambiáveis, nossa aposta pedagógica recai sob o uso confiável que as tecnologias digitais podem proporcionar. Sua utilização, associada a abordagens pedagógicas que favoreçam a interatividade, a conectividade e o envolvimento em torno de traços comuns, possibilita a criação de espaços multidimensionais e personalizados mais aprazíveis com os quais o estudante contemporâneo se identifica.

A título de considerações finais, buscou-se sintetizar nesse artigo uma miríade de fatores que podem contribuir para mudar cenários considerados críticos, sobretudo, para os estudantes de primeiro ano da graduação no Brasil. Espera-se, através dessa proposta de teoria integrada de *engagement* acadêmico, desencadear processos mais reflexivos em relação ao ambiente universitário. Entende-se sobretudo que, para a construção de trilhas pedagógicas mais aliciantes e envolventes, o *engagement* deve abarcar todas as instâncias das IES para que o intertravamento de interesses, pessoais e institucionais possa ocorrer.

## Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Persona, 2010.

BOUD, D. et al. *Assessment 2020: seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council, 2010.

COATES, H. *Student engagement in campus-based and online education*. London: Routledge, 2006.

COLLINS, T. et al. Enhancing student engagement in decision making: report of the working group on student engagement in Irish higher education. [S. l.: s. n.], 2016.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, SP; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a11v13n1>. Acesso em: 10 set. 2019.

FREDRICKS, J. A.; BLUMENFELD, P. C.; PARIS, A. H. School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, Washington, DC, v. 74, n. 1, p. 59-109, 2004.

GAMA, Z. Avaliação institucional: primeiras aproximações: teoria crítica. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 254-272, maio/ago. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.18222/eae235220121939>. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/1939/1922>. Acesso em: 9 set. 2019.

HAUG, K. H. Students' development of assessment criteria and enhancement of learning potential. In: EUROPEAN CONFERENCE ON EDUCATIONAL RESEARCH, 2006, Genebra. *Trabalhos apresentados [...]*. Genebra: University of Geneva, 2006. Disponível em: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/160885.htm>. Acesso em: 23 jun. 2018.

KINGSTON, L. N.; MACCARTNEY, D.; MILLER, A. Facilitating student engagement: social responsibility and freshmen learning communities. *Teaching & Learning Inquiry*, Florida, v. 2, n. 1, p. 63-80, 2014. Disponível em: [https://www.jstor.org/stable/10.2979/teachlearninqu.2.1.63?seq=1#metadata\\_info\\_t\\_a\\_b\\_contents](https://www.jstor.org/stable/10.2979/teachlearninqu.2.1.63?seq=1#metadata_info_t_a_b_contents). Acesso em: 9 set. 2019.

KRAUSE, K. L. Who is the e-generation and how are they faring in higher education?. In: LOCKARD, J.; PEGRUM, M. (ed.). *Brave new classrooms: educational democracy and the internet*. New York: Peter Lang, 2005. p. 125-140.

LEHFELD, N. A. de. S.; GABARRA, M. H. C.; COSTA, C. da; SOUZA, Y. T. C. S. Reflexões sobre o processo de autoavaliação institucional: o olhar de uma comissão própria de avaliação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, SP; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 177-194, mar. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772010000100010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v15n1/v15n1a10.pdf>. Acesso em: 9 set. 2019.

LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

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

NATIONAL SURVEY OF STUDENT ENGAGEMENT. Bloomington, Indiana: Universidade de Indiana, 2020. Disponível em: <http://nsse.indiana.edu/>. Acesso em: 20 jan. 2020.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *The future of education and skills: education 2030*. [S. l.]: OECD, 2018. Disponível em: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf). Acesso em: 5 mar. 2019.

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

RIGO, R. M. *Engagement acadêmico: contributos das tecnologias digitais para um processo [trans]formativo nas relações de engajamento na educação superior*. Orientador: Marília Costa Morosini. 2020a. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/9200>. Acesso em: 17 set. 2020.

RIGO, R. M. *Engagement acadêmico: contributos das tecnologias digitais para um processo [trans]formativo nas relações de engajamento na educação superior*. *Virtualidad, Educación y Ciencia*. [Buenos Aires], v. 11, n. 21, p. 119-123, 2020b. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/issue/view/2136>. Acesso em: 17 set. 2020.

SAAVEDRA, A. R.; OPFER, V. D. Teaching and learning 21st century skills: lessons from the learning sciences. In: JOINT AARE/APERA CONFERENCE, 2012, Sidney. *Trabalhos apresentados [...]*. Sydney: AARE, 2012. Disponível em: <https://www.aare.edu.au/data/publications/2012/Saavedra12.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2018.

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