



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E
TECNOLÓGICA

ERNANDES RODRIGUES DO NASCIMENTO

ENGAJAMENTO DOCENTE E COREOGRAFIAS INSTITUCIONAIS:
um estudo sobre cursos superiores ofertados a partir de um web currículo e da
educação híbrida.

Recife
2021

ERNANDES RODRIGUES DO NASCIMENTO

ENGAJAMENTO DOCENTE E COREOGRAFIAS INSTITUCIONAIS:

um estudo sobre cursos superiores ofertados a partir de um web currículo e da educação híbrida.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação Matemática e Tecnológica. Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática.

Orientadora: profa. Dra. Maria Auxiliadora Soares Padilha.

Recife

2021

Catálogo na fonte
Bibliotecária Natalia Nascimento, CRB-4/1543

- N244e Nascimento, Ernandes Rodrigues do.
Engajamento docente e coreografias institucionais: um estudo sobre cursos superiores de tecnologia ofertados por meio de uma educação híbrida a partir de um web currículo. / Ernandes Rodrigues do Nascimento. – Recife, 2021.
206 f.: il.
- Orientadora: Maria Auxiliadora Soares Padilha.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, 2021.
Inclui Referências e Apêndices
- 1.Tecnologia Educacional 2. Curso Superior de Tecnologia – Educação Híbrida. 3. Curso Superior de Tecnologia- Coreografias Institucionais. 4. Ensino Híbrido. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Padilha, Maria Auxiliadora Soares. (Orientadora). II. Título.

370 (23. ed.)

UFPE (CE2021-059)

ERNANDES RODRIGUES DO NASCIMENTO

**ENGAJAMENTO DOCENTE E COREOGRAFIAS INSTITUCIONAIS: UM ESTUDO
SOBRE CURSOS SUPERIORES OFERTADOS A PARTIR DE UM WEB
CURRÍCULO E DA EDUCAÇÃO HÍBRIDA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação Matemática e Tecnológica.

Aprovado em: 22/06/2021

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Auxiliadora Soares Padilha (Orientadora e Presidente)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Marcelo Sabbatini (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Jadilson Ramos de Almeida (Examinador Interno)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Profa. Dra. Lilian Cassia Bacich Martins (Examinadora Externa)
Instituto Singularidades

Profa. Dra. Rosângela Vidal de Souza Araújo (Examinadora Externa)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Sou grato pelas oportunidades que Deus colocou no meu caminho e pela vida maravilhosa que tenho. Cercado de uma família que amo muito, de amigos e colegas de trabalho que me apoiaram e me deram o suporte necessário para seguir meus caminhos e superar os desafios.

Quero externar meu eterno agradecimento a minha amada orientadora, que com maestria, sabedoria, confiança e dedicação me guiou durante toda a trajetória do doutorado, aceitando meus prazos apertados, aprovando minhas escolhas e permitindo que eu aprendesse no meu ritmo e com base no meu estilo. Dora, obrigado por ser essa pessoa fantástica.

Não poderia deixar de agradecer aos meus amigos do Lab Educat. Todos, de alguma forma, contribuíram com minha aprendizagem. Em especial, por ordem alfabética, Arlaine, Cristiane, Georgina, Gustavo, Helena, Isabel, Josivânia, Júlia, Márcia, Marina, Marta, Nef, Priscila.

Também quero agradecer à banca de qualificação do projeto de tese, professores: Lilian Bacich, Marcelo Sabattini, Marcos Barros e Rosângela Vidal. Sem o olhar criterioso e formativo deles, esta tese não teria a qualidade e o refinamento sugerido por eles.

À Thyago, meu companheiro e parceiro de todas as horas, quem me deu força nos momentos mais difíceis, que aturou meus picos de tristeza, ansiedade e depressão, agradeço todas os dias por ter você na minha vida e por sempre me apoiar em todos os meus sonhos.

Agradeço aos meus chefes (Leandro Cerutti, Roberta Gontijo e o Pe. Romualdo) por serem compreensivos com as minhas várias indisponibilidades e por me permitirem ter uma rotina flexível, o que contribuiu bastante com a qualidade da minha formação.

Agradeço ainda ao EDUMATEC e à UFPE por oportunizar a pessoas como eu, filho de família pobre, egresso de escola pública, que trabalha e estuda, a realizar o sonho de me tornar doutor.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a todos os professores e colegas de turma com quem estudei ou que, de alguma forma cruzaram o meu caminho e me fizeram aprender a ser melhor estudante, professor e ser humano.

E, por ter conseguido sobreviver à pandemia da COVID19, eu sou grato!

Podemos aprender a ter sabedoria de três maneiras:
Primeiro, por reflexão, que é a mais nobre;
Segundo, por imitação, que é a mais fácil; e
Terceiro, pela experiência, que é a mais dolorosa.
(CONFÚCIO, 551 a 479 a.C.)

RESUMO

O cenário educacional atual, especialmente no Brasil, vem trazendo a integração das tecnologias digitais e a utilização de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem, o que vem modificando o trabalho do professor, o qual assumiu diversas novas funções, tais como mentor dos estudantes e curador de materiais digitais. Uma faculdade situada na Região Metropolitana de Recife promoveu, em suas coreografias institucionais, uma inovação sustentada, ao decidir elaborar e implementar um web currículo em dois cursos superiores de tecnologia, para serem ofertados por meio de uma educação híbrida. Essa mudança impactou diretamente o trabalho dos professores, eles passaram a utilizar a metodologia ágil, trabalhando por Scrum, deixando de ministrar aulas nos moldes tradicionais e começaram a gerenciar equipes de estudantes, projetos de softwares e suas respectivas aprendizagens. Surgiu então a pergunta de pesquisa: Como se desenvolve o engajamento docente por meio de coreografias institucionais que promovem a educação híbrida em cursos superiores de tecnologia projetados a partir de um web currículo? Teve como objetivo geral: Investigar o engajamento dos docentes de uma IES, durante a implantação de uma coreografia institucional que utiliza um web currículo para promover a transição do modelo tradicional de ensino para o híbrido em dois cursos superiores de tecnologia. Foram objetivos específicos: Examinar como a IES insere o web currículo e a educação híbrida em suas coreografias institucionais; Identificar a interferência das coreografias institucionais no engajamento docente; Analisar como o web currículo colabora com o engajamento docente; Analisar o engajamento dos docentes que atuam no contexto da educação híbrida; Analisar a percepção dos estudantes em relação ao engajamento dos docentes. Trata-se de uma pesquisa mista longitudinal, a partir de um estudo de caso único. Para construção e análise dos dados, foram utilizadas a pesquisa documental, quatro grupos focais e aplicação da escala de engajamento docente. Também fizemos uso da análise de conteúdo e análise descritiva. A pesquisa iniciou em outubro de 2018 e concluiu em dezembro de 2020, organizada em cinco fases, possibilitando a triangulação de fonte de dados e de métodos. Ao longo da investigação, as análises nos conduziram a propor uma quinta dimensão de engajamento docente à escala ETS, considerando elementos associados à captação e ao combate à evasão, ao autodesenvolvimento dos professores e ao cumprimento das normas institucionais. Foi possível também

identificar as principais causas de engajamento e desengajamento docente, além de propor um modelo para análise da relação entre as coreografias institucionais e o engajamento dos professores.

Palavras-chave: Coreografias Institucionais, Engajamento Docente, Educação Híbrida, Web Currículo.

ABSTRACT

The current educational scenario, especially in Brazil, has brought the integration of digital technologies and the use of active methodologies in the teaching and learning process, which has been changing the work of the teacher, who has taken on several new functions, such as mentoring students and curator of digital materials. A college located in the Metropolitan Region of Recife promoted, in its institutional choreographies, a sustained innovation, when deciding to elaborate and implement a web curriculum in two higher technology courses, to be offered through a hybrid education. This change directly impacted the teachers' work, they started to use agile methodology, working through Scrum, stop teaching classes in the traditional way and started to manage teams of students, software projects and their respective learning. The research question then arose: How does teacher engagement develop through institutional choreographies that promote hybrid education in higher technology courses designed from a web curriculum? It had as its general objective: To investigate the engagement of professors of an HEI, during the implementation of an institutional choreography that uses a web curriculum to promote the transition from the traditional model of teaching to the hybrid in two higher technology courses. Specific objectives were: Examine how the HEI inserts the web curriculum and hybrid education in its institutional choreographies; Identify the interference of institutional choreographies in teaching engagement; Analyze the engagement of teachers who work in the context of hybrid education; Analyze how the web curriculum collaborates with teacher engagement; Analyze the perception of students in relation to the engagement of teachers. It is a mixed longitudinal research, based on a single case study. For data construction and analysis, documentary research, four focus groups and the application of the teacher engagement scale were used. We also used content analysis and descriptive analysis. The research started in October 2018 and concluded in December 2020, organized in five phases, enabling the triangulation of data source and method. Throughout the investigation, the analyzes led us to propose a fifth dimension of teacher engagement at the ETS scale, considering elements associated with attracting and combating evasion, teachers' self-development and compliance with institutional rules. It was also possible to identify the main causes of teacher engagement and disengagement, in addition to proposing a model for analyzing the relationship between institutional choreographies and the engagement of teachers.

Keywords: Institutional Choreographies, Teacher Engagement, Hybrid Education, Web Curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Relação entre os Subcapítulos e o Engajamento Docente	30
Figura 2 – Resultados no Portal Periódicos CAPES	33
Figura 3 – Nuvem de Palavras com Base nos Resultados da Pesquisa Sistemática.....	37
Figura 4 – Elementos Básicos das Coreografias	59
Figura 5 – Corpus de Pesquisa	68
Figura 6 – Fases da Pesquisa	68
Figura 7 – Desenho Metodológico da Pesquisa.....	71
Figura 8 – Procedimentos Utilizados no Primeiro Objetivo Específico	72
Figura 9 – Hierarquia dos Documentos Institucionais	72
Figura 10 – Instrumento de Coleta de Dados Documental - C.I.	75
Figura 11 – Procedimentos Utilizados no Segundo Objetivo Específico.....	78
Figura 12 – Exemplo da Transcrição Realizada	81
Figura 13 – Instrumento para Análise dos Semanários de Aprendizagem	81
Figura 14 – Transcrição dos Grupos Focais	83
Figura 15 – Procedimentos Utilizados no Terceiro Objetivo Específico	85
Figura 16 – Procedimentos Utilizados no Quarto Objetivo Específico.....	87
Figura 17 – Procedimentos Utilizados no Quinto Objetivo Específico	91
Figura 18 – Sala Google	93
Figura 19 – Nuvem de Palavras das C.I.....	109
Figura 20 – Nuvem de Palavras do W.C.	109
Figura 21 – Convergência entre as Dimensões de E.D	120
Figura 22 – Relação entre os Fatores Internos das C.I. e o E.D.	121
Figura 23 – Triangulação entre a E.H. e o E. D.	125
Figura 24 – Vagas Remanescentes no Ensino Superior em 2018.....	152
Figura 25 – Principais Causas do Engajamento Cognitivo.....	163
Figura 26 – Principais Causas do Engajamento Emocional.....	164
Figura 27 – Principais Causas do Engajamento Social com os Colegas.....	164
Figura 28 – Principais Causas do Engajamento Social com os Alunos	165
Figura 29 – Modelo Relacional para Análise do Engajamento Docente	166
Figura 30 – Origem das Causas de Engajamento e Desengajamento.....	168
Figura 31 – Pirâmide de Maslow	169
Figura 32 – Escala de Referência	183
Figura 33 – Preenchimento da Escala de Referência	184

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Publicações sobre E.D. no Portal de Periódicos CAPES	33
Quadro 2 – Descritivo da Dimensão Cognitiva da ETS	38
Quadro 3 – Descritivo da Dimensão Emocional da ETS	38
Quadro 4 – Descritivo da Dimensão Social com os Colegas da ETS.....	39
Quadro 5 – Descritivo da Dimensão Social com os Alunos da ETS	39
Quadro 6 – Questões do Survey	76
Quadro 7 – Categorias e Subcategorias de C.I. e W.C.	77
Quadro 8 – Questões do Semanário de Aprendizagem - Fase 1.....	79
Quadro 9 – Questões do Semanário de Aprendizagem - Fase 2.....	80
Quadro 10 – Questões do Semanário de Aprendizagem - Fases 3 e 4.....	80
Quadro 11 – Categorias e Subcategorias das C.I. e do E.D.....	84
Quadro 12 – Categorias e Subcategorias do E.D. e do W.C.	86
Quadro 13 – Adaptação da Escala de Engajamento Docente (ETS)	88
Quadro 14 – Subcategorias dos Fatores Internos das Coreografias Institucionais...	96
Quadro 15 – Subcategorias do Web Currículo.....	100
Quadro 16 – Subcategorias das Dimensões do E.D.....	112
Quadro 17 – Categorias e Subcategorias para Análise da Educação Híbrida.....	123
Quadro 18 – Escala ETS + Quinta Dimensão	147
Quadro 19 – Escala ETS Adaptada - Causas de Engajamento e Desengajamento	162
Quadro 20 – Escala Brasileira de Engajamento Docente (proposta) - parte I.....	182
Quadro 21 – Escala Brasileira de Engajamento Docente (proposta) - parte II.....	183

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Engajamento dos Docentes - fase 1.....	128
Gráfico 2 – Engajamento dos Docentes - fase 2.....	130
Gráfico 3 – Engajamento dos Docentes - fase 3.....	131
Gráfico 4 – Engajamento dos Docentes - fase 4.....	132
Gráfico 5 – Triangulação dos Resultados da ETS (Quatro Fases)	133
Gráfico 6 – Engajamento Docente Observado entre os Pares	134
Gráfico 7 – Engajamento Docente Observado pelos Estudantes - fase 1	135
Gráfico 8 – Engajamento Docente Observado pelos Estudantes - fase 2	136
Gráfico 9 – Engajamento Docente Observado pelos Estudantes - fase 3	136
Gráfico 10 – Engajamento Docente Observado pelos Estudantes - fase 4	137
Gráfico 11 – Triangulação dos Resultados da ETS Invertida (Quatro Fases).....	137
Gráfico 12 – Engajamento Docente por Dimensão	140
Gráfico 13 – Engajamento Docente - Geral	151
Gráfico 14 – Engajamento Docente - Rede Pública	152
Gráfico 15 – Engajamento Docente - Rede Privada.....	153
Gráfico 16 – Engajamento Docente - Ambas as Redes.....	153
Gráfico 17 – Engajamento Docente - Geral	156
Gráfico 18 – Engajamento Docente - Rede Pública	157
Gráfico 19 – Engajamento Docente - Rede Privada.....	158
Gráfico 20 – Engajamento Docente - Ambas as redes	158
Gráfico 21 – Triangulação entre as Fases - Engajamento Cognitivo.....	159
Gráfico 22 – Triangulação entre as Fases - Engajamento Emocional.....	159
Gráfico 23 – Triangulação entre as Fases - Engajamento Institucional	160
Gráfico 24 – Triangulação entre as Fases - Engajamento Social com os Colegas .	160
Gráfico 25 – Triangulação entre as Fases - Engajamento Social com os Alunos ...	161

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Escala de Engajamento Docente - Fase 1	89
Tabela 2 – Escala de Engajamento Docente - Fase 2	89
Tabela 3 – Escala de Engajamento Invertida - Fase 1	91
Tabela 4 – Escala de Engajamento Invertida - Fase 2	92
Tabela 5 – Frequências Absolutas e Relativas das C.I. (Documentos).....	97
Tabela 6 – Frequências Absolutas e Relativas das C.I. (Survey dos Líderes).....	98
Tabela 7 – Frequências Absolutas e Relativas do W.C. (Documentos).....	101
Tabela 8 – Frequências Absolutas e Relativas do W.C. (Survey dos Líderes).....	104
Tabela 9 – Frequências Absolutas e Relativas das C.I. (Percepção dos Docentes).....	113
Tabela 10 – Frequências Absolutas e Relativas do E.D. por Subcategorias	114
Tabela 11 – Frequências Absolutas e Relativas do E.D. por Categoria.....	119
Tabela 12 – Frequências Absolutas e Relativas da Educação Híbrida	123
Tabela 13 – Aplicação da Escala de Engajamento entre Pares.....	133
Tabela 14 – Média do Engajamento Docente	141
Tabela 15 – Engajamento Docente por Indicadores	141
Tabela 16 – Resultados da escala ETS - Primeira Aplicação.....	148
Tabela 17 – Resultados da escala ETS - Segunda Aplicação.....	149

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADS	Análise e Desenvolvimento de Sistemas
CI	Coreografias Institucionais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRC	Conselho Regional de Contabilidade
CST	Curso Superior de Tecnologia
CNCST	Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia
EBED	Escala Brasileira de Engajamento Docente
ED	Engajamento Docente
ENADE	Exame Nacional de Desempenho do Estudante
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETS	<i>Engagement Teacher Scale</i> (escala de engajamento docente)
FIES	Financiamento Estudantil
ICE	Indicadores Católica de Excelência
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
ITEI	<i>Indonesian Teacher Engagement Index</i>
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PDC	Plano de Desenvolvimento de Carreira
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RG	Regimento Geral
SI	Sistemas para Internet
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TDMIC	Tecnologias Digitais Móveis de Informação e Comunicação
UWES	<i>Utrecht Work Engagement Scale</i> (escala de engajamento no trabalho Utrecht)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	18
1.2 OBJETIVOS	25
1.3.1 Objetivo Geral:	25
1.3.2 Objetivos Específicos:	25
1.3 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO	25
1.4 MINHA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL	28
2 REFERENCIAL TEÓRICO	30
2.1 ENGAJAMENTO DOCENTE EM CENÁRIO DE TRANSIÇÃO	31
2.2 EDUCAÇÃO HÍBRIDA: INTEGRANDO AS TDIC E AS METODOLOGIAS ATIVAS	40
2.2.1 Aprendizagem Baseada em Problemas	42
2.2.2 Aprendizagem Baseada em Projetos	44
2.2.3 Aprendizagem por Pares	45
2.2.4 Sala de Aula Invertida	47
2.2.5 Do Ensino à Educação Híbrida	49
2.3 A CONSTRUÇÃO DE UM WEB CURRÍCULO	52
2.4 COREOGRAFIAS INSTITUCIONAIS E SEUS IMPACTOS NO TRABALHO DOS DOCENTES	56
3 METODOLOGIA	62
3.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	62
3.2 <i>CORPUS</i> DE PESQUISA	67
3.3 FASES DA PESQUISA	68
3.4 DESENHO METODOLÓGICO	70
3.4.1 Objetivo Específico 1	71
3.4.2 Objetivo Específico 2	78
3.4.3 Objetivo Específico 3	84
3.4.4 Objetivo Específico 4	87
3.4.5 Objetivo Específico 5	90
3.4.6 Problema de Pesquisa	93
3.5 CRITÉRIOS DE QUALIDADE ADOTADOS NA PESQUISA	94
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	96
4.1 COMO UMA FACULDADE INSTALADA NO RECIFE INSERE EM SUAS COREOGRAFIAS INSTITUCIONAIS A EDUCAÇÃO HÍBRIDA E O WEB CURRÍCULO?	96

4.2 COMO OS PROFESSORES PERCEBEM AS COREOGRAFIAS INSTITUCIONAIS EM RELAÇÃO AO SEU NÍVEL DE ENGAJAMENTO?	111
4.3 COMO OS PROFESSORES PERCEBEM A EDUCAÇÃO HÍBRIDA EM RELAÇÃO AO SEU NÍVEL DE ENGAJAMENTO?	122
4.4 COMO OS PROFESSORES PERCEBEM SEU PRÓPRIO ENGAJAMENTO NO CONTEXTO DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO HÍBRIDA?	128
4.5 COMO OS ESTUDANTES PERCEBEM O ENGAJAMENTO DOS DOCENTES POR MEIO DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO HÍBRIDA?	135
4.6 COMO SE DESENVOLVE O ENGAJAMENTO DOCENTE POR MEIO DAS COREOGRAFIAS INSTITUCIONAIS QUE PROMOVEM A EDUCAÇÃO HÍBRIDA EM CURSOS SUPERIORES PROJETADOS A PARTIR DE UM WEB CURRÍCULO?	140
5 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA	145
5.1 A QUINTA DIMENSÃO DE ENGAJAMENTO DOCENTE	145
5.1.1 Análise e Discussão dos Resultados – Etapa 1	150
5.1.2 Análise e Discussão dos Resultados – Etapa 2: Avaliação Qualitativa da Escala	154
5.1.3 Análise e Discussão dos Resultados – Etapa 3	155
5.2 CAUSAS DO ENGAJAMENTO DOCENTE	162
5.3 MODELO PARA ANÁLISE DO ENGAJAMENTO DOCENTE	166
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
6.1 PROPOSTA DA ESCALA DE ENGAJAMENTO DOCENTE BRASILEIRA	181
6.2 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS	185
REFERÊNCIAS	186
APÊNDICE A – ESCALA DE ENGAJAMENTO DOCENTE	201
APÊNDICE B – SEMANÁRIO DE APRENDIZAGEM	202
APÊNDICE C – ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL	203
ANEXO A – ESCALA ETS ORIGINAL	204
ANEXO B – ESCALA UWES	205
ANEXO C – ESCALA ITEI	206

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos anos, muito tem se estudado sobre a formação dos professores, a integração das tecnologias digitais de informação e comunicação em suas práticas, os tipos de currículos, as formas de avaliação, mas pouco tem se discutido sobre o seu engajamento, sobre suas motivações, especialmente sobre as suas dificuldades no cenário atual, no qual se modifica o papel dos professores agregando novas funções, ora sendo mentores¹ dos estudantes, ora gestores das suas aprendizagens, atividades essas para as quais eles não foram preparados e, sequer, sonhavam desempenhar.

Nos cursos superiores de tecnologia, a maior parcela de professores é composta por bacharéis ou tecnólogos, tendo em menor quantidade os licenciados. Essa realidade, na maioria das vezes, faz com que o docente seja muito técnico em sua área de formação e entenda menos de didática, pedagogia, metodologias de ensino etc., exigindo desse profissional o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais ao campo educacional e que não foram desenvolvidas durante sua graduação, com por exemplo, o uso de metodologias ativas ou a atuação na educação híbrida.

A implementação de metodologias ativas nas instituições de ensino, tanto de educação básica quanto superior, tem se tornado comum, ganhando destaque no campo educacional, por meio de congressos e fóruns sobre o tema, de cursos de pós-graduação com o intuito de melhorar a prática dos docentes e entre vários espaços, inclusive em reportagens de revistas. Todavia, por ser um assunto recente, encontram-se pesquisas sobre o processo de implementação das metodologias ativas, livros e artigos explicando como implantar algumas delas, descrevendo em quais momentos ou para quais objetivos elas são mais adequadas, mas quase nada se encontra na literatura atual sobre as dificuldades e os problemas encontrados durante a implementação de um modelo didático-pedagógico que extrapole a formação tradicional ou quais dificuldades estudantes e docentes enfrentam durante essa transição. Tampouco se divulga as barreiras que essas instituições encontraram ao promover uma mudança metodológica em suas coreografias institucionais.

¹ Mentor é a designação dada a um profissional mais experiente, ao qual cabe guiar, orientar e aconselhar um jovem — a quem chamaremos “mentoreado” — no início de sua carreira. (BOTTII; REGOI, 2008, p. 368)

Neste primeiro capítulo são apresentados o problema de pesquisa, os objetivos que auxiliaram a responder as questões norteadoras desta tese e a justificativa do estudo.

Registra-se ainda que, no transcorrer da pesquisa, durante o primeiro mês da terceira fase de construção e coleta de dados, a pandemia da Covid19 que assolou o mundo, também atingiu a cidade do Recife e sua Região Metropolitana. Esse contexto está explicitado no terceiro capítulo, com a descrição detalhada sobre o impacto trazido pelo Coronavírus e os ajustes que foram feitos nas estratégias utilizadas para a construção dos dados. Ao mesmo tempo, no quarto capítulo, apresentação e discussão dos resultados, apontamos os diversos impactos da pandemia no engajamento dos professores.

1.1 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Muitos professores se veem confusos diante do cenário atual, o qual conta com a disponibilidade de quase todo o conhecimento mundial na internet, trazendo um arcabouço de conteúdos dos mais diversos tipos para a ‘palma da mão’ das pessoas, por meio dos celulares, *smartphones*, *tablets*, notebooks e dezenas de outros recursos tecnológicos. O modelo tradicional de ensino, o qual tinha o professor no centro do processo formativo como único responsável por ‘transmitir’ o conhecimento aos estudantes, contando com salas ‘quadradas’, carteiras enfileiradas, uma lousa repleta de textos para serem copiados e decorados, tornou-se ineficaz.

Qualquer pessoa, com poucos cliques, inclusive os estudantes, tem acesso à vídeos, textos, livros, áudios, fotografias, simuladores, games e muitos outros recursos que compartilham e disseminam conteúdos e informações, potencializando a sua aprendizagem. Então, chegar na sala de aula física ou virtual, para ler e copiar textos já não faz muito sentido, torna-se desmotivador, desengajador para o estudante.

Essa situação, muitas vezes, deixa os professores sem saber como reter a atenção dos estudantes e engajá-los em um processo de aprendizagem que vá além do que está posto na rede mundial de computadores e acessado a partir das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TIDC.

Bacich, Neto e Trevisani (2015), Christensen, Horn e Staker (2013) e Moran (2000) têm pesquisado e discutido a integração das TDIC e das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem, como recursos pedagógicos essenciais ao

trabalho docente. Bacich e Moran (2018, p. 2) lembram que a “aprendizagem é ativa”, desde o “nascimento e ao longo da vida”, conceituando metodologia ativa como uma aprendizagem significativa para os estudantes, promovendo a sua autonomia, fazendo-os aprender a partir de situações concretas. Eles ainda lembram que “a aprendizagem por meio da transmissão é importante, mas a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda.” (IDEM)

Leal, Miranda e Casa Nova (2018) dizem que é preciso envolver os estudantes aplicando técnicas de metodologias ativas, revolucionando a sala de aula. Bacich e Moran (2018) enfatizam a importância do uso de metodologias ativas para uma educação inovadora. Camargo e Daros (2018) corroboram dizendo que é preciso inovar na sala de aula.

Dentre as centenas de metodologias consideradas ativas, há o ensino híbrido: conjunto de métodos e técnicas utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, composto por sete modelos distintos que comungam de três princípios básicos descritos por Horn e Staker (2015): 1) parte do ensino precisa ser presencial sob orientação dos professores; 2) outra parte do ensino precisa ser virtual; 3) as duas partes precisam ser conectadas por TDIC proporcionando uma experiência de aprendizagem integrada. Segundo eles, a ausência de um desses três princípios descaracteriza o ensino híbrido.

A partir desse movimento de se reinventar a sala de aula, diversos professores e pesquisadores se debruçaram sobre o estudo das metodologias ativas. Alves (2016) fez uso do modelo Canvas² para criar um design de aprendizagem; Bender (2014) discute a aprendizagem baseada em projetos; Bergmann (2018) sugere a aprendizagem invertida para resolver o problema do dever de casa; Burke (2015) indica a gamificação³ como recursos para engajar os estudantes; Mazur (2015) apresentou o *Peer Instruction* (aprendizagem por pares); Munhoz (2015) apresenta o

² Painel Gráfico criado por Alexander Osterwalder em 2004. Inicialmente era utilizado apenas no ambiente dos negócios. Atualmente, diversas outras utilidades foram atribuídas ao Canvas. Maiores informações nos links: http://www.hec.unil.ch/aosterwa/PhD/Osterwalder_PhD_BM_Ontology.pdf, https://nonlinearthinking.typepad.com/nonlinear_thinking/2008/07/the-business-model-canvas.html e <https://www.strategyzer.com/>.

³ Termo empregado quando se utiliza a mecânica e a dinâmica dos jogos em situações fora do contexto dos jogos, como em ambientes profissionais e educacionais, com a finalidade de construir aprendizagens em situações reais simuladas.

PBL (Aprendizagem Baseada em Problemas); e Piva Jr. (2014) discute questões sobre o uso da sala de aula digital.

Outros pesquisadores (LEAL; MIRANDA; CASA NOVA, 2018) têm realizado estudos para identificar, catalogar e compartilhar metodologias ativas que conduzam ao desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, incluindo nesse contexto o ensino híbrido (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015), o qual mescla atividades presenciais e virtuais, potencializando o processo de ensino e aprendizagem, buscando aumentar o engajamento do docente e do discente.

A maioria dessas iniciativas não partiu das IES, foram ações particulares de professores que buscaram inovar em seus ambientes educacionais. Porém, com a acirrada concorrência entre as faculdades, os centros universitários e as universidades particulares no país, as quais cresceram exponencialmente nos últimos 20 anos, representando um aumento de 161% no setor, significando mais de 200 mil professores e mais de 2,4 mil IES no Brasil, segundo o Censo da Educação Superior de 2017⁴, grandes grupos educacionais buscaram trazer para as suas políticas e práticas acadêmico-pedagógicas as metodologias ativas, redefinindo as suas coreografias institucionais (PADILHA et al., 2010; ZABALZA, 2005).

As coreografias institucionais (IDEM) trazem em seu conceito a forma como as instituições de ensino orquestram suas práticas para proporcionar aos docentes as condições necessárias ao desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e envolvente, melhorando a qualidade na formação dos estudantes. Contudo, as ações das IES⁵ precisam também ser planejadas para promover o engajamento dos docentes, especialmente, durante o processo de mudança do ensino tradicional para um modelo que tenha como base a inovação.

Ao se abordar um momento de mudança, precisa-se compreender suas causas, seus efeitos e como ela se dá. Basil e Cook (1974) sinalizam que as mudanças são respostas às crises, as quais normalmente estão associadas às evoluções tecnológicas, aos comportamentos sociais, à concorrência etc. Chiavenato (1996, p. 24), anos depois, descreve a mudança como “a passagem de um estado para outro.

⁴ Censo da Educação Superior de 2017 publicado em 2018 - http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf.

⁵ Dados extraídos da Revista Ensino Superior do Artigo Brasil tem mais de 2,4 mil instituições de ensino superior, publicado em 6 de novembro de 2017 - <http://www.revistaensinosuperior.com.br/brasil-instituicoes/>

É a transição de uma situação para outra situação diferente. Mudança representa transformação, perturbação, interrupção, fratura”. Essa definição compartilha dos pensamentos de Piaget (1970), ao explicar que a aprendizagem passa por um processo de desequilíbrio, assimilação e acomodação. Motta (1997) descreve a aprendizagem como uma aprendizagem contínua.

Na Região Metropolitana do Recife há uma faculdade confessional filantrópica, que atua no mercado de educação desde 2003. Da sua inauguração até 2017, ela construiu sua trajetória pautada na educação tradicional, com forte atuação religiosa. Em agosto de 2017, a partir da mudança na direção acadêmica da faculdade, os professores passaram por formações focadas na integração das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, começando pela Suíte Google *for Education* e passando por outras ferramentas, tais como: Kahoot, Kahn Academy, Powtoon, Pixton etc. Ao mesmo tempo, eles também foram formados para utilização de metodologias ativas, incluindo: aula invertida, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, *peer instruction*, rotação por estações, gamificação, educomunicação, dentre outras.

Em 2018, a coordenação dos Cursos Superiores de Tecnologia (CST) em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS) e Sistemas para Internet (SI) relatou que havia um discurso no mercado de trabalho de tecnologia da informação (TI) sobre oportunidades para diversas funções não preenchidas, anualmente. Ao mesmo tempo, muitos estudantes desses cursos estavam desempregados, apresentando-se como um paradoxo: como há postos de trabalho disponíveis e existe uma parcela de estudantes e profissionais formados na área de TI desempregados?

Para tentar encontrar uma resposta para essa inquietação, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos cursos citados se reuniu com três empregadores locais da área de TI, conforme dados extraídos do Projeto dos Cursos Híbridos (2019, p. 6) da IES em questão, os quais relataram que:

Empresa 1: Estamos cansados de receber estudantes recém concluintes que até sabem uma linguagem de programação ou construir um banco de dados, mas só sabem isso. Não conseguem planejar um software; não entendem a gestão de um projeto, desde sua concepção à implementação; não possuem habilidade para identificar as necessidades dos clientes etc.

Empresa 2: Os estudantes aprendem fragmentos das diversas áreas, mas não sabem juntar essas áreas para o desenvolvimento de um projeto. Temos hoje, mais de 400 vagas de empregos não preenchidas por falta de profissionais qualificados. E a nossa meta para 2023 é dobrar nossa mão de obra, saindo de 9 mil para 20 mil.

Empresa 3: Sofremos muito na hora de selecionar profissionais da área de tecnologia, eles têm dificuldades em trabalhar em equipe, não possuem uma visão integral de um software e não conseguem entender o que os usuários precisam.

Assim, ao final de 2018, tomando como ponto de partida o relato apresentado pelas empresas contratantes na área de TI, o NDE desses cursos elaborou e propôs um web currículo tendo como base a aprendizagem por competência, integrando as tecnologias digitais (Google Classroom, Hangouts Chat, Trello, GitHub) e fazendo uso do PjBL (Aprendizagem baseada em projetos), da aula invertida e da rotação individual, configurando-os como cursos híbridos. Os estudantes não estudariam mais por meio de disciplinas. Em grupo com até quatro integrantes, semestralmente, eles receberiam um projeto para a criação de um produto de tecnologia. Eles aprenderiam a partir das habilidades e competências exigidas durante o desenvolvimento do produto. Nesse contexto, os professores deixam de ser “palestrantes de conteúdos” e passam a atuar como mentores das equipes, fazendo um trabalho personalizado à demanda de cada estudante, focando na aprendizagem deles.

No Recife encontramos o Porto Digital⁶, conglomerado de empresas públicas e privadas da área de tecnologia, que demanda anualmente centenas de vagas nas mais diversas especialidades, tais como: desenvolvedores, analistas, gestores de bancos de dados, segurança digital, inteligência artificial etc. Como já é conhecido na região, o Porto Digital encerra seu ciclo anual com mais de 500 postos de trabalho não preenchidos, seja porque em algumas especialidades faltam pessoas com conhecimento técnico, ou ainda pelo fato de ter muita gente formada sem a qualificação mínima necessária para atuar no setor. Atualmente, o Porto conta com mais de dez mil profissionais. E tem como meta ultrapassar a marca de 20 mil funcionários até 2023.

As discussões sobre web currículo iniciaram a partir dos estudos da profa. Almeida (2009), a qual aborda o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), em especial a integração dos recursos web de forma curricular, não somente como metodologia ou recursos metodológicos, mas também como competências digitais a serem desenvolvidas, essenciais ao profissional do século XXI. Almeida (IDEM) defende que um currículo que tenha como objetivo formar

⁶ Para conhecer um pouco mais sobre o Porto Digital, acesse o link <https://www.portodigital.org/home>.

pessoas para atuar no mercado atual e futuro, não pode ser desconectado dessas tecnologias, as quais estão presentes na vida de todos, inclusive dos estudantes.

Ao mesmo tempo, discute-se profundamente o currículo por competências (DIAS, 2010; SACRISTÁN, 2011), o que a muito tempo já é defendido por Perrenoud (2007), ao sinalizar a necessidade da formação por competências, as quais terão como base os conhecimentos apreendidos, as habilidades desenvolvidas e as atitudes construídas no decorrer da sua formação, trazendo ainda valores e emoções no contexto do ensino e da aprendizagem, itens que começam a surgir nas discussões da educação 5.0⁷.

Por outro lado, pouco tem se estudado ou discutido sobre o engajamento docente. A literatura é escassa, resumindo-se em descrever ou avaliar o envolvimento do professor com o trabalho (SCHAUFELI; BAKKER, 2003), ou com as aulas virtuais (BORUP; GRAHAM; DRYSDALE, 2014), ou ainda abordando a relação com os pais dos estudantes.

Dentre os principais pesquisadores a estudarem e discutirem o engajamento dos professores com o processo de ensino e aprendizagem, estão Klassen, Yerdelen e Durksen (2013), os quais apresentaram quatro dimensões (cognitiva, emocional, social com os colegas e social com os alunos) e criaram uma escala para mensurar o nível de engajamento docente.

Mesmo diante dos estudos citados, pouco se sabe sobre como os docentes se engajam ao utilizarem metodologias ativas, como eles se envolvem com a integração das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem, ou se é possível o nível de engajamento dos professores se manter alto diante dos cenários de transformação, o que já vinham acontecendo, sutilmente, antes da pandemia da Covid19 e se intensificou ainda mais durante todo o ano de 2020, com expectativas de, a partir de 2021, haver uma ampliação da educação híbrida no mundo, incluindo o Brasil.

Contudo, para que haja uma mudança no contexto educacional, especialmente dentro das escolas, faculdades e universidades, destaca-se a importância das coreografias institucionais. Aqui, simplificando o entendimento, seria todo o esforço realizado pelas instituições, por meio dos seus gestores, que impactem no

⁷ Para conhecer um pouco mais sobre a educação 5.0, acesse este link: <https://www.clipescola.com/educacao-5-0/>

desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, no trabalho dos professores e em toda a comunidade acadêmica.

Assim, por meio de uma coreografia institucional que promova a transição do modelo de ensino tradicional à educação híbrida, tendo como base um web currículo que integre as TDIC e as diversas metodologias ativas de aprendizagem, pensar no impacto dessas mudanças no engajamento dos docentes é essencial, especialmente porque eles também enfrentam um processo de aprendizagem durante a implementação de um projeto pedagógico inovador, vivenciando o desequilíbrio, a assimilação e a acomodação.

A partir desse contexto, no qual se observa a mudança nas coreografias institucionais para a construção de um web currículo focado na educação híbrida, que integra as TDIC nos processos de ensino e aprendizagem e as diversas metodologias ativas à prática dos docentes, colocando-os em meio a um turbilhão de mudanças e exigindo deles o ressignificar da própria carreira, surgiu-nos a seguinte indagação: **Como se desenvolve o engajamento docente por meio de coreografias institucionais que promovem a educação híbrida em cursos superiores de tecnologia projetados a partir de um web currículo?**

Outras questões complementares também surgiram: a) Como uma faculdade instalada no Recife insere em suas coreografias institucionais a educação híbrida e o web currículo? b) Como os professores dessa faculdade percebem as coreografias institucionais em relação ao seu nível de engajamento? c) Como eles percebem a educação híbrida em relação ao seu engajamento? d) Como os professores percebem o seu próprio engajamento no contexto da implementação da educação híbrida? e) Como os estudantes percebem o engajamento dos docentes na proposta de educação híbrida?

A partir das inquietações acima, temos a tese que: o engajamento dos professores aumenta quando eles percebem que as coreografias institucionais, por meio de um web currículo, proporcionam um ambiente de trabalho motivador e inovador e promovem a inserção de práticas ativas nos processos de ensino e aprendizagem, como é o caso da educação híbrida. Há também maior engajamento quando o professor se sente reconhecido, pela instituição, por seus pares e estudantes, pelo governo e pela sociedade.

1.2 OBJETIVOS

Para a realização desta pesquisa, tivemos os seguintes objetivos geral e específicos:

1.3.1 Objetivo Geral:

Investigar o engajamento dos docentes de uma IES, durante a implantação de uma coreografia institucional que utiliza um web currículo para promover a transição do modelo tradicional de ensino para o híbrido em dois cursos superiores de tecnologia.

1.3.2 Objetivos Específicos:

- a. Examinar como a IES insere o web currículo e a educação híbrida em suas coreografias institucionais.
- b. Identificar a interferência das coreografias institucionais no engajamento docente.
- c. Analisar como o web currículo colabora com o engajamento docente.
- d. Analisar o engajamento dos docentes que atuam no contexto da educação híbrida.
- e. Analisar a percepção dos estudantes em relação ao engajamento dos docentes.

1.3 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Por meio de pesquisas bibliográficas e sistemáticas realizadas a partir da leitura de artigos científicos publicados em periódicos nacionais e internacionais, e trabalhos apresentados em congressos, simpósios, feiras científicas, entre outros, além de livros de autores clássicos (ALLONSO; GALEGO; HONEY, 2002; BARROS, 2014; LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992; MOORE; KEARSLEY, 2013) e das buscas em bancos de artigos eletrônicos dos períodos constantes no Portal da CAPES e diversos outros disponíveis para acesso gratuito, como por exemplo: Revista e-Curriculum, Revista Educação e Pesquisa; Revista Estilos de Aprendizagem; Revista Diálogo

Educacional; Revista Educação por Escrito; Revista Unifeso, Revista Educação e Cultura Contemporânea, REEDUC, PORVIR, etc., percebemos que, no Brasil, a literatura que apresenta e discute as coreografias institucionais, a educação híbrida como modelo pedagógico de cursos superiores e o engajamento de docentes no processo de ensino e aprendizagem ainda é incipiente, demandando pesquisas que ampliem a discussão, que apresentem novas possibilidades, gerando *insights* para estudos futuros.

Com a expansão do ensino superior, somando-se ao contexto a própria mudança social presente na geração dos nativos digitais, destacando-se a importância de uma aprendizagem significativa, com qualidade e que desenvolva competências essenciais ao mercado de trabalho, discutir novas formas de ensinar e aprender se torna relevante, sobretudo, como isso impacta no cotidiano dos docentes e em seu engajamento, em suas emoções, em suas rotinas profissionais e pessoais.

De acordo com o Censo do Ensino Superior do ano de 2019, publicado em dezembro de 2020, no Brasil há 2.608 instituições credenciadas para oferta regular de cursos de graduação, organizadas da seguinte forma: 198 universidades, 294 centros universitários, 2.076 faculdades e 40 institutos federais (IF e CEFET). Juntas elas somaram 8.603.824 novas matrículas em 2019 e contaram com o trabalho de 386.046 docentes (45,9% doutores, 37,5% mestres e 16,6% especialistas).

Ao se propor investigar o engajamento dos docentes de uma IES, compreender como a instituição planeja, projeta, implanta e executa a educação híbrida em seus cursos superiores, condição possível graças ao desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação, é extremamente importante devido ao contexto nacional, no qual ainda não é comum estudar o engajamento dos professores frente às inovações propostas no ensino superior, principalmente durante e após a pandemia da Covid19.

Quando se observa que poucas faculdades ofertam cursos superiores pensados para o formato híbrido e que há escassez de literatura específica, percebendo-se que muitas das discussões sobre essa modalidade estão em torno apenas das estratégias isoladas de professores em suas aulas por meio de metodologias ativas, aprofundar as discussões sobre a temática se torna relevante. Além do mais, pouco se conhece sobre como o engajamento docente é afetado pelas coreografias institucionais, sendo o presente estudo uma oportunidade para ampliar a própria literatura.

Outro fator de relevância para esse estudo é a minha experiência acadêmica e profissional, a qual abrange 13 anos dedicados à educação nos níveis técnico e superior, destacando desse período os últimos oito anos de atuação direta na área acadêmica de grupos educacionais, como por exemplo: O Grupo Ser (UNAMA, UNG, UNINASSAU e UNINABUCO), Anhanguera e União Brasileira de Educação Católica, na construção de projetos pedagógicos, matrizes curriculares e definindo metodologias de ensino, atuando nos últimos dois anos na formação de professores para utilização de metodologias ativas, especialmente, por meio da educação híbrida e na construção de um projeto pedagógico à luz de um web currículo.

Assim, a pesquisa se justifica por vários fatores, tais como:

- a. As recentes mudanças que vêm impactando à prática dos professores, em suas motivações, em seus novos papéis, em seu engajamento diário na formação dos estudantes e em sua própria adaptação aos novos tempos, demandando pesquisas que ajudem a explicar o cenário atual.
- b. A pouca literatura específica sobre engajamento docente, principalmente, em relação a busca por melhoria em sua performance na sala de aula e sua procura por aprender novos métodos que reflitam em suas coreografias didáticas, principalmente quando se trata da sua atuação por meio do ensino híbrido;
- c. A contemporaneidade dos estudos sobre metodologias ativas e o uso recente do ensino híbrido como modelo didático-pedagógico das IES, demandando maiores estudos em relação às dificuldades encontradas durante a sua implementação, por romper com a hegemonia do modelo tradicional e discutir o impacto das coreografias institucionais à prática docente e à construção de um web currículo;
- d. A possibilidade de apresentar os resultados de uma pesquisa longitudinal, desenvolvida por métodos mistos, com predominância nos caminhos qualitativos e a incorporação de recursos quantitativos para apoio aos procedimentos, utilizando documentos institucionais, semanário da aprendizagem dos docentes, grupo focal, escala de engajamento e triangulação.

Toda pesquisa precisa contribuir com a academia, a ciência e a sociedade, promovendo uma renovação ou inovação, a partir dos seus resultados, para todos os agentes envolvidos. Esta tese se justifica por propor a ampliação da literatura sobre o

engajamento docente, as coreografias institucionais, a educação híbrida e o web currículo, além de propor inovações na escala de engajamento docente.

Compreendemos que se trata de um estudo de caso, por ser, no momento do desenvolvimento do presente estudo e da escrita desta tese, a única Instituição de Ensino Superior da Região Metropolitana do Recife que oferta cursos na modalidade híbrida, a partir de um web currículo, tendo os professores como mentores e gestores da aprendizagem dos estudantes. No capítulo 3 você conhecerá todo o percurso metodológico, os instrumentos utilizados e os critérios de qualidade empregados durante o desenvolvimento da pesquisa.

Concluído o capítulo um, onde apresentamos o problema de pesquisa, os objetivos e a justificativa do estudo, seguimos à revisão da literatura, a qual ampliará o entendimento dos conceitos e teorias que orientam este projeto, tais como: o engajamento docente apresentado por Klassen, Yerdelen e Durksen (2013), o ensino híbrido discutido por Christensen, Horn e Staker (2013), as metodologias ativas compartilhadas por Bacich e Moran (2018), Camargo e Daros (2018), Filatro e Cavalcanti (2018) e Leal, Miranda e Casa Nova (2018), o web currículo amplamente debatido por Almeida (2009) e as coreografias institucionais desenvolvidas por Zabalza (2016) e Padilha (2018).

1.4 MINHA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Durante os mais de 20 anos de atuação profissional, fiz parte de diversas organizações em vários segmentos, de indústria de transformação à comércio, passando pela área de serviço, e chegando ao setor educacional, no qual atuo há 12 anos.

Iniciei minha trajetória como professor de informática na educação básica, depois ensinei nos cursos técnicos do SENAI. E, posteriormente, no ensino superior, atuando em grandes instituições públicas e privadas.

Essa experiência me levou a aprender a planejar as aulas; a elaborar planos de ensino; a criar avaliações diagnóstica, formativa, somativa e por meio de rubrica. Desenvolvi habilidades relacionadas à elaboração de projetos pedagógicos, à avaliação e seleção de livros didáticos, ao planejamento de ações voltadas para o ENADE. Mergulhei a fundo no contexto da aprendizagem significativa, sobretudo, nas dezenas de metodologias ativas e, principalmente, no ensino híbrido, o que me trouxe

ainda mais a necessidade de integrar as tecnologias digitais de informação e comunicação nos processos de ensino e aprendizagem.

Ao longo desses anos percebi a importância de trazer a inovação para dentro da sala de aula, sobretudo no que diz respeito às metodologias ativas e ao uso das tecnologias digitais. Contudo, na minha percepção, nada seria possível sem o engajamento dos professores com a aprendizagem dos estudantes, o que é impactado por diversos fatores, especialmente pelas coreografias institucionais.

Esses elementos me levaram a investigar, a realizar quase-experimentos, a mensurar o engajamento dos professores, a desvendar o universo das coreografias institucionais e a buscar meios que possam melhorar a qualidade no trabalho dos professores, especialmente a qualidade de vida no trabalho e a satisfação com a profissão. Do mesmo modo, que também proporcionem condições mais adequadas à aprendizagem dos estudantes e que possibilite insights às instituições de ensino sobre formas ter e desenvolver professores de felizes com a sua atuação e com as condições de trabalho.

Não escolhi a docência porque foi a profissão que me restou. Optei pela docência por ter a certeza de que esse é o único caminho para ajudar as pessoas a se desenvolverem, a evoluírem como ser humano e como profissional. No bacharelado em administração, aprendi a analisar e compreender o comportamento humano, sobretudo no ambiente profissional, sempre buscando meios para tornar o local de trabalho o mais agradável possível. Ao fazer o mestrado em educação, meu cuidado com o ser humano aumentou, agora com o olhar de como desenvolver profissionais mais empáticos. Esse olhar foi intensificado no doutorado, principalmente por ver nas metodologias e no uso das tecnologias formas de preparar as pessoas para a vida, seja ela qual for.

Após o doutorado, pretendo continuar minhas pesquisas investigando como melhorar o engajamento dos professores com as demandas profissionais trazidas durante a pandemia da Covid19, das quais muitas continuarão a existir por um longo período. Além de aprofundar e ampliar o contexto da educação híbrida.

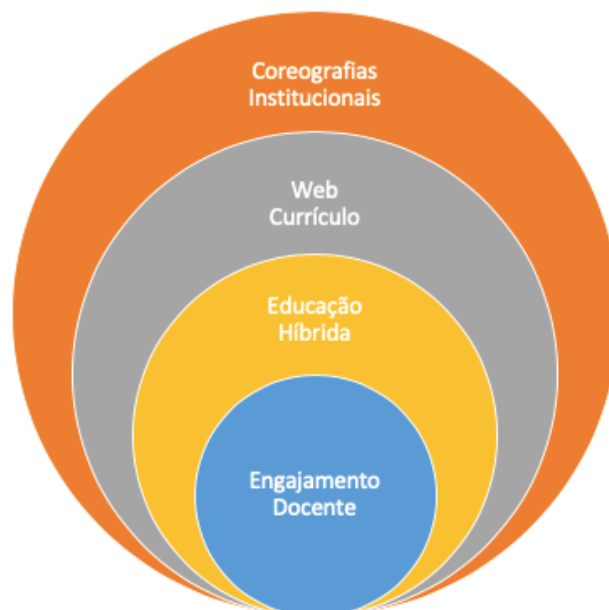
2 REFERENCIAL TEÓRICO

Toda pesquisa científica se utiliza de uma base ou um referencial teórico, às vezes, para estimular a criatividade, gerar *insights* ou apresentar lacunas que possam ser estudadas, ou ainda, para auxiliar os pesquisadores a interpretar e a compreender os dados resultantes da própria investigação.

Em algumas situações, as teorias funcionam como base ou fundamentação para a construção de hipóteses, questões de pesquisa e delineamento dos próprios objetivos do estudo. Em outras, elas funcionam como um referencial, auxiliando na condução da investigação, dando suporte aos métodos a serem utilizados para coleta e análise dos dados, além de contribuir com as explicações dos fenômenos estudados.

A figura 1 apresentar a relação entre as seções deste capítulo, iniciando pela sua unidade nuclear, o engajamento docente, um dos itens mais importantes desta tese, o qual é impactado pelo web currículo, pelo emprego das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), pelas diversas metodologias ativas e pelas coreografias institucionais. Na primeira seção trazemos o estado da arte do engajamento docente, o destaque dos principais estudos e as escalas mais utilizadas para mensurar o nível de envolvimento dos professores.

Figura 1 – Relação entre os Subcapítulos e o Engajamento Docente



Fonte: Elaborada pelo autor (2019)

O web currículo construído na IES em estudo tem como base as competências dos cursos constantes no Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST), integrando as tecnologias digitais de informação e comunicação e diversas metodologias ativas com o objetivo de promover uma educação híbrida, o que demandou inserir nesta tese uma seção sobre o contexto das metodologias inovadoras e das TDIC.

A IES em estudo elaborou um web currículo para os cursos superiores de tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Sistemas para Internet, integrando tecnologias digitais, metodologias ativas e aprendizagem por competência, impactando também no engajamento dos docentes. Por esses motivos, inserimos no referencial teórico uma seção para discutir a construção de um web currículo, o que é essencial para o desenvolvimento desta tese.

Por fim, apresentamos as coreografias institucionais, as quais determinam ou oportunizam as condições de trabalho do professor. Especialmente na educação superior privada, elas definem ou sugerem as metodologias e os sistemas avaliativos as serem utilizados nos processos de ensino e aprendizagem, os recursos que estarão disponíveis, a infraestrutura e os ambientes pedagógicos, impactando diretamente na implantação do currículo de cada curso dentro das instituições de ensino.

2.1 ENGAJAMENTO DOCENTE EM CENÁRIO DE TRANSIÇÃO

Sendo o engajamento docente o objeto de estudo desta tese, o qual é resultado da relação existente entre as coreografias institucionais e o trabalho dos professores, trazer para esta seção o estudo sistemático sobre como a temática vem sendo construída ao longo dos anos, é extremamente importante. Especialmente por contribuir com a análise dos resultados desta pesquisa.

Ao longo das últimas três décadas, a sociedade vem sendo impactada pelo avanço das Tecnologias Digitais Móveis de Informação e Comunicação (TDMIC), mudando o comportamento das pessoas em todas as dimensões da vida, destacando-se as principais diferenças entre as gerações. De um lado, encontram-se as pessoas imersas e conectadas às TDMIC. De outro, as que não se adaptaram ou ainda não conseguiram repensar suas práticas profissionais a partir da adoção dessas tecnologias.

Nesse cenário, destaca-se a escola, a qual vivencia no século XXI a emergência de se ressignificar, com a demanda de construir um ambiente de aprendizagem moderno, estimulante, conectado e que promova a inovação e a criatividade. Ao mesmo tempo em que a escola recebe estudantes nascidos após o advento da internet na vida das pessoas, ela ainda busca desenvolver os seus professores para atuar por meio das metodologias ativas e das TDMIC. Surge aqui as questões de engajamento estudantil e docente, essenciais ao sucesso da escola em sua missão, desenvolver o sujeito integral para a vida pessoal e profissional.

A palavra engajamento tem sua origem no Francês – *engager* – (MICHAELIS, 2020), a qual, dentre outros significados, expressa o esforço e o empenho de uma pessoa ao realizar uma tarefa ou uma ação. Também simboliza a associação do sujeito a um ideal filosófico, político e social. De acordo com Veiga (2013), o engajamento está associado ao envolvimento comportamental, cognitivo, afetivo e agenciativo de uma pessoa com um objetivo, podendo ser a sua aprendizagem, o seu desenvolvimento pessoal e profissional, a sua prática laboral etc.

Apesar de entender a importância e a urgência em aprofundar os estudos e as discussões sobre o engajamento estudantil no século XII, contexto repleto de tecnologias, atrativos e distrações, optou-se por discutir aqui o engajamento do professor, considerando o seu esforço e empenho no fazer docente.

Em uma pesquisa sistemática realizada por Padilha, Brito e Dutra (2021, no prelo), utilizando cinco bases de dados científicos (BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Scielo, Google Acadêmico, Eric e Dialnet), as autoras encontraram 68 trabalhos relacionados ao engajamento, dentre os quais apenas 35 tratavam especificamente do envolvimento dos professores com os estudantes, com a escola, com a aprendizagem etc. Dentre eles havia: 9 teses, 12 dissertações e 14 artigos científicos.

Entre os dias 21 e 28 de fevereiro de 2020, realizamos uma pesquisa sistemática no Portal de Periódicos CAPES. Utilizamos os termos “*teacher engagement*” e “engajamento docente”, filtrando os artigos revisados por pares, conforme mostrado na figura 2. Encontramos 64 trabalhos publicados sobre o tema e demonstrou que os estudos sobre o engajamento docente têm, praticamente, 30 anos.

Figura 2 – Resultados no Portal Periódicos CAPES

no título contém "teacher engagement" OR
no assunto contém "teacher engagement"

Data de publicação: Qualquer ano
Tipo de material: Todos os itens
Idioma: Qualquer idioma
Data Inicial: Dia Mês Ano
Data Final: Dia Mês Ano

Selecione bases de dados para busca

Buscar Clear Busca simples

Personalize your results Edit

Resultados de 1 - 10 para 64 para Portal de Periódicos

Ordenado por: Date-oldest

Refinado por: tipo de recurso: Artigos nível superior: Periódicos revisados por pares

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Dentre os 64 trabalhos encontrados, apenas 22 possuíam relação direta com os estudos desta tese, dos quais destacamos 16 no quadro 1, apresentando o ano de publicação, seus respectivos autores e a relação que eles fizeram com o engajamento docente.

Quadro 1 – Publicações sobre E.D. no Portal de Periódicos CAPES

Ano	Autores	Engajamento com...
1991	Louis e Smith	Relação entre estudante e professores, com os pares e com o trabalho.
1994	Vanderstoep	Relação entre estudantes e professores.
1996	Thomas e Oldfather	Relação com a aprendizagem dos estudantes
1998	Roskos e Bain	Relação com o autodesenvolvimento (cognitivo)
1999	Retallick, Groundwater-Smith e Clancy	Relação com o autodesenvolvimento (cognitivo)
2003	Schaufeli e Bakker	Relação com o trabalho
2005	Zhang, Wehmeyer e Chen	Relação com a família dos estudantes com deficiência.
2011	Pill	Relação com a aprendizagem dos estudantes
2013	Klassen, Yerdelen e Durksen	Relação com o cognitivo, o emocional, o social com os pares e com os estudantes
2014	Borup, Graham e Drysdale	Relação com a escola on-line, com a aprendizagem dos estudantes e com sua família
2015	Migliaccio	Relação com o Bullying na Escola
2016	Hagan e Houchens	Relação com a educação católica
2018	Abdulai e Dery	Relação com o uso das tecnologias na sala de aula
2019	Nascimento, Padilha, Silva e Anjos	Relação com o uso das metodologias ativas
2019	Rabiha e Sasmoko	Relação com o autodesenvolvimento docente
2020	Ruiz-Zorrilla, Hernández, Roda, Antino e Rodríguez-Muñoz	Relação com afeto e satisfação com o ambiente e com as pessoas

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

O primeiro trabalho encontrado data de 1991, publicação feita por Louis e Smith, destacando o envolvimento dos professores, tendo como título “Reestruturação, Engajamento de Professores e Cultura Escolar: Perspectivas sobre a Reforma da Escola e a Melhoria do Trabalho do Professor”.

Louis e Smith (1991) analisaram a reestruturação escolar por dois prismas: a) criação de clima favorável aos estudantes e no fortalecimento das relações entre professores e alunos; b) desenvolvimento de habilidades profissionais do corpo docente e no fortalecimento da coesão em grupo. Os autores concluíram que os efeitos da reestruturação escolar são limitados, mas que provocam impacto no

envolvimento dos professores. Quando essa reestruturação traz maior qualidade de vida no trabalho, o impacto é positivo no envolvimento docente, o qual busca alternativas para se manter engajado e satisfeito com o seu trabalho. (IDEM)

Mais tarde, Vanderstoep (1994) estudou o envolvimento pessoal dos professores com os estudantes, afirmando que o comprometimento dos docentes não possui relação com o envolvimento dos discentes.

Dois anos depois, Thomas e Oldfather (1996), abordaram o engajamento dos professores com o foco na aprendizagem dos estudantes, especialmente quando a criação de conteúdo é compartilhada entre docente e discente.

Roskos e Bain, em 1998, trouxeram o envolvimento intelectual dos professores na busca do seu desenvolvimento profissional, destacando a importância de se refletir sobre questões como o momento para se dedicar à aprendizagem e a percepção do professor como aprendiz.

Em 1999, Retallick, Groundwater-Smith e Clancy discutiram o fortalecimento do engajamento docente com a aprendizagem no local de trabalho, o que foi inicialmente discutido nos estudos de Roskos e Bain (1998).

Schaufeli e Bakker (2003) apresentaram uma escala de engajamento com foco no trabalho criada por eles na cidade de Utrecht, na Holanda, chamada por UWES (*Utrecht Work Engagement Scale*). Essa escala trata do envolvimento do sujeito nas mais diversas áreas profissionais, tais como: agricultores, funcionários públicos, médicos, enfermeiras, professores, policiais militares, empresários etc. A escala apresenta três dimensões (SCHAUFELI; BAKKER, 2004, p. 5-6):

Vigor: mensurado pelos seis itens a seguir que se referem aos altos níveis de energia e resiliência, a vontade de investir esforços, não se fadigar com facilidade, e persistir face as dificuldades.

1. Em meu trabalho, sinto-me repleto (cheio) de energia.
2. No trabalho, sinto-me com força e vigor (vitalidade).
3. Quando me levanto pela manhã, tenho vontade de ir trabalhar.
4. Posso continuar trabalhando por longos períodos.
5. Em meu trabalho, sou uma pessoa mentalmente resiliente (versátil).
6. No trabalho, sou persistente mesmo quando as coisas não vão bem.

Dedicação: é acessada por cinco itens que se referem a um senso de significado pelo trabalho, sentindo-se entusiasmado e orgulhoso em relação ao seu labor, sentindo-se inspirado e desafiado por ele.

1. Eu acho que o trabalho que realizo é cheio de significado e propósito.
2. Estou entusiasmado com o meu trabalho.
3. Meu trabalho me inspira.
4. Estou orgulhoso com o trabalho que realizo.
5. Para mim meu trabalho é desafiador.

Absorção: é medida por seis itens que se referem a estar totalmente imerso em seu trabalho e tem dificuldades em desapegar-se dele, o tempo passa rapidamente e ele esquece-se de tudo ao seu redor.

1. O “tempo voa” quando estou trabalhando.
2. Quando estou trabalhando, esqueço tudo o que se passa ao meu redor.
3. Sinto-me feliz quando trabalho intensamente.
4. Sinto-me envolvido com o trabalho que faço.
5. “Deixo-me levar” pelo meu trabalho.
6. É difícil desligar-me do trabalho.

Os autores também discutiram situações como a relação do *burnout* com o engajamento com o trabalho, apontando questões relacionadas à exaustão e à desumanização.

Em 2005, Zhang, Wehmeyer e Chen publicaram um artigo que destaca a importância do engajamento docente e dos familiares do estudante na construção da autodeterminação dos alunos com deficiência, comparando situações e contextos entre os Estados Unidos da América e a República da China.

Pill (2011) trouxe a reflexão sobre a importância do engajamento docente na utilização de games na aprendizagem dos estudantes. Aparentemente, esse foi um dos primeiros trabalhos a se discutir o envolvimento do professor com recursos de jogos na sala de aula.

Klassen, Yerdelen e Durksen (2013) apresentaram a primeira escala para mensurar o engajamento dos professores, trazendo em seus estudos quatro dimensões: Cognitiva, Emocional, Social com os Colegas e Social com os Estudantes. Para construir a sua escala e por não existir outra até àquele momento que avaliasse o engajamento dos professores, eles tomaram como base a escala de engajamento das pessoas com o seu trabalho – Utrecht Work Engagement Scale (UWES) criada por Schaufeli e Bakker (2003).

A ETS (*Engagement Teacher Scale*) é resultado de vasta pesquisa desenvolvida por Klassen, Bong, Usher, Chong, Huan, Wong e Georgiou (2009), por Klassen e Chiu (2010; 2011), por Klassen, Perry e Frenzel (2012) e por Klassen, Aldhafri, Mansfield, Purwanto, Siu, Wong e Woods-McConney (2012). Esses estudiosos discutiram questões como: a exploração da validade da escala de autoeficácia dos professores em cinco países; Os efeitos na autoeficácia e satisfação no trabalho dos professores: sexo do professor, anos de experiência e estresse no trabalho; O compromisso ocupacional e a intenção de professores em desistir do exercício da profissão e do serviço: influência da autoeficácia, estresse no trabalho e contexto de ensino; Relação entre professores e alunos: um componente menos

ênfatisado dos professores, as necessidades psicológicas básicas; e Engajamento dos professores no trabalho: um estudo de validação internacional.

Em 2014, Borup, Graham, Drysdale apresentaram a natureza do envolvimento dos professores em uma escola *on-line*, destacando: o foco na melhoria da aprendizagem dos estudantes; a organização das atividades de aprendizagem; a melhoria na comunicação entre pais e estudantes; a personalização nas instruções individuais; a manutenção de um ambiente seguro e atencioso aos estudantes; a motivação dos estudantes para a realização das atividades de aprendizagem; e o monitoramento do comportamento dos estudantes.

Em 2018, Yerdelen, Durksen e Klassen promoveram a validação internacional da escala de engajamento, a partir da sua aplicação a 388 professores de duas cidades na Turquia, garantindo a validação da escala publicada em 2013 pelos mesmos autores. Até o momento da escrita deste capítulo, a ETS é a única que investiga e mensura o engajamento docente de forma abrangente. A versão aplicada na Turquia, por ter validade internacional, recebeu o nome de ETS-TR.

A revisão sistemática também nos permitiu descobrir que, na Indonésia, há uma escala de engajamento docente intitulada por *Indonesian Teacher Engagement Index* (ITEI) – Índice de Engajamento Docente da Indonésia. De acordo com Rabiha e Sasmoko (2019), inicialmente o índice foi criado para auxiliar o professor a se autoavaliar, identificando em que precisava melhorar e, posteriormente, ajudar o governo nas políticas públicas voltadas à educação. Os autores reforçam que o ITEI é adequado aos professores indonésios, pois atende às suas especificidades e particularidades.

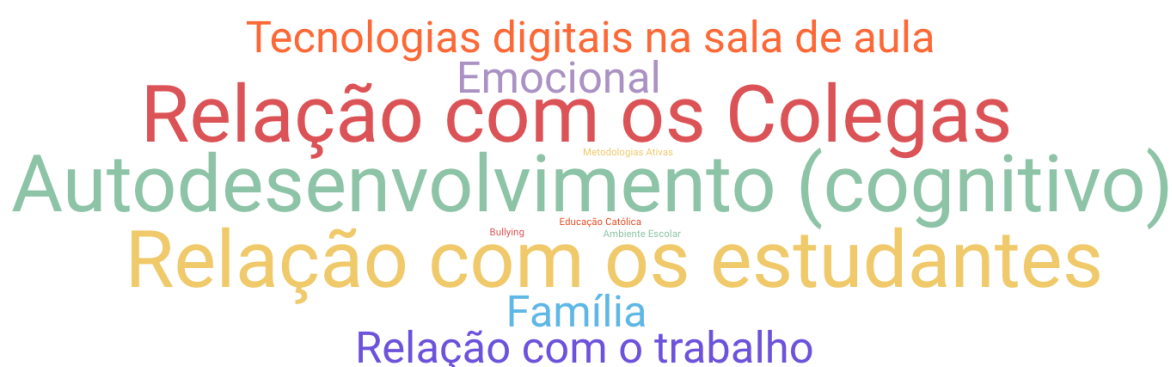
A escala ITEI possui seis dimensões (SASMOKO; INDRIATI; KRISTIN; MAKALEW; UDJAJA; BAKAR, 2019, p. 658): Psicologia Positiva (Sabedoria e Conhecimento, Coragem, Humanidade, Justiça, Temperança, Transcendência); Educação Positiva (Emoção positiva, Engajamento Positivo, Realização Positiva, Finalidade Positiva, Relação positiva, Saúde Positiva); Performance do Professor (Desempenho da tarefa, Desempenho Contextual, Comportamento de trabalho contraproducente, Desempenho Adaptativo); Características Nacionais (Caráter da teoria filosófica fundamental do estado indonésio); Competências do Professor (Competência Pedagógica, Competência de Personalidade, Competência social, Competência profissional) e Liderança Nacionalista (Ter um espírito de liderança que represente os interesses da Indonésia como um todo; Ter uma percepção positiva da

região e lutar pela integridade da Indonésia; Educadores de confiança; Ter competência na gestão de alunos multiétnicos; Seja um exemplo de construção do paradigma dos alunos ao ver sua região como parte integrante da Indonésia; Capaz de motivar os alunos a priorizar os interesses nacionais; Criativo e inovador ao lidar com problemas com o princípio da estabilidade da Indonésia).

Observa-se que, a partir do discutido até aqui, poucos estudos trazem a preocupação com o engajamento efetivo do docente, limitando-se a mensuração do seu envolvimento em determinada situação, por exemplo: alunos que sofrem *bullying* (MIGLIACCIO, 2015); aulas com uso de tecnologias (ABDULAI; DERY, 2018), aulas com utilização de metodologias ativas (NASCIMENTO; PADILHA; SILVA; ANJOS, 2019), aulas em escolas católicas (HAGAN; HOUCHENS, 2016). Ou ainda, os padrões diários de engajamento no trabalho entre os professores (RUIZ-ZORRILLA; HERNÁNDEZ; RODA; ANTINO; RODRÍGUEZ-MUÑOZ, 2020), resultando na afirmação que os docentes, ao longo da semana mantêm certo nível de engajamento, normalmente relacionado ao afeto e a satisfação com o ambiente e com as pessoas.

Ao analisar a nuvem de palavras abaixo, figura 3, notamos que os elementos mais comuns nos estudos foram: o autodesenvolvimento dos professores, a relação com os pares (colegas) e com os estudantes, o que corrobora os estudos de Klassen, Yerdelen e Durksen (2013) e Yerdelen, Durksen e Klassen (2018).

Figura 3 – Nuvem de Palavras com Base nos Resultados da Pesquisa Sistemática



Fonte: Elaborada pelo autor (2020).

Percebe-se também que, entre as três escalas utilizadas para mensurar o engajamento docente – UWES, ETS e ITEI – a que melhor atende aos contextos gerais e específicos da educação é a ETS, por trazer quatro dimensões – Cognitiva, Emocional, Social com os Colegas e Social com os Alunos – demonstrando um

panorama mais amplo sobre o envolvimento dos professores em seu cotidiano docente.

Para Klassen, Yerdelen e Durksen (2013), o engajamento docente é formado por quatro dimensões e 16 indicadores, os quais compõem a escala ETS:

- a. Dimensão Cognitiva (DC) se refere ao esforço mental que o docente faz ao planejar e realizar suas aulas, buscando promover a aprendizagem do estudante, quadro 2.

Quadro 2 – Descritivo da Dimensão Cognitiva da ETS

Indicadores	Descritivos
Eu faço o meu melhor para obter um bom desempenho ao ensinar.	Sempre procuro novos materiais para compartilhar com os estudantes; busco informações atualizadas sobre a minha área de atuação para trazer como exemplos em sala de aula; faço autoavaliação sobre minhas aulas para ver em que e como posso melhorá-las; pergunto aos meus estudantes sobre como eles avaliaram as minhas aulas.
Enquanto leciono, eu realmente "me jogo" no meu trabalho.	Em todas as aulas, eu me dedico ao meu trabalho, promovendo discussões, conduzindo os estudantes para compreender os pontos e contrapontos dos assuntos, conceitos e opiniões diversas. Penso em estratégias didáticas que envolvam os estudantes em sua aprendizagem, diversificando e variando a dinâmica das aulas.
Enquanto leciono presto muita atenção ao meu trabalho.	Em todas as aulas, eu observo o meu trabalho. Busco cumprir todo o conteúdo previsto na ementa e no plano de aula. Trago sempre exemplos relacionados aos conteúdos que impactem na vida pessoal e profissional dos estudantes.
Enquanto leciono, trabalho com intensidade.	Sou intenso(a) em minhas aulas. Movimento os estudantes a partir de debates. Externo feedbacks constantes durante as aulas. Fico inconformado(a) quando um(a) estudante sai da sala de aula sem ter aprendido algo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020) a partir de Klassen, Yerdelen e Durksen (2013)

- b. Dimensão Emocional (DE) se refere ao estado efetivo do docente com suas aulas, quadro 3.

Quadro 3 – Descritivo da Dimensão Emocional da ETS

Estou animado com o ensino por meio das metodologias ativas.	Demonstro empolgação com as metodologias ativas. Busco sempre trazer para a sala de aula novas metodologias que engajem os estudantes e promovam sua aprendizagem constante. Muitas vezes me percebo refletindo sobre como aplicar determinada metodologia e nem percebo o tempo passar.
Eu me sinto feliz enquanto ensino por meio das metodologias ativas.	Quando atuo por meio das metodologias ativas, sinto-me realizado(a), com uma extrema felicidade. Preencho-me de alegria por ver o movimento na sala de aula, o envolvimento e a interação entre os estudantes e não ficar limitado(a) aos métodos tradicionais de ensino.
Eu amo ensinar por meio das metodologias ativas.	Amo, com todo o meu ser, ensinar utilizando metodologias ativas. O tamanho do meu amor é tão grande pelas metodologias ativas que não me vejo em aulas tradicionais, nem como docente nem como discente.
Eu acho divertido ensinar por meio das metodologias ativas.	Ensinar por meio das metodologias ativas é divertido. É como se pudéssemos aprender brincando. E, mesmo cansados (professores e estudantes), a sensação é de "missão cumprida" e de muita satisfação.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020) a partir de Klassen, Yerdelen e Durksen (2013)

- c. Dimensão Social com os Colegas (DSC) retrata a interação que o docente tem com seus pares, quadro 4.

Quadro 4 – Descritivo da Dimensão Social com os Colegas da ETS

Na instituição a qual trabalho, estou comprometido em ajudar meus colegas.	Sempre observo meus colegas, buscando perceber como eles estão e, sempre que se faz necessário, tentando ajudá-los nas mais diversas situações, seja com questões metodológicas e práticas avaliativas, seja no relacionamento entre os demais professores e com os estudantes.
Na instituição a qual trabalho, valorizo as relações que construo com os meus colegas.	Sempre quando me encontro com outro(a) colega docente, eu procuro cumprimentar, conversar sobre assuntos corriqueiros, saber como estão a saúde e a família. Também faço questão de participar das festas, confraternizações, encontros e reuniões existentes onde trabalho, para estreitar laços e construir novas conexões.
Na instituição a qual trabalho, eu me preocupo com os problemas dos meus colegas.	Percebo facilmente quando um(a) colega docente está passando por algum problema. Busco ajudar de alguma, pois sempre “me coloco no seu lugar”. E, quando um(a) estudante fala mal de um(a) colega docente, eu incentivo que ele(a) converse diretamente com o(a) professor(a), sem dar “eco” a sua reclamação.
Na instituição a qual trabalho, eu me conecto bem com meus colegas.	Eu construo laços entre meus colegas onde trabalho, ampliando nossas conversas além das “paredes” da IES. Sinto-me, muitas vezes, como se estivesse em casa conversando e interagindo com pessoas que amo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020) a partir de Klassen, Yerdelen e Durksen (2013)

- d. Dimensão Social com os Alunos (DSA), quadro 5, simboliza o quanto o docente se preocupa com os seus alunos, buscando compreender tudo que pode impactar em sua aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Quadro 5 – Descritivo da Dimensão Social com os Alunos da ETS

Na aula, eu mostro interesse pelos meus alunos.	Ao entrar na sala de aula ou enquanto aguardo os(as) demais estudantes chegarem antes da aula começar, procuro conversar com os(as) já presentes, conhecer seu contexto de vida, suas expectativas e frustrações, para que eu possa ser um guia em sua aprendizagem.
Na aula, eu estou ciente dos sentimentos dos meus alunos.	Percebo facilmente quando um(a) estudante está triste, chateado(a), com raiva, magoado(a). Busco sempre compreender as angústias dos meus estudantes para ajudá-los a superá-las.
Na aula, eu me preocupo com os problemas dos meus alunos.	Sempre tento compreender os problemas relacionados com a aprendizagem dos estudantes, com suas relações entre os pares dentro da sala de aula, com seus contextos sociais, que por vezes impactam na sua trajetória acadêmica. Busco alternativas para ajudá-los, seja procurando uma oportunidade de trabalho para os que precisam, ou indicando materiais complementares para ampliar sua aprendizagem, entre outras ações importantes e necessárias ao sucesso do(a) educando(a).
Na aula, eu tenho empatia com meus alunos.	Sempre “me coloco no lugar” do estudante. Busco compreender a sua percepção, formas de ver o mundo e seus comportamentos. Sugiro ações que possam lhes ajudar em suas dificuldades, explicando como eu resolveria se a situação acontecesse comigo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020) a partir de Klassen, Yerdelen e Durksen (2013)

Assumimos aqui que, o engajamento docente é o esforço e o empenho dos professores para realizar as ações que promovem a aprendizagem dos estudantes (MICHAELIS, 2000). Essas ações podem ser cognitivas, emocionais e sociais, com os pares e alunos (KLASSEN; YERDELEN; DURKSEN, 2013).

Ressaltamos ainda que, no contexto do web currículo proposto para os cursos em estudo, o docente passa a ter novas funções incorporadas ao seu papel, fazendo-o atuar como curador de materiais digitais, mentor da carreira dos estudantes, construtor de trilhas de aprendizagem, gestor de processos, o que lhe exige alto nível de engajamento, para que suas ações possam, também, promover motivação e envolvimento dos discentes.

2.2 EDUCAÇÃO HÍBRIDA: INTEGRANDO AS TDIC E AS METODOLOGIAS ATIVAS

O web currículo desenvolvido nos dois cursos aqui estudados tem como meio de execução a educação híbrida, utilizando momentos presenciais e virtuais, a integração das TIDC, a aprendizagem por projetos, a aula invertida e a rotação individual. Diante do contexto da pesquisa, é de extrema importância descrever a educação híbrida, as concepções que lhe dão suporte e os vários métodos de ensino agregados a ela.

Antes de prosseguir com a conceituação e a descrição do que é educação híbrida e o seu papel nesta tese, entendemos que é importante discutir sobre o processo que lhe antecedeu, começando pela necessidade de desenvolver nos estudantes a capacidade de aprender a aprender (PAPERT, 2008), percorrendo, sobretudo, no aprender fazendo, construindo artefatos, sejam eles físicos ou digitais. Papert (2008) afirma que o sujeito ao desenvolver seus produtos também aprende os conceitos que dão base ao processo de produção e ao seu resultado.

Para Papert (1997), o docente se torna o elo entre o sujeito e os objetivos de aprendizagem, o qual recebe a missão de guiar os estudantes e de lhes proporcionar desafios e cenários que potencializem a sua capacidade de aprender. Esse entendimento traz à tona as metodologias ativas, que, para Moran (2018, p. 2), é algo totalmente antigo, pois, “a vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos.” Ele ainda afirma que

“aprendemos desde que nascemos a partir de situações concretas, que pouco a pouco conseguimos ampliar e generalizar (processo indutivo), e aprendemos também a partir de ideias ou teorias para testá-las depois do concreto (processo dedutivo).” (IDEM)

Valente (2018, p. 27) descreve as metodologias ativas como “alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas.”

Moran (2018) concorda com Valente ao descrever as metodologias ativas como processos de ensino que envolvem os estudantes de forma direta, participativa e reflexiva na construção dos seus conhecimentos, muitas vezes, testando, experimentando, desenhando, criando, mas sempre com a orientação do professor.

Entende-se aqui que, as metodologias ativas são abordagens metodológicas, as quais fazem uso intencional de diversas técnicas e ferramentas didáticas, com ou sem a integração das tecnologias digitais, cujo professores deixam de pensar exclusivamente no ensino e passam a refletir sobre como os estudantes aprendem, quais são os seus estilos, os conhecimentos prévios e as suas reais necessidades. Além disso, os discentes são provocados, todo o tempo, a sair da passividade, deixando de apenas “receber” e “absorver” os conteúdos, passando a construir aprendizagens significativas para o seu contexto pessoal, social e profissional.

Apesar de se falar muito sobre as metodologias ativas nos últimos anos, sabemos que elas não são novas, que as práticas e os métodos utilizados já existem há algum tempo, mas só recentemente ganharam ênfase entre pesquisadores, professores e instituições de ensino. O grande diferencial, no cenário atual, é que as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) assumiram grande papel na sociedade, integrando-se à essas metodologias que antes eram praticadas de forma analógica.

Há pouco mais de três décadas, diversas áreas profissionais foram impactadas pela evolução das TDIC. O mercado de trabalho passou a demandar novos perfis profissionais, colocando em xeque a formação dos sujeitos, especialmente no ensino superior, o qual ainda utilizava, antes da pandemia da Covid19, em quase todo o Brasil e em diversos lugares no mundo o modelo de ensino do século XVIII. Ainda era comum encontrar cursos e programas de formação sem a integração das tecnologias digitais, contando com salas de aula tradicionais e professores palestrando conteúdos

durante duas ou três horas diárias, não preparando mais os estudantes para atuar no século XXI. E mesmo durante a pandemia, com a integração das TIDC, em grande parte do mundo, as aulas apenas foram transpostas do modo físico para o remoto, sem sofrer grandes alterações.

Por outro lado, vários professores e pesquisadores (BACICH; MORAN, 2018; BACICH; NETO; TREVISANI, 2015; CAMARGO; DAROS, 2018; FILATRO; CAVALCANTI, 2018; HORN; STAKER, 2015; LEAL; MIRANDA; CASA NOVA, 2018) vêm inovando suas práticas, utilizando metodologias ativas de ensino e aprendizagem, integrando as TDIC e buscando conduzir o estudante a aprender a aprender, a ser autônomo e protagonista da sua vida.

Hoje, há dezenas de metodologias reconhecidas como ativas (CAMARGO; DAROS, 2018; FILATRO; CAVALCANTI, 2018; LEAL; MIRANDA; CASA NOVA, 2018), por inserir os estudantes como protagonistas do seu processo de ensino, promovendo uma aprendizagem significativa e participativa. Contudo, dentre essas metodologias, algumas se destacam mundialmente, tais como: PBL ou ABP – aprendizagem baseada em problemas (MUNHOZ, 2015), PjBL ou ABPj – aprendizagem baseada em projetos (BENDER, 2014), *peer instruction* – aprendizagem por pares (MAZUR, 2015), a gamificação (BURKE, 2015) e sala de aula invertida (BERGMANN; SAMS, 2012).

Por fazer parte do Web Currículo elaborado pelos cursos em estudo nesta tese, aqui serão abordadas apenas: a aprendizagem baseada em problemas, em projetos e por pares, além da sala de aula invertida, sendo esta última uma das configurações dos modelos de ensino híbrido (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015).

2.2.1 Aprendizagem Baseada em Problemas

Nascimento, Francisco, Magalhães e Padilha (2020) discutem a história da aprendizagem baseada em problemas, demonstrando que, além de ser uma das primeiras metodologias consideradas ativas, tem sido uma das mais exemplificadas e discutidas em artigos e livros, como pode ser visto em Bacich e Moran (2018), Bacich, Neto e Trevisani (2015) Camargo e Daros (2018), Filatro e Cavalcanti (2018) e Leal, Miranda e Casa Nova (2018).

A partir de uma pesquisa realizada na base de periódicos da CAPES, durante os anos de 2019 e 2020, com o termo “*Problem-based Learning*”, referência em inglês

da metodologia aprendizagem baseada em problemas, identificamos um artigo de 1977, publicado por Romey sob o título '*Radical Innovation in a Conventional Framework*', no qual o autor discute sobre aulas por meio de problemas e centradas no estudante, utilizando o processo de autoavaliação. Todavia, nessa mesma base de dados, quando se pesquisou utilizando os termos em português (aprendizagem baseada em problemas), o artigo mais antigo encontrado foi de Vargas (2001), intitulado por 'a bioquímica e a aprendizagem baseada em problemas', onde ela discute a importância de aprender a partir de casos reais.

Com o passar do tempo, a ABP foi se desenvolvendo e evoluindo, especialmente na área da saúde (NASCIMENTO et al., 2020), mas também nas áreas de negócio (SOUZA; VERDINELLI, 2014; RIBEIRO; VIANA, 2018), jurídica (CARLINI, 2010; ROSSI, 2014), entre outras (FURTADO; NASCIMENTO; SILVA, 2018; GAZALE, 2018; GONÇALVES, 2016; LOPES; FILHO; MARSDEN; ALVES, 2011; RIBEIRO; FILHO; MIZUKAMI, 2003; SILVA; DEJUSTE, 2009).

A ABP tem como pressuposto um problema do mundo real trazido para dentro da sala de aula, onde o professor organizará a situação didática de tal forma que os estudantes, em pequenos grupos, possam analisar o caso, identificar a partir dos seus conhecimentos prévios causas e possíveis soluções, criar trilhas que lhes possibilitem desenvolver as aprendizagens que lhes faltam até chegar a uma solução plausível, exequível, aplicável no contexto real.

De acordo com Nascimento, Magalhães e Francisco (2021), a aprendizagem baseada em problemas é organizada em sete etapas: discussão do caso (problema); identificação das perguntas a serem respondidas; *brainstorming* em busca de alternativas; análise das alternativas; definição das tarefas individuais e dos objetivos de aprendizagem; estudo do tema; e síntese dos resultados.

Munhoz (2015) nos chama a atenção para quatro grupos de papéis, os quais são essenciais para o sucesso da ABP: o papel do professor; o papel dos estudantes; o papel do contexto; e o papel do problema.

Alguns cuidados precisam ser tomados pelos professores, evitando lacunas na aprendizagem dos alunos, como por exemplo, não deixar que a aprendizagem em grupo camufle as dificuldades individuais. Outra preocupação é com as turmas com grande quantidade de estudantes, as quais demandarão dos professores estratégias que possibilitem dar atenção a todos os discentes da sala ou a maior parte possível.

2.2.2 Aprendizagem Baseada em Projetos

Diferentemente da ABP que se pauta no problema, a Aprendizagem Baseada em Projeto (ABPj ou PjBL – Project-Based Learning), mesmo tendo em sua estrutura um problema, tem como base o processo para se chegar a uma solução e a entrega de um produto. Na ABPj, há um plano de ação com datas de início e término, além da relação com equipe de trabalho, custo envolvido para o desenvolvimento da solução final, muitas vezes sendo entregue um produto, um serviço, um processo, dentre outros.

Um dos estudos mais antigos encontrados sobre a aprendizagem baseada em projetos remota o ano de 1978, a partir do artigo “Ambientes de aprendizagem: uma abordagem baseada em projetos para a psicologia educacional” do Dilendik. Em seu trabalho, o autor apresenta o resultado de uma pesquisa com aproximadamente 30 estudantes de psicologia, demonstrando uma melhoria no desempenho deles por usar a metodologia.

Em 1985, Brown discute a importância da aprendizagem baseada em projetos em um curso de treinamentos em gestão, dando foco aos projetos de carreira profissional e pessoal dos participantes.

Blumenfeld, Soloway, Marx, Krajcik, Guzdial e Palincsar, em 1991, trouxeram a aprendizagem baseada em projetos com uma metodologia para promover o engajamento estudantil, além de destacarem a importância da tecnologia no apoio no trabalho dos alunos.

Em 1995, Fruchter, explica o papel da computação em P5BL, que em inglês, ele descreve a aprendizagem baseada a partir de cinco modelos diferentes: Problema (*problem*), Projeto (*project*), Produto (*product*), Processo (*process*) e Pessoas (*people*). Neste trabalho, o autor propõe a aprendizagem a partir dos 5Ps, destacando a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade, o papel da computação na aprendizagem e a centralização em um projeto orientado para cada equipe.

Pouco mais de 40 anos depois dos primeiros estudos publicados sobre a aprendizagem baseada em projetos, ainda é incipiente o uso da metodologia de forma institucional, especialmente nos cursos superiores, ao menos, até antes da pandemia da Covid19. Nos últimos dois anos, várias iniciativas surgem buscando consolidar a ABPj como essencial ao desenvolvimento das diversas competências, sejam elas técnicas, comportamentais ou socioemocionais, como apresentam Bacich (2019),

Sinieghi, Santos, Barreto e Sinieghi (2020). Percebemos que, para se desenvolver uma aprendizagem baseada em projetos, faz-se uso da ABP, da aprendizagem por pares e da aula invertida.

2.2.3 Aprendizagem por Pares

A aprendizagem por pares não é uma prática recente. Com base em uma pesquisa realizada no Portal de Periódicos da CAPES, no dia 26 de agosto de 2020, às 10:33, utilizando os termos 'Peer Instruction' e filtrando os artigos avaliados por pares, encontramos um trabalho de Hardaway, de 1975, intitulado por "O que os alunos podem fazer para tirar o fardo de você". O texto completo está indisponível, mas é possível ler parte do resumo: Descreve-se os procedimentos para a criação de uma classe composta por calouros centrada e administrava pelos alunos veteranos. (tradução nossa).

Ainda em 1975, Graff e Nejib publicaram um artigo chamado "Instrução de pares em estudo orientado a laboratório", no qual eles apresentam o modelo de estudo em grupo, enfatizando que no ambiente profissional, as pessoas trabalham em conjunto e se ajudando mutuamente e colaborativamente.

Em 1976, Goldschmid, por meio do artigo "Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior: Tendências Recentes", afirma que na última década o ensino tradicional tem sido questionado, demandando novas formas de ensinar e aprender, destacando, entre elas instrução individualizada, instrução multimídia, ensino por pares, entre outras.

Dois anos mais tarde, Coyne (1978) apresentou o resultado de uma pesquisa de campo realizada com 21 alunos de graduação matriculados em um curso introdutório de três créditos em psicologia educacional, descrevendo os efeitos do tutoramento por pares com contingências de grupo no desempenho acadêmico de estudantes. Ao final, o autor afirma que organizar os estudantes para aprender em pares melhorou o desempenho deles nos exames avaliativos.

Apenas décadas depois a aprendizagem por pares se apresenta como uma metodologia de ensino eficaz, sendo amplamente disseminada a partir do modelo criado por Mazur (2015). Em sala de aula, o professor apresenta uma questão a ser resolvida em poucos minutos, utilizando respostas de múltiplas escolhas, pedindo para que cada estudante escolha uma alternativa. Se o índice de acerto for igual ou

superior a 70%, o professor promove um breve debate sobre a questão para sistematizar a aprendizagem e segue para a próxima pergunta. Quando o índice é inferior aos 70%, os estudantes são organizados em pequenos grupos para discutirem entre si suas respostas anteriores e escolherem novamente as alternativas. Outra vez, o professor verifica se houve melhoria no índice de acerto, só seguindo em frente se ele for superior aos 70%. Contudo, se o resultado voltar a ser inferior, o professor fará uma intervenção mais profunda, explicando o conteúdo e as causas dos erros e acertos. Para só depois do total entendimento da turma, seguir para o próximo assunto da aula. Na prática do *Peer Instruction*, utilizamos também o conceito da aula invertida, pois os estudantes precisam ler o conteúdo em casa, para resolver os problemas e tirar as dúvidas na sala de aula.

Ao se fazer uso da aprendizagem por pares, os estudantes precisarão estudar previamente o conteúdo, seja por meio de livros e artigos ou assistindo aos vídeos disponibilizados pelos professores ou encontrados nas pesquisas que podem fazer parte das atividades de estudo dos discentes, normalmente no âmbito individual. Quando estão juntos, na sala de aula física ou virtual (muito comum durante a pandemia da Covid19), os desafios propostos pelos professores promoverão o trabalho em dupla ou trio, possibilitando que haja troca de conhecimentos e experiências, conduzindo a aprendizagem por pares.

Outro modelo de aprendizagem por pares é apresentado por Ricardo Ramos Fragelli (2016), o qual chamou de método 300 (nome que faz uma metáfora aos 300 guerreiros espartanos que bloqueavam a passagem de qualquer inimigo ao longo das guerras na Grécia antiga) por ter, na primeira aplicação do método, a participação de 250 estudantes e 50 colaboradores. A referida metodologia tem como base trabalhar com a resolução de problemas em grupo, com 5 ou 6 integrantes. Dentre os estudantes, há os ajudantes e os ajudados, cada um com metas específicas, os quais vão acumulando pontos na medida em que vão atingindo as suas metas.

Em 2017, Fragelli e Fragelli apresentam o método SUMMAÊ, nome originário da palavra 'summae' do latim 'somas' o sinal de circunflexo representando a união entre duas ou mais pessoas para resolver um problema. De acordo com os autores, o método é adequado um evento, no qual se fará uso de gamificação, ludicidade, problemas, gravação de vídeos, dentre outros recursos, promovendo a aprendizagem por pares. Além de exigir que todos os participantes estejam usando chapéus, o evento contará com uma mesa de especialistas sobre diversos temas envolvidos nos

problemas, normalmente, composta por professores ou pessoas que atuam diretamente nas áreas em questão.

Percebe-se então que, o modelo proposto por Mazur (2015) é apenas uma das dezenas de possibilidades de aprendizagem por pares. Pois elas podem acontecer enquanto os estudantes resolvem um problema, desenvolvem um projeto ou participam de uma atividade gamificada. Contudo, a demanda de se apropriar de conhecimentos antes da aula também pode se configurar em um formato de aula invertida.

2.2.4 Sala de Aula Invertida

Depois da ABP, a Sala de Aula Invertida é a segunda metodologia ativa mais presente nos estudos sobre o assunto (BACICH; MORAN, 2018; CAMARGO; DAROS, 2018; FILATRO; CAVALCANTI, 2018; LEAL; MIRANDA; CASA NOVA, 2018). No Brasil, a aula invertida foi apresentada por Bergmann e Sams (2012) e posteriormente disseminada a partir de outros estudos, em especial os de Christensen, Horn e Staker (2013) e de Bacich, Neto e Trevisani (2015). Contudo, indícios demonstram que Salman Khan (2011) foi um dos pioneiros a utilizar a aula invertida, ao sugerir a utilização de vídeos para reinventar a sala de aula.

Foi Salman Khan quem criou a Khan Academy⁸, uma organização sem fins lucrativos fundada por ele em 2008, a qual tem como papel principal auxiliar na aprendizagem em diversas áreas do saber (matemática, física, química, ciências da natureza, lógica de programação etc.), sendo utilizada hoje para reforço escolar para crianças com dificuldades de acompanhar as aulas da escola, ou ainda como complemento as aulas dos professores.

Tucker (2012) sinalizou que com a aula invertida, deixando as instruções de forma *on-line* em casa, tem-se mais tempo livre para promover o aprendizado. a sala de aula invertida: a instrução online em casa libera o tempo da aula para o aprendizado. Ao mesmo tempo, Fulton (2012) relata como uma escola pública de educação básica melhorou a aprendizagem de matemática dos estudantes utilizando

⁸ Para conhecer um pouco mais sobre a Fundação Khan Academy, sua história e os recursos disponíveis, acess o site: <https://pt.khanacademy.org/>

vídeos no YouTube. A autora enfatiza a inversão da sala de aula, levando o conteúdo teórico para casa e trazendo a resolução de problemas para a sala de aula presencial.

Milman (2012) discute as estratégias da sala de aula invertida, descrevendo o que é e como pode ser mais bem utilizada. Ela ainda descreve que nem sempre as condições de estudo dos estudantes em casa são as mais apropriadas, citando o exemplo do estudante que vai assistir ao vídeo de uma aula enquanto, ao mesmo tempo, assiste a uma partida de futebol na TV.

Pierce e Fox (2012) apresentam os resultados de uma pesquisa realizada durante a implantação da sala de aula invertida em um curso de farmácia, com o objetivo de mensurar a melhoria na aprendizagem dos alunos. Os autores afirmam que, além de aumentar o desempenho dos estudantes, a metodologia foi bem aceita por eles, tendo como os principais motivos: a mediação direta do professor, acesso ao conteúdo antecipadamente, aulas interativas e avaliações formativas.

Desde então, dezenas de trabalhos foram produzidos tendo como base a sala de aula invertida, tais como: livros (BERMANN; SAMS, 2012; CASTRO; CASTRO; ARIAS; JALCA; PIN PIN; PILAY; NAZARENO, 2019; KINASH; KNIGHT; KORDYBAN, 2013; BENITO et. al, 2018), revistas (MUJICA, 2017; NARANJO, 2016; OBSERVATÓRIO EDU, 2012) e comunidades virtuais, como o exemplo da *Flip Learning*⁹, a qual é formada por líderes mundiais que discutem, aprofundam, conceituam e exemplificam a sala de aula invertida.

Branco e Alves (2015) apresentam os quatro pilares que dão base à aula invertida: ambientes flexíveis de aprendizagem; desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem, promovendo a autonomia dos estudantes e colocando o professor como mediador do processo; conteúdos elaborados intencionalmente, podendo ser no formato de vídeo, podcast, texto etc.; e transformando os professores em educadores profissionais, o qual deverá conduzir a aprendizagem dentro e fora da sala de aula.

Por fim, Bacich, Neto e Trevisani (2015) e Horn e Staker (2015), classificam a sala de aula invertida como um dos modelos rotacionais do ensino híbrido, conforme veremos mais adiante.

⁹ Para saber mais sobre a comunidade Flip Learning, acesse o link: <https://flippedlearning.org/>

2.2.5 Do Ensino à Educação Híbrida

Christensen, Horn e Staker, em 2013, apresentaram e discutiram o *Blended-Learning*, uma mistura entre os ambientes presenciais e virtuais de aprendizagem, integrando-os por meio da tecnologia. No Brasil ficou conhecido como Ensino Híbrido. Os autores descrevem sete modalidades de ensino híbrido, começando pelos modelos rotacionais, os quais atuam por meio de laboratórios rotacionais, rotação individual, rotação por estações e a aula invertida; o modelo Flex, no qual os estudantes podem escolher complementar seus estudos virtuais com encontros presenciais; o modelo à La carte, possibilitando aos estudantes escolherem formações virtuais complementares às presenciais; e virtual enriquecido, contando com aulas virtuais e a obrigatoriedade de encontros presenciais.

Encontra-se na literatura a descrição ou conceito do ensino híbrido, mas aqui, compreende-se que é algo maior, que extrapola o próprio limite do ensino, o qual significa “Forma sistemática de transmitir conhecimentos, geralmente em escolas” ou ainda “Método usado para transmissão de conhecimento” (MICHAELIS, 2020). O modelo híbrido aqui discutido não visa a mera transmissão de conhecimento, busca-se, na verdade, promover o “desenvolvimento físico, intelectual e moral do ser humano, por meio da aplicação de métodos próprios, com o intuito de assegurar-lhe a integração social e a formação da cidadania.”, descrição atribuída ao significado de educação no dicionário Michaelis (2020). Também definida como “Conjunto de métodos próprios a fim de assegurar a instrução e a formação do indivíduo” (IDEM).

Após a pandemia do COVID19¹⁰, o conceito do ensino híbrido foi ressignificado, deixando de ser apenas ‘um momento presencial na sala de aula física e outro virtual, fazendo uso da tecnologia de forma a integrar ambos’ para ser ‘um momento com o suporte do professor, outro onde o estudante caminha sozinho, ambos com o suporte das TDIC para a promoção da aprendizagem’.

Cabe aqui, diferenciar os termos *blended* (misturado) e híbrido, ambos utilizados para conceituar, descrever e justificar a proposta de ensino que se desenha para o período pós-pandêmico. De acordo com o dicionário *on-line* Michaelis (2021), a palavra ‘misturado’ significa: “que se misturou; que é resultado de mistura; que está confusamente ajuntado a outras coisas, embaralhado; que foi adicionado ou

¹⁰ Para saber mais sobre o COVID19, acesse o site: <https://coronavirus.saude.gov.br/>

acrescentado.”. No mesmo dicionário, o termo ‘híbrido’ tem como significado: “Diz-se de ou indivíduo que resulta do cruzamento de progenitores de espécies, raças ou variedades diferentes; Diz-se de ou animal resultante do cruzamento de espécies distintas;”. Observa-se que, a partir do exposto, misturado não é o mesmo que híbrido, em um caso há partes que podem ser juntadas ou separadas; no outro, há um novo ser, que tem identidade própria.

O modelo chamado de *blended learning* (aprendizagem misturada) é composto de partes, que podem ser juntadas para uma finalidade ou separadas para outras finalidades. Enquanto ensino híbrido e aprendizagem híbrida, seria uma nova forma de ensinar e de aprender, sendo inseparáveis e indissociáveis os componentes que os integram.

Da mesma forma, precisamos ainda descrever as diferenças em um ensino no modelo tradicional e um ensino híbrido, trazendo os elementos da inovação que são discutidos por Christensen, Horn e Staker (2013). Considera-se ensino tradicional, aquele no qual o professor é detentor exclusivo do conhecimento, ‘dono do saber’, atuando com metodologias expositivas, nas quais os estudantes são passivos ao longo do processo de aprendizagem, com o objetivo de ‘absorver’ os conteúdos, realizar provas e obter a aprovação na disciplina, curso ou ano letivo. Enquanto isso, o modelo de ensino híbrido, trazendo o conceito de inovação sustentada (a qual não elimina os elementos do tradicional, ao contrário, sustenta-se neles, mas agregando e valorizando novos elementos), faz uso de metodologias que coloquem os estudantes como ativos em sua trilha de desenvolvimento.

Deixa-se, então, de lado, o foco centrado exclusivamente no processo de ensino e soma-se os elementos próprios da aprendizagem, do sujeito, do seu contexto, adicionando a este a integração das tecnologias digitais, ampliando os espaços de aprendizagem e mesclando momentos com a presença do docente e outros sem a sua participação direta, desenvolvendo no estudante a sua autonomia.

Uma aula expositiva, contudo, não é ruim por natureza. Inclusive, há objetivos de aprendizagem para os quais ela é essencial. Mas ela sozinha já não prepara o aprendiz para as demandas do século XXI. Precisa-se inserir o diálogo, o debate, o problema, os desafios, as possibilidades de aprender fazendo. De tal modo, um curso inteiro gamificado também pode deixar de ser interessante se virar uma rotina obrigatória para os estudantes, pois seguirá o mesmo *modus operandi* da educação dos séculos anteriores. Por isso é importante promover uma educação híbrida.

Para se desenvolver uma educação híbrida, precisa-se considerar outros pontos que vão além da integração das TDIC e do uso das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem. Faz-se necessário um currículo que quebre as barreiras impostas pelo modelo tradicional de ensino, que desenvolva a autonomia dos alunos para construir a sua trilha de aprendizagem, que fomente nos estudantes a capacidade de aprender a aprender, no qual os professores também assumem novos papéis, fazendo a curadoria e a produção de conteúdos digitais e guiando a aprendizagem dos educandos por meio de mentorias.

Em uma educação híbrida, a sala virtual (PIVA JÚNIOR, 2013) a aula invertida (BERGMANN; SAMS, 2015), os modelos rotacionais (HORN; STAKER, 2015), a aprendizagem por pares (GRAFF; NEJIB, 1975) ou o *peer instruction* (MAZUR, 2015), a gamificação (BURKE, 2015), a aprendizagem por problemas (MUNHOZ, 2015) e por projetos (BENDER, 2014), as metodologias imersivas (FILATRO; CAVALCANTI, 2018) e a cultura *maker* (BLIKSTEIN, 2013; MILNE; RIECKE; ANTLE, 2014) estão presentes, criando novas possibilidades de aprendizagem, desafiando os estudantes a avançarem no desenvolvimento das suas competências. Integra-se a tecnologia digital em todos os processos e não há distinção entre aulas presenciais e virtuais, deixando que cada estudante escolha como e o que é mais importante à sua aprendizagem, pois eles aprendem a aprender.

A educação híbrida também traz como premissa a transdisciplinaridade (MORIN, 2015), abandonando a ideia de disciplinas compartimentadas e desenvolvendo uma aprendizagem que integra as competências, as habilidades e os conhecimentos necessários a formação dos estudantes, além de estabelecer que o ambiente da aprendizagem é qualquer local (MORAN, 2000) que os deixem confortáveis para desenvolver suas competências, podendo aprender em uma biblioteca, um laboratório, uma praça de alimentação ou qualquer outro espaço, físico ou virtual.

E, como apresenta Almeida (2000), para dar suporte a essa educação híbrida, faz-se necessário o desenvolvimento de um web currículo, além da necessidade de ter professores engajados, não só com o processo de ensino e aprendizagem, mas com a mudança do modelo tradicional para o híbrido, que transforme os estudantes em protagonistas das suas vidas.

2.3 A CONSTRUÇÃO DE UM WEB CURRÍCULO

A base que sustenta a mudança proposta nos cursos estudados nesta tese é o web currículo, o qual traz em seu arcabouço a integração das tecnologias digitais de informação e comunicação e das metodologias ativas e inovadoras nos processos de ensino e aprendizagem.

Antes de adentrarmos nas discussões sobre o web currículo, suas características e concepções, precisaremos fazer um resgate a origem do próprio currículo, termo o qual vem do latim *curriculum* e significa corrida, caminho por onde se corre – percurso, o que se faz durante a corrida (DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO).

Apesar de hoje compreendermos o currículo como uma descrição sistemática do processo de ensino e aprendizagem, contendo as metas, os objetivos, o conteúdo, as atividades, os processos avaliativos, os métodos utilizados e a bibliografia (PRATT, 1980), há registros de pesquisas desde o século XVI que já discutiam traços do currículo, tais como o texto de Michaelis Gass (1533) situando o currículo como um diretório das coisas que devem ser feitas. Ou ainda, os elementos que devem fazer parte de curso (CHAMIER, 653).

De acordo com Frost (1928), o currículo escolar deve ser como um manual para os professores e estudantes, considerando sete itens essenciais: 1) objetivos ou alvos do professor; 2) assuntos; 3) materiais e equipamentos que serão utilizados para instrução; 4) tempo necessário para a avaliação; 5) professores que atuarão no curso; 6) pupilos que serão instruídos; e 7) os métodos que serão utilizados. E, de acordo com o nível de formação, educação básica ou superior, precisamos pensar em métodos de mensuração diferentes para avaliar a aprendizagem (MERIAN, 1928).

Ao se discutir o papel do currículo escolar e a sua concepção, Melbo e Williams (1939, p. 161), dizem que: “o currículo deve ser definido para incluir tudo o que acontece com propósito na escola, que deve ser focado no meio social e que deve ser organizado para dar ênfase às tendências sociais significantes de longo prazo, especialmente para o futuro”. Observa-se aqui um olhar para “frente”, uma preocupação do currículo ser capaz de preparar os estudantes para os momentos vindouros, para os quais ainda não conhecemos os seus contextos.

O currículo representa o conteúdo de uma cultura e a organização para formar as personalidades humanas (LYNCH, 1941), sendo esse “o coração de uma instituição, a condição *sine qua non* para a sua existência” (COQ, 1941, p. 21).

Já em 1955, discutia-se o impacto das tecnologias no currículo (HAZARD, 1955), sobretudo, os preconceitos que as colocavam como inimigas dos professores. Mas, com o passar dos anos, buscou-se encontrar formas de se enfrentar os desafios trazidos pelas tecnologias da informação (BRITTAİN, 1985) e o uso dos computadores (MARCHIONINI, 1986) nos currículos escolares.

Em 2002, os estudos sobre o web currículo começaram a se desenhar com Chou e Tsai, os quais estudaram os problemas e desafios encontrados ao se desenvolver um currículo baseado na web. Eles descreveram os estágios tradicionais presentes no desenvolvimento de um currículo, além de abordar as questões relacionadas à integração da web no currículo educacional e propor soluções no que se refere ao uso da internet. Mais tarde, Okada e Sherborne (2006) apresentaram as mudanças no currículo por meio das TIC, resultado de uma parceria com o projeto SCIENCE UPD8 na Inglaterra e no Brasil.

Com o avanço no desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação, Dawson (2008), discute a criação de módulos web para integrar o currículo e os padrões de tecnologia na formação de professores de pós-graduação, especialmente no contexto da teoria construtivista. Nesse mesmo período, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) lançou o I Seminário de Web Currículo, o qual, desde então, é realizado a cada dois anos. No referido evento, discutiu-se sobre a integração das tecnologias digitais no currículo e as principais práticas pedagógicas desenvolvidas com suporte das TDIC.

Com o contexto da web 2.0¹¹, Basso (2009) e Marinho (2009) discutem a integração do currículo e da web, destacando a educação digital e a convergência de mídias como uma prática pedagógica. Foi nesse momento em que Almeida (2009) iniciou a construção do conceito de Web Currículo, o qual tem como referência o currículo que se utiliza e se conecta com as tecnologias digitais de informação e comunicação, possibilitando a interação entre diversas culturas, incluindo espaços, tempos e idiomas diferentes, extrapolando os limites do conceito tradicional do currículo (ASSIS, et al., 2010).

Almeida (2010), defende a ideia de que a integração das tecnologias digitais deve fazer parte das políticas públicas de um país, buscando superar os desafios da

¹¹ Para conhecer mais sobre a Web 2.0, acesse o link: <https://brasilescola.uol.com.br/informatica/web-20.htm>.

sua utilização na sala de aula; e ao discutir a integração do contexto com o currículo e as narrativas digitais na educação não formal e informal, destacando os ganhos de aprendizagem e as tensões vivenciadas pelos professores ao saírem do processo de ensino tradicional (ALMEIDA; GONZAGA, 2016).

Almeida e Silva (2011), apresentam diversos trabalhos produzidos e publicados no II Seminário de Web Currículo, afirmando que a tríade (Tecnologias – Currículo – Formação de Professores) tem estado presente em maior quantidade, demandando debate e reflexão sobre o uso das tecnologias nas práticas educativas. As autoras ainda reafirmam o significado do web currículo: “currículo que é construído por meio da web e demais propriedades inerentes às TIDC (p.16).

Almeida e Prado (2011), afirmam que o professor precisa ousar e ser flexível, além de interagir com seus pares; deve ampliar seu repertório de recursos midiáticos e tecnológicos. Pois o Web Currículo tem o potencial de integrar os processos de ensino e aprendizagem aos elementos da web 2.0 (ALMEIDA; ASSIS, 2011). Hoje, contudo, já estamos na era da Web 4.0¹².

Almeida, Piedade e Pedro (2012), exploraram o uso do smartphone e de aplicativos adjacentes na criação de percursos turísticos com estudantes do ensino secundário, tendo como ponto de partida a inovação no currículo por meio das TIC. Ao final, eles descreveram a aprendizagem satisfatória dos estudantes por utilizarem os recursos do cotidiano em suas práticas educativas.

Almeida e Valente (2012), buscaram potencializar o desenvolvimento do web currículo ao estudar a integração do currículo às tecnologias para a produção de narrativas digitais. Eles reforçaram que:

a produção de narrativas digitais permitiu compreender os processos de construção de conhecimento, funcionando como uma ‘janela na mente’ de cada aluno, que constrói suas narrativas curriculares, modelando suas perspectivas sobre si, sobre a educação com tecnologias, o currículo e o contexto. (p. 78)

Os autores ainda sinalizaram que, “é possível concretizar na prática uma nova visão de currículo, por meio da construção de narrativas digitais, ainda que a criação de um novo futuro da sociedade se mostre embrionária!” (p. 78).

Ao se discutir e planejar a construção e o desenvolvimento de um Web Currículo, Almeida, Alves e Lemos (2014) apresentam uma coletânea de oito artigos

¹² Para compreender a diferença entre Web 2.0, 3.0 e 4.0, acesse o link: <https://usemobile.com.br/web-4-0-quais-sao-as-expectativas-para-o-futuro-da-rede/>.

que discutem sobre as concepções e possibilidade para criação de web currículo; a aprendizagem e a mobilidade; entres encontrados no século XXI para o desenvolvimento do web currículo; o uso da rádio na internet como recurso de aprendizagem; além dos recursos disponíveis ao “toque do dedo”.

Ao dar ênfase ao “protagonismo de todos os atores”, Fagundes e Rosa (2014, p. 1207), discutem a aprendizagem de conteúdos, conceitos, procedimentos e atitudes por meio de um web currículo. Elas afirmam que professores, estudantes, pesquisadores e demais sujeitos envolvidos, especialmente, nas práticas da iniciação científica, precisam trabalhar de forma colaborativa, tendo o professor como mediador do processo de aprendizagem.

Fuckner e Silva (2015), apresentam o web currículo como uma possibilidade de ensino e aprendizagem por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação. Os autores estudaram, a partir da perspectiva da educação na cultura digital, o ensino da língua portuguesa no ensino fundamental II. Ou ainda, como diz Oliveira (2014), a possibilidade de uma nova cultura de aprender.

Rodrigues e Stano (2016), reforçam que o web currículo pode ser construído por meio de práticas e tecnologias, com produção de mídia tecnológica e com a aprendizagem compartilhada. Trazendo ainda a possibilidade de uma aprendizagem ubíqua (ROSA, 2017), especialmente no ensino a distância, partindo das linguagens midiáticas pertencentes às TDIC. Contudo, ao se falar do Web Currículo para a educação básica, a família também precisa ser inserida no contexto (VALE, 2018), pois ela influencia diretamente na aprendizagem dos estudantes.

A partir da compreensão dos estudos apresentados sobre web currículo, sabe-se que ele não deve ser padronizado, pois a integração das TDIC dependerá do contexto, dos objetivos de aprendizagem e diversos outros fatores. Basta aqui saber que, o web currículo extrapola os muros da escola, conduz o estudante a caminhos não percorridos e a lugares ermos, tudo isso a partir de um clique do mouse ou do deslizar dos dedos, propondo-nos a uma educação híbrida.

Nascimento (2018) apresentou a construção de um web currículo para o desenvolvimento de uma educação híbrida, onde ele destacou os desafios encontrados na trajetória de elaboração do web currículo, tais como: fatores culturais e o envolvimento dos docentes, além do apoio institucional. É também importante compreender que o Web Currículo precisa criar a possibilidade de o estudante aprender fazendo (NOGUEIRA; PADILHA, 2019).

Após a revisão sobre currículo e a origem do construto web currículo, para fins desta pesquisa, assumimos aqui, a compreensão de web currículo apresentada por Almeida e Valente (2012): O web currículo tem como objetivo a integração das tecnologias digitais de informação e comunicação ao currículo existente, ressignificando-o a partir da linguagem midiática, recriando, inclusive, a forma de pensar, de fazer, de se comunicar, de se construir o conhecimento e de se estabelecer relações com o mundo.

2.4 COREOGRAFIAS INSTITUCIONAIS E SEUS IMPACTOS NO TRABALHO DOS DOCENTES

Na educação superior particular, mas não se restringindo somente a ela, as diretrizes acadêmicas, as metodologias de ensino, os projetos pedagógicos dos cursos, dentre outras normas e regulamentações, são definidos, às vezes, pela mantenedora, outras pela direção ou coordenação acadêmica da mantida. Esses elementos compõem o contexto institucional interno, dimensão integrante às coreografias institucionais. Esta pesquisa se debruça sobre o engajamento docente durante a mudança do modelo metodológico de ensino, por isso, este subcapítulo é essencial.

As coreografias institucionais são uma derivação dos estudos de Zabalza (2006) sobre as coreografias didáticas e de aprendizagem, que, por sua vez, tiveram origem nas coreografias de ensino, termo cunhado por Oser e Baeriswyl (2001), fazendo uma analogia entre as coreografias presentes no mundo da dança e as “coreografias” desenvolvidas pelos professores ao organizarem e ministrarem suas aulas.

Para uma melhor compreensão sobre as coreografias institucionais, sua estruturação e as relações com o trabalho dos docentes, seguimos para o resgate conceitual das coreografias didáticas.

As coreografias didáticas são estratégias de aprendizagem utilizadas pelos professores ao elaborarem suas aulas, organizadas em quatro etapas ou fases: antecipação, colocação em cena, modelos mentais e produto.

A antecipação é o momento em que o professor prevê todas as necessidades de aprendizagem do discente (ZABALZA, 2006), trazendo elementos da ementa de uma disciplina, curso ou currículo, além das demandas do campo profissional. Nesta fase, o docente descreve o que se espera que os estudantes aprendam, os objetivos

e metas de aprendizagem previstos para eles, os conteúdos essenciais aos objetivos, as habilidades e competências que se pretende desenvolver nos estudantes, antecipando a aprendizagem dos estudantes e considerando suas experiências e conhecimentos prévios, demandando dos professores o uso de uma avaliação diagnóstica, possibilitando-lhes identificar nuances e particularidade entre os estudantes.

A colocação em cena, segunda fase das coreografias didáticas (ZABALZA, 2006), traz consigo a definição e a descrição do ambiente de aprendizagem que será utilizado; os recursos materiais, humanos e didáticos; as metodologias; e o processo avaliativo. Nesta etapa também devem ser previstas as atividades para as aprendizagens coletivas e individuais, atendendo às necessidades dos sujeitos, seus estilos de aprendizagem (SILVA, 2013) e contribuindo com o desenvolvimento deles.

Os modelos mentais fazem parte da terceira etapa das coreografias didáticas (ZABALZA, 2006) e representam as sequências de operações mentais utilizadas pelos educandos durante um processo de aprendizagem. Para tal, o professor precisará prever quais ações mentais os estudantes utilizarão ou deverão utilizar para atingir cada um dos objetivos de aprendizagem demandados na aula, contribuindo com o desenvolvimento do produto.

O produto, última fase das coreografias didáticas (ZABALZA, 2006), é a entrega final realizada pelos estudantes, demonstrando o que foi aprendido e qual o nível dessa aprendizagem, confirmando ou não o desenvolvimento das habilidades e competências esperadas pelo professor, além de lhe munir de informações que sirvam para o seu feedback individual aos estudantes, considerando sempre a avaliação com caráter formativo (SILVA, 2013).

Contudo, para que o docente possa desenvolver a sua coreografia didática, precisa-se ter o apoio institucional, tais como: “formação, infraestrutura, recursos e materiais adequados” (PADILHA; ZABALZA, 2016, p. 857).

Magalhães, Santos e Padilha (2018, p. 3), tomando como base os estudos de Padilha e Zabalza (2015), descrevem as coreografias institucionais como “os movimentos relacionados a gestão do curso que proporcionam implicações a todos os sujeitos da escola”. De acordo com Zabalza (2016) e Padilha (2018), estão inseridos nesses movimentos, elementos que possibilitam, potencializam ou dificultam as ações dos professores, tais como: a cultura organizacional, o currículo, a infraestrutura, os recursos materiais etc.

Zabalza (2016, p. 836) afirma que as “coreografias externas incluem todo tipo de elemento institucional que organiza para proporcionar um ambiente de aprendizagem estimulante e afetivo para os estudantes”. Ele ainda descreve algumas variáveis como institucionais que fazem parte das coreografias, tais como: formas organizativas dos professores e estudantes, organização do currículo, sistemas de práticas e mobilidade, espaços de aprendizagem, demandas acadêmicas da instituição etc.

No mesmo estudo, Zabalza (2016) também diz que o engajamento dos estudantes pode ser resultado de uma coreografia institucional que crie condições para tal nível de envolvimento. Por outro lado, questiona-se, como se engajam os docentes no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes? Pois, as práticas dos professores são, ao mesmo tempo, elementos e resultados das coreografias institucionais, sendo impactados pelas demais variáveis.

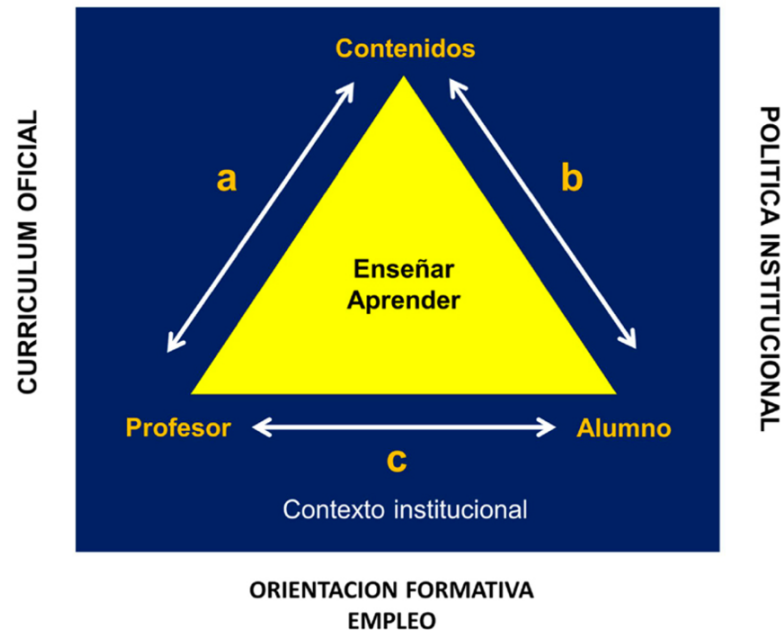
Zabalza e Cerdeiriña (2019), além de discutirem sobre a transição no enfoque do ensino e da centralização no conteúdo ao enfoque na aprendizagem e no estudante, incluindo ainda o enfoque no ambiente (físico ou virtual) que proporcione maior aprendizagem, eles enfatizam a importância de se observar as coreografias institucionais, as quais são externas aos docentes e influenciam em suas práticas, impactando diretamente na aprendizagem dos estudantes.

A figura 4 apresenta os elementos que compõem as coreografias institucionais (Zabalza, 2018). No lado externo à área azul, estão presentes: a) as políticas institucionais, as quais, no caso do Brasil, são elaboradas e geridas por órgãos públicos e afins, como o Ministério da Educação (MEC), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Conselho Nacional de Educação – CNE, etc.; b) o Currículo Oficial, podendo aqui ser compreendido com as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, no da educação superior. Ou ainda, a BNCC no caso da educação básica; c) as referências externas, entendidas como o contexto social da escola, do estudante, do professor, da comunidade acadêmica etc.; d) a orientação formativa para o emprego, destacando-se o perfil profissional e as demandas do mercado de trabalho, as quais, por vezes, descrevem o que deverá ser ensinado/aprendido.

A grande área azul se refere ao contexto institucional, a partir do qual Zabalza e Cerdeiriña (2019) apresentam nove variáveis internas que influenciam o processo de ensino e aprendizagem, organizadas em três grupos: 1) professor, estudante e

conteúdo; 2) a relação entre professor-professor, estudante-estudante, conteúdo-conteúdo; 3) a relação entre professor-estudante, professor-conteúdo, estudante-conteúdo. Na visão dos autores, essas nove variáveis auxiliam na compreensão do envolvimento dos estudantes em sua aprendizagem.

Figura 4 – Elementos Básicos das Coreografias
REFERENTES EXTERNOS



Fonte: Zabalza (2018)

Cabe aqui refletir, a partir das pesquisas de Zabalza e Cerdeiriña (2019), sobre: a cultura organizacional da IES; a elaboração e disseminação das suas políticas e normas institucionais; a formação continuada oferecida e desenvolvida para os docentes; os projetos pedagógicos dos seus cursos; os programas de remuneração e benefícios; as oportunidades de crescimento pessoal e profissional; a infraestrutura e os recursos disponíveis aos professores e estudantes; o sistema de avaliação; dentre outros.

Zabalza (2018) descreve as coreografias institucionais a partir de quatro contextos: a) aspectos materiais – inserindo-se tudo que é visível e palpável, tais como a infraestrutura, os espaços de ensino e aprendizagem, os recursos disponíveis; b) os espaços organizativos e funcionais, como por exemplo: a distribuição das disciplinas ao longo da semana, o horário das aulas, o calendário acadêmico, o sistema de avaliação e as atividades formativas, as funções e setores disponíveis na IES; c) os aspectos afetivos, como o clima organizacional, os núcleos de apoio ao professor e

ao estudante, endomarketing; d) aspectos culturais, como os valores e crenças organizacionais, as rotinas diárias, os programas de integração discente, as semanas pedagógicas, etc.

Zabalza (2018) ainda reforça que as coreografias institucionais não são desconexas de vários contextos que integram o ambiente educacional, o que foi possível perceber durante a pandemia da Covid19. Momento o qual o isolamento social causou baixa motivação nos professores e estudantes, a dificuldade de acesso às aulas virtuais por falta de recursos (computadores, notebook, *tablet*, *smartphone* e internet), provocou ansiedade nos discentes e evasão escolar. Enquanto isso, o excesso de trabalho que tomou conta da casa dos docentes promoveu fadiga, estresse e, em alguns casos, depressão.

De acordo com Zabalza (2018), além desses fatores, ainda há, especialmente no ensino superior, a influência do mercado de trabalho e as possibilidades de desenvolvimento profissional, os currículos oficiais (sejam externos, criados pelo Conselho Nacional de Educação – CNE; ou internos, criados pela própria IES) e as políticas: nacionais de educação (criadas pelo Ministério de Educação – MEC) e institucionais (criadas pelas IES, sejam elas públicas ou privadas).

No contexto das coreografias institucionais, precisa-se investigar: as ações que podem levar os estudantes à evasão ou à exclusão escolar (BERNÁRDEZ-GOMES, 2019); a formação continuada dos professores para inovação pedagógica e utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação (HERCULANO, 2018); a melhoria nas políticas públicas e o seu impacto nos processos de ensino e aprendizagem (SANTOS, 2018); as possibilidades de promoção da inovação pedagógica, seja na esfera pública (MAGALHÃES; SANTOS; PADILHA, 2018) ou entre as instituições privadas (NASCIMENTO; LEITÃO; TAVARES, 2019).

A partir das definições de Zabalza (2016), o qual diz que, como o conceito das coreografias institucionais é amplo, pode-se limitar o campo da pesquisa. Nesta tese, estudamos a interferência das coreografias institucionais no engajamento docente, tendo como elementos dos fatores internos:

- a) Relação entre os elementos estruturais e com os processos de ensino e aprendizagem
- b) Contexto Institucional – Materiais (espaços e recursos); Organizativos e Funcionais (Processos e Tarefas); Afetivos (clima relacional e sistemas de

apoio); e Culturais (ideias e crenças compartilhadas que dão sentido às práticas dos atores)

Com base no exposto até aqui, buscaremos nos documentos institucionais e no engajamento dos professores:

- i. Elementos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, em destaque, os que conduzem a interação entre docentes, estudantes e conteúdos.
- ii. Elementos relacionados ao currículo dos cursos; à curadoria de materiais; às metodologias de ensino e gestão da aprendizagem; ao sistema de avaliação e feedback; e ao suporte dado aos professores e aos estudantes durante o processo de transição metodológica.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, descrevemos os procedimentos metodológicos utilizados ao longo dos dois anos, os quais possibilitaram a elaboração desta tese. Para tal, esta seção se divide em: pressupostos da pesquisa; corpus da pesquisa; desenho metodológico, incluindo as metodologias para a construção dos dados e as técnicas de análise; e os critérios de qualidade utilizados durante todo o estudo.

3.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

As concepções epistemológicas presentes nesta tese navegam entre os entendimentos de Morin (2015) e Piaget (1970), trazendo elementos que perpassam pelas teorias do construtivismo, da aprendizagem e da complexidade. Para Piaget (1970), o desenvolvimento da aprendizagem é gradual, passando por fases e etapas na vida do sujeito, iniciando ainda na infância, a partir das questões biológicas, passando pela experiência com objetos, pelas interações sociais por meio da linguagem, tendo como base a equilíbrio das ações. Para Morin (2015), precisamos compreender a relação entre os três elementos que compõem os novos paradigmas: a ordem, a desordem e o acaso, para proporcionar ambientes de aprendizagem que extrapolem o paradigma atual.

Durante a implantação de um modelo de educação híbrida, tanto os docentes quanto o corpo técnico-administrativo e diretivo (elementos que compõem as coreografias institucionais) passam por uma fase de aprendizagem e retroalimentação, momento no qual há uma resignificação dos processos de ensino e aprendizagem e dos próprios ambientes de aprendizagem, os conceitos vão se construindo e reconstruindo. Assim, a desequilíbrio e a equilíbrio, a ordem e a desordem, possibilitam o um avanço no desenvolvimento da *praxe* docente.

Percebemos que, tomando emprestado os quatros elementos (espaço, corpo, tempo e outro) apresentados por Silva (2010) e Van Manen (1990), ao se transitar entre o modelo tradicional de ensino e a educação híbrida, o docente experimenta sensações diversas, desde a mudança no ambiente de aprendizagem (salas de aula físicas e virtuais, cafés, jardins, bibliotecas, corredores da IES, estacionamento, cinema, teatro, etc.), vivenciando o estresse provocado pela mudança e o medo ou receio do novo, a própria percepção do tempo disponível e gasto nos novos processos

de ensino e aprendizagem, até chegar na forma com se relaciona com os outros (professores, estudantes e técnicos-administrativos), impactando no nível e na qualidade do seu engajamento.

Compreendemos que o conhecimento não estava posto antes da pesquisa e que foi se apresentando durante a sua realização, entendendo que ele foi se construindo a partir das experiências dos sujeitos participantes desta investigação, sendo este um campo de estudo múltiplo, o qual deve ser observado e descrito a partir de diversas perspectivas, especialmente porque esta tese parte do pressuposto do construtivismo social (CRESWELL, 2014) ou do interpretativismo (DENZIN; LINCOLN, 2011), ao se investigar o engajamento dos docentes durante a transição do modelo tradicional de ensino para o modelo híbrido, resultado da implantação de uma coreografia institucional para a oferta de cursos superiores de tecnologia por meio um web currículo.

O campo de estudo deste projeto se alicerça em um contexto contemporâneo da vida real – a integração das TDIC no processo de ensino e aprendizagem e a transição do modelo da educação tradicional para o híbrido, trata-se de uma abordagem de pesquisa por meio de um Estudo de Caso. Autores como Creswell (2014), Denzin e Lincoln (2005), Merriam (1998) e Yin (2009), descrevem o Estudo de Caso como um método de pesquisa, podendo ter como foco um único caso ou, quando o problema de pesquisa exige comparações entre sujeitos ou objetos diferentes, casos múltiplos. Independente de ser único ou múltiplos, o método demanda do pesquisador utilizar fontes diversas para coleta de dados (CRESWELL, 2014), tais como: documentos, entrevistas individuais e/ou grupais, observações etc.

Para Stake (1994, p. 236), “o estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha de objeto de estudo”. Portanto, ao se optar por estudar o engajamento dos professores que atuam nos Cursos Superiores de Tecnologia (CST) em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS) e Sistemas para Internet (SI) como objeto de estudo, ofertados na modalidade presencial em uma faculdade confessional, filantrópica, instalada na Cidade do Recife, os quais tiveram seus projetos pedagógicos concebidos e executados a partir de um web currículo que promove uma educação híbrida, onde os professores deixaram de ministrar conteúdos no formato tradicional de ensino e assumiram os papéis de curadores de materiais digitais, gestores da aprendizagem dos estudantes e mentores das equipes compostas por até

cinco discentes, produzindo um artefato de tecnologia por semestre, definimos, por conseguinte que a metodologia mais adequada é o estudo de caso.

A escolha em estudar os docentes desses cursos se deu por dois motivos: únicos cursos ofertados no modelo descrito na região nordeste do país no momento da elaboração do projeto de pesquisa e pela facilidade de acesso ao campo de pesquisa e aos dados, tornando-se conveniente ao pesquisador (CRESWELL, 2010).

Por não haver, durante o momento da coleta de dados, nenhuma outra IES que ofertasse os cursos citados com o mesmo modelo pedagógico, trata-se de um estudo de caso do tipo único. Procuramos, a partir da referida metodologia, conhecer as particularidades que envolvem o engajamento docente durante a transição do modelo tradicional de ensino para o híbrido, o que torna o caso interessante por causa dos fatores intrínsecos a ele (STAKE, 1994).

Cabe aqui descrever o meu papel na instituição para evitar vieses de interpretação da minha relação com os sujeitos e com a obtenção dos dados. Sou contratado como professor e nomeado vice-diretor acadêmico, função que me confere as seguintes atividades: Elaborar o texto-base do PDI (Projeto de Desenvolvimento Institucional), o calendário acadêmico, o regimento interno; Validar os PPC (Projetos Pedagógicos dos Cursos); Definir o sistema de avaliação da aprendizagem; Garantir o pleno funcionamento acadêmico dos cursos; e Compôr o Conselho Superior (CONSU) e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da IES. Todavia, não tenho autonomia da aprovação e/ou deliberação de nenhuma das atividades descritas anteriormente, todas elas são aprovadas pelos conselhos citados, após parecer técnico emitido pela Direção de Educação e Expansão do Grupo Educacional (departamento acadêmico da mantenedora). Desta forma, buscando garantir a isonomia durante a coleta e construção dos dados desta pesquisa, a aplicação dos instrumentos foi realizada automaticamente, via ambiente virtual; os grupos focais foram conduzidos pela coordenação dos cursos, mantendo-me como observador do processo; e os documentos institucionais utilizados foram criados e/ou aprovados pela própria mantenedora.

Cada curso superior possui tempo mínimo e máximo para integralização, variando conforme sua carga horária mínima aprovada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE – e verificado pelos avaliadores *ad-hoc* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, autarquia Federal vinculada ao Ministério da Educação – MEC. Os cursos de ADS e SI possuem duas

mil horas e têm como regra serem ofertados em cinco semestres, durante dois anos e meio. Todavia, por causa das 400 horas de atividades virtuais, a IES os oferta em quatro semestres letivos, integralizando em dois anos. Dada as condições de oferta dos cursos, optamos por realizar um estudo longitudinal, considerando dois anos de pesquisa, equivalente a quatro semestres letivos.

O projeto pedagógico dos cursos superiores de tecnologia já citados, aprovado pela DEE, traz o conceito de inovação por meio de uma educação híbrida, abolindo as aulas por disciplina para focar no desenvolvimento de competências a partir dos conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA = Competência), implementando o modelo híbrido de ensino (aula invertida, rotação individual), integrando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e outras metodologias ativas, tais como: aprendizagem por projetos (PjBL), aprendizagem por problemas (PBL), aprendizagem por pares, gamificação, etc.

Nesse modelo, o professor atua como mentor e gestor de equipes – as quais são compostas por no mínimo três integrantes e no máximo cinco; consultor de negócios; curador de conteúdos digitais; e conteudista para o Ambiente Virtual de Aprendizagem (utilizou-se o Google Classroom durante o primeiro semestre – 2019.1, mudou-se para o Telescope – plataforma desenvolvida pela Nuvem Mestra – durante os semestres 2019.2 e 2020.1, trocou-se para o Moodle em 2020.2 por questão de estabilidade da plataforma). Cada professor trabalha com no máximo 25 estudantes, equivalente a cinco equipes.

Dentre esses professores, há um que iniciou sua carreira docente nos últimos 5 anos. Os demais possuem mais de 10 anos. Todos já atuaram em algum momento o processo de avaliação por competência, mas sempre no modelo tradicional de ensino, no qual o docente é o centro do processo, atuando com aulas exclusivamente expositivas, não desmerecendo-as, mas evidenciando a “transmissão de conhecimento” com a passividade dos estudantes e atividades para serem resolvidas em casa semanalmente e provas teóricas ao longo do semestre letivo. Diante desse contexto, percebe-se o esforço despendido pelos professores para transacionarem à educação híbrida.

O problema de pesquisa apresentado nesta tese exigiu caminhos plurais para se buscar respostas ou criar questionamentos, sendo mais adequado utilizar o método misto (CRESWELL, 2010), demandando ao pesquisador o uso de instrumentos qualitativos e quantitativos para coleta e análise de dados.

Iniciamos a coleta e construção dos dados antes mesmo da banca de qualificação do projeto de tese. Optamos por iniciar a coleta de dados desde o início do primeiro ano do doutorado, por dois motivos: a) a primeira turma dos cursos ADS e SI no modelo híbrido iniciou em fevereiro de 2019, não começar a coletar os dados nesse momento seria perder a oportunidade de acompanhar os cursos desde o seu planejamento e implementação até a integralização da primeira turma; b) a transição do modelo de ensino tradicional para o híbrido ainda não era comum nas faculdades, centros universitários e universidades no país, resumindo-se a algumas iniciativas isoladas. Não coletar os dados sobre o engajamento docente durante a referida transição, seria desperdiçar uma oportunidade ímpar e extremamente importante à tese. Destaca-se ainda, que essa condição configura a pesquisa como longitudinal (BORDALO, 2006), pois, além de coletar dados desde o início da implementação do modelo híbrido até a sua consolidação, permitiu comparar os resultados entre as diversas fases do estudo.

Registramos ainda que, de 16 de março a 31 de dezembro de 2020, a IES decidiu atuar no modelo remoto emergencial¹³, inicialmente, a partir do Decreto Estadual nº 48.809, de 14 de março, que suspendeu as aulas presenciais nas instituições de ensino, públicas e privadas por causa da Pandemia da Covid19, respaldando por meio da Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020, que autorizada as aulas remotas em substituição das presenciais, durante o período de 30 dias, prazo esse que foi prorrogado algumas vezes até a publicação da Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, a qual possibilitou a manutenção das aulas remotas até o dia 31 de dezembro do mesmo ano.

Diante do exposto, os cursos estudados nesta tese, com ofertas presenciais, experimentaram dois cenários diferentes durante a pesquisa, 9 meses letivos no modelo híbrido original e 7 meses letivos no modo remoto emergencial (não previsto no Projeto Pedagógico dos Cursos). O modelo remoto emergencial não pode ser caracterizado como educação a distância por: ter aulas 100% síncronas; com horários pré-definidos e professores conectados de acordo com os seus respectivos

¹³ Para compreender melhor a diferença entre o modelo remoto emergencial e a educação a distância, sugiro ler o texto explicativo constante neste link: <https://er.educase.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

cronogramas de atividades; não ter material didático elaborado para compartilhamento no AVA e seguir os fluxos da educação presencial.

Esse cenário exige um olhar ainda mais profundo do pesquisador, para perceber quais os reais impactos das mudanças promovidas nos cursos e seus efeitos no engajamento dos docentes. Primeiro, vivenciaram a construção do *web* currículo e a mudança da educação tradicional para um modelo híbrido. Tiveram três mudanças de AVA, buscando uma alternativa que melhor atendesse ao projeto dos cursos. E vivenciaram uma pandemia, exigindo um novo planejamento estratégico para a transposição das aulas presenciais para o modo remoto. Assim, além de fazer as comparações já previstas entre as fases de investigação, também confrontamos os resultados do período presencial com o remoto emergencial, para identificar se houve ou não impactos significativos e perceptíveis no engajamento docente.

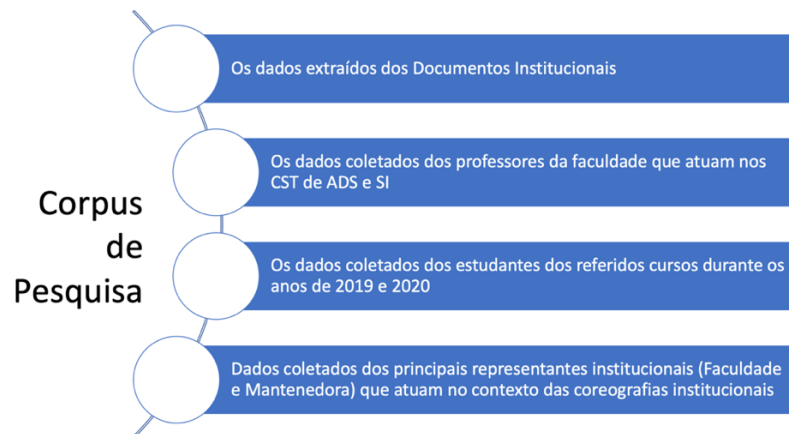
3.2 CORPUS DE PESQUISA

Conforme a figura 5, o *corpus* da pesquisa foi composto por:

- a. documentos institucionais (Projeto de Desenvolvimento Institucional; Projeto Pedagógico do Curso: Diretrizes Acadêmicas Institucionais; Indicadores de Excelência em Qualidade; Políticas de Ensino, Pesquisa e Extensão; etc.;
- b. dados coletados de todos os professores da faculdade que atuaram nos CST de ADS e SI, durante o período de fevereiro de 2019 a dezembro de 2020;
- c. dados coletados de todos os estudantes dos cursos em questão ao longo do mesmo período da investigação;
- d. dados coletados dos principais representantes institucionais (Faculdade e Mantenedora) que atuam no contexto das coreografias institucionais, mas excluindo-me desta fase, para evitar vieses de pesquisa. Assim, fizeram parte: Direção Geral da IES, Direção Administrativa da IES, Coordenação do Curso, Direção da Educação e Expansão da Mantenedora, Direção Financeira da Mantenedora, Coordenação Acadêmica da Mantenedora, Gerente da Pastoralidade da Mantenedora, Gerente de Projetos da Mantenedora, Gerente de Tecnologia da Informação da Mantenedora.

Os sujeitos da pesquisa foram os professores que atuaram nos cursos de ADS e SI durante os anos de 2019 e 2020, período de integralização, os discentes que fizeram parte das turmas dos semestres estudados e os representantes institucionais da faculdade e da mantenedora.

Figura 5 – Corpus de Pesquisa

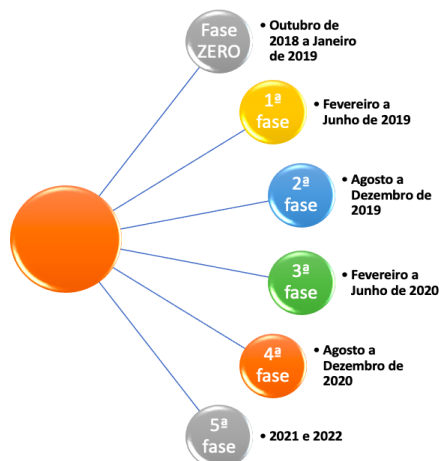


Fonte: Elaborada pelo autor (2020)

3.3 FASES DA PESQUISA

A pesquisa iniciou com a revisão da literatura sobre o engajamento docente, metodologias ativas, em destaque o ensino híbrido, o web currículo e as coreografias didáticas e institucionais. Em seguida, definimos o *corpus* da pesquisa, os protocolos para a coleta dos dados e os organizamos em seis fases, constantes na figura 6, a qual apresenta essas fases e os respectivos períodos de cada uma delas.

Figura 6 – Fases da Pesquisa



Fonte: Elaborada pelo autor (2019)

As fases foram organizadas da seguinte forma:

- i. **Fase 0 – Outubro de 2018 a Janeiro de 2019:** Esta fase foi chamada de zero por ter antecedido a minha matrícula efetiva no programa de doutorado. Contudo, ela iniciou após o dia 18 de outubro de 2018, quando foi publicada a minha aprovação no site do EDUMATEC (<https://www.ufpe.br/documents/39782/1690289/Resultado+final+mestrado+2019.pdf/bfae27d4-add2-44f1-99e6-3d581ac5fetc>). Nesta etapa, fizemos uma primeira revisão da literatura, definimos o *corpus* da pesquisa, tivemos acesso ao campo, participamos (na condição de observadores) na concepção dos projetos pedagógicos dos cursos de ADS e SI, participamos (também na condição de observadores) na organização do ambiente virtual de apoio e obtivemos acesso aos demais documentos institucionais.
- ii. **Fase 1 – Fevereiro a Junho de 2019:** Nesta etapa, os cursos começaram sua primeira turma no modelo híbrido, exigindo que iniciássemos a coleta de dados por meio da observação, dos semanários de aprendizagem dos docentes, da escala de engajamento docente (KLASSEN; YERDELEN; DURKSEN, 2013) e do grupo focal. Após a coleta dos referidos dados, realizamos a análise individual por instrumento de coleta e a triangulação entre eles, com o propósito de ter resultados preliminares, visitar o projeto e refinar os instrumentos de coleta.
- iii. **Fase 2 – Agosto a Dezembro de 2019:** Nesta etapa, partindo dos resultados da fase anterior, ajustamos os protocolos e instrumentos de coleta de dados. As coletas de dados continuaram, por meio da observação, dos semanários de aprendizagem e dos grupos focais. Ao final, fizemos as triangulações entre as fontes e um quadro comparativo entre as fases 1 e 2.
- iv. **Fase 3 – Fevereiro a Junho de 2020:** Nesta etapa, após um ano e meio de coleta de dados, voltamos ao projeto de tese e fizemos algumas reflexões sobre os objetivos de pesquisa à luz do referencial teórico. Logo em seguida, a coleta de dados continuou por meio dos semanários de aprendizagem e dos grupos focais. Por fim, foram realizadas a triangulação de fontes e a atualização do quadro comparativo entre as fases 1, 2 e 3.

- v. Fase 4 – **Agosto a Dezembro de 2020**: Nesta penúltima fase, coletamos os dados finais do campo: os semanários de aprendizagem e os grupos focais. Realizamos a última sequência de triangulação de fontes e a elaboração do quadro comparativo entre as fases 1, 2, 3 e 4.
- vi. Fase 5 – **2021**: A última fase do percurso metodológico nos conduziu a revisitar as teorias, a refinar os protocolos e instrumentos de pesquisa, a criar o modelo de análise de interferência das coreografias institucionais e a concluir o relatório da pesquisa.

Por ser uma pesquisa longitudinal, com dados coletados e construídos durante 24 meses, foi necessário refletir sobre os achados parciais, retornar ao projeto inicial e retroalimentar as informações, além de refinar os protocolos e instrumentos de coleta, triangular os resultados e criar um quadro comparativo/demonstrativo entre cada fase.

3.4 DESENHO METODOLÓGICO

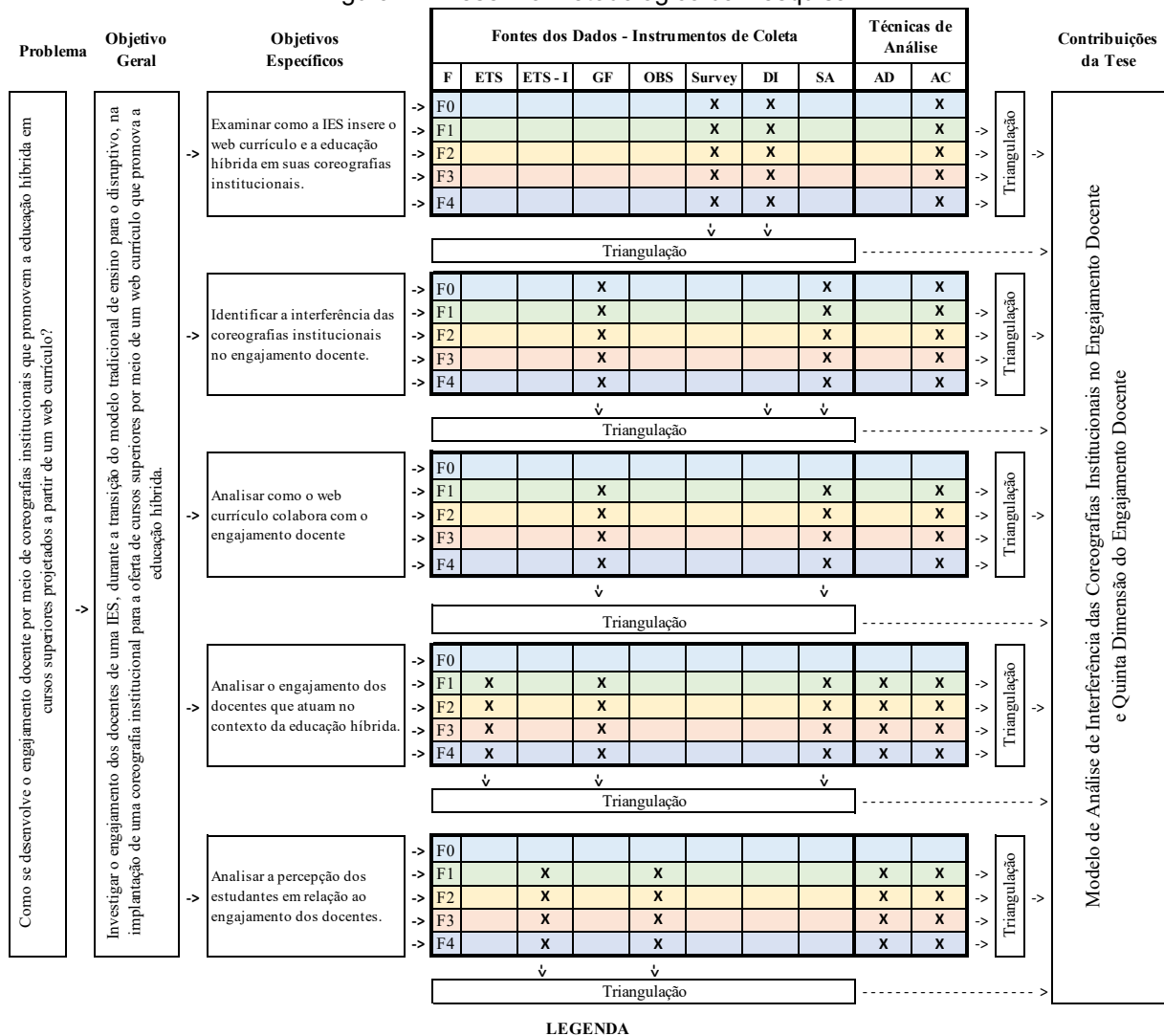
O desenho metodológico, presente na figura 7, possibilitará ao leitor compreender o percurso que seguimos para o desenvolvimento desta tese, considerando desde a busca pelos referenciais teóricos até as considerações finais.

Outra finalidade do desenho metodológico é, além de nos manter focados no caminho e nas etapas sem nos desviarmos, possibilitou a reflexão, a retroalimentação e o refinamento da própria pesquisa.

Para clarear o fluxo da pesquisa e explicar a figura 7, tomamos como ponto de origem os objetivos específicos, os quais têm como principal papel, dar suporte ao objetivo geral, visando responder ao problema de pesquisa.

Fragmentamos ainda a imagem em pequenas partes, as quais foram inseridas nas próximas subseções, com o intuito principal de demonstrar como atuamos em cada um dos objetivos específicos desta tese.

Figura 7 – Desenho Metodológico da Pesquisa

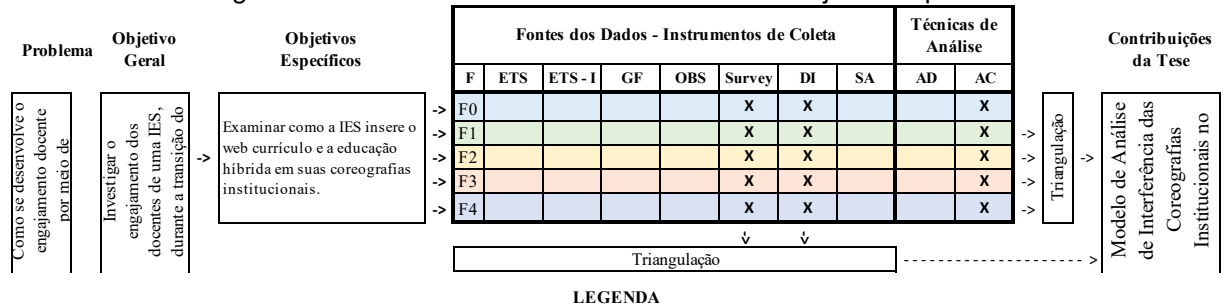


A seguir, cada uma das subseções apresenta os recursos utilizados para construir e analisar os dados, organizados por objetivo específico.

3.4.1 Objetivo Específico 1

Para **examinar como a IES insere o web currículo e a educação híbrida em suas coreografias institucionais**, figura 8, realizamos uma pesquisa documental, desde a fase zero até a quarta fase, e aplicamos um *survey* aos principais representantes institucionais, buscando informações que possam convergir ou divergir com o objetivo em questão. Utilizamos a análise de conteúdo para estudar esses dados.

Figura 8 – Procedimentos Utilizados no Primeiro Objetivo Específico



LEGENDA

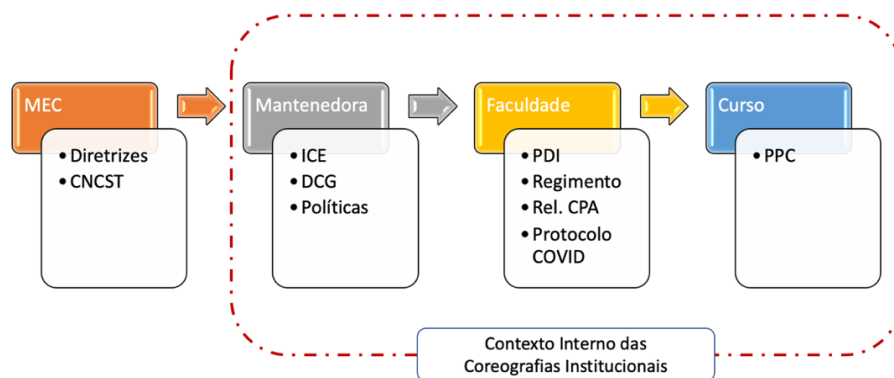
F - Fases | ETS - Escala de Engajamento Docente | ETS-1 - Escala de Engajamento Docente Invertida | GF - Grupo Focal | OBS - Observação | Survey com os Representantes Institucionais | DI - Documentos Institucionais | SA - Semanário de Aprendizagem | AD - Análise Descritiva | AC - Análise de Conteúdo

Fonte: Elaborada pelo autor (2019)

3.4.1.1 Pesquisa Documental – parte 1

A pesquisa documental sempre foi importante para diversos estudos, sobretudo quando se trata de conhecer e analisar fatores históricos, relatos passados, documentos institucionais, diários de campo e, como compartilha Angrosino (2009, p. 71), quando “se quer estudar as transformações e comportamentos ao longo do tempo”.

Figura 9 – Hierarquia dos Documentos Institucionais



Fonte: Elaborada pelo autor (2021)

Para o presente objetivo de específico, utilizamos os documentos institucionais, figura 9 acima, aqueles que são desenvolvidos pela própria organização, seja pela mantenedora ou pela mantida, os que têm relação direta com o trabalho docente e descrevem parte das coreografias institucionais da IES, fatores internos (ZABALZA, 2018):

- a. **Indicadores Católica de Excelência - ICE** (Estabelecidos pela mantenedora): É um documento criado pela Gerência Acadêmico-Pedagógica do Grupo, que apresenta, em 62 páginas, um grupo de indicadores para mensurar e avaliar, continuamente, a performance das unidades de negócio diante do mercado atual, o qual se configura pelo mundo VUCA (Volatility – Uncertainty – Complexity – Ambiguity).
- b. **Diretrizes Curriculares para a Graduação - DCG** (Estabelecidas pela mantenedora): É um documento criado pela Gerência Acadêmico-Pedagógica do Grupo, que apresenta, em 13 páginas, elementos norteadores às faculdades, centros universitários e universidades para a criação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos - PPC, descrevendo, minimamente, o que se espera de uma educação de qualidade. O referido documento descreve o escopo do PPC, a organização curricular e o cumprimento da carga horária dos cursos. Ele foi elaborado após o início da implantação dos cursos híbridos.
- c. **Diretrizes de Extensão:** Documento elaborado pela mantenedora para orientar as unidades do grupo em relação a curricularização da extensão, para atender à Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, publicada pelo Ministério da Educação.
- d. **Políticas Institucionais:** Conjunto de políticas criadas pela mantenedora para assegurar o cumprimento das diretrizes acadêmicas e para orientar a elaboração e atualização do RG, PDI e PPC. Foram analisadas as políticas de: Gestão da Permanência; Aperfeiçoamento Discente; Metodologias Ativas; Gestão de Pessoas; Defesa dos Direitos Humanos e Promoção da Igualdade; e o Programa Propósito de Vida, o qual tem como foco o projeto de vida dos estudantes e a formação integral do sujeito.
- e. **Crítérios de Desempenho e Infraestrutura:** Documento elaborado pela mantenedora que estabelece as condições mínimas de desempenho dos recursos institucionais para garantir o funcionamento dos serviços educacionais.
- f. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI:** É um documento que descreve o estado atual e o desejável da IES, com validade de cinco anos, apresentando quais novos cursos serão implantados e quando, o tamanho da infraestrutura futura, os gastos previstos e os planos de ação. Este

documento pode, a qualquer momento, sofrer atualizações. Ao final do prazo previsto, um novo PDI deve ser elaborado e aprovado.

- g. **Regimento Geral – RG:** É um documento que define e descreve as premissas básicas de funcionamento institucional e todas as normas, regulamentos e procedimentos adotados pela IES durante a sua vida útil. Ter o referido documento, é uma exigência legal. Ele passa por avaliação contínua, durante as visitas *in loco*, promovidas pelo Ministério da Educação, para credenciamento e credenciamento institucional, além das autorizações, reconhecimentos e renovação dos reconhecimentos dos cursos de bacharelados, licenciaturas e tecnólogos.
- h. **Relatório da Comissão Própria de Avaliação (CPA):** É um documento que apresenta e descreve os resultados das avaliações institucionais, externas e internas, tendo como base a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, a qual tem como objetivo melhorar a qualidade da instituição e dos seus cursos, refletindo no perfil do egresso e nas condições de trabalho dos docentes e de todo o corpo técnico-administrativo.
- i. **Protocolo de Contingência (COVID19):** É um documento elaborado pela Faculdade e validado pela mantenedora que tem como objetivo apresentar ao MEC as condições de oferta dos cursos durante a pandemia da Covid19. Neste protocolo, a Faculdade afirma que todas as aulas dos cursos em estudo passaram a ser ofertados no modo remoto emergencial: as aulas passaram a ser transmitidas ao vivo pelos professores, mantendo os seus horários regulares.
- j. **Plano Pedagógico dos Cursos – PPC:** É o principal documento do curso, o qual descreve os objetivos, o perfil de egresso esperado, matriz curricular, ementário e bibliografia, as metodologias utilizadas, o sistema de avaliação, a gestão do curso, a infraestrutura utilizada por ele, dentre diversas outras informações que dão vida ao curso. É um documento dinâmico, que deve acompanhar o contexto local e regional, incluindo e excluindo elementos, a cada atualização, que agreguem valor à aprendizagem dos estudantes e orientem o trabalho docente.

Os dados coletados foram organizados cronologicamente, à luz dos estudos de Zabalza (2018) sobre as coreografias institucionais, momento em que buscamos evidências dos fatores internos, em especial a dimensão institucional: os aspectos

materiais; os espaços organizativos e funcionais; os aspectos afetivos; e os aspectos culturais.

Optamos pelo contexto interno das coreografias institucionais por ele apresentar elementos controlados pela IES, tais como: disponibilização de recursos materiais (espaço e recursos), definições organizativas e funcionais (Processos e Tarefas), questões afetivas (clima relacional e sistemas de apoio) e culturais (ideias e crenças compartilhadas que dão sentido às práticas dos atores). Observamos ainda a formação dos professores, as políticas institucionais internas, a integração das TDIC e a infraestrutura disponível para o desenvolvimento dos cursos híbridos.

Para facilitar a análise, propusemos um instrumento de coleta, figura 10, servindo de base para descrever como as coreografias institucionais apresentam as evidências relacionadas ao engajamento docente, ao desenvolvimento de um web currículo e ao desenvolvimento de uma educação híbrida com a utilização de metodologias ativas.

Figura 10 – Instrumento de Coleta de Dados Documental - C.I.

Coleta de Dados - Coreografias Institucionais																
Data	Fonte	Versão	Descrição	Página	Contexto	Dimensões	Variáveis	Evidência	Currículo		Metodologia		Engajamento (ETS)			
									Web	Comp.	Ensino Híbrido	Outros Métodos	Cognitivo	Emocional	com Colegas	com Aluno

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

O instrumento para coleta de dados das coreografias institucionais nos possibilitou identificar, nos documentos analisados, as palavras, os termos ou frases que interfiram na prática docente e em seu engajamento. Inclui-se neste contexto: cultura e clima organizacional, formação docente, incentivo à carreira docente, modelo pedagógico etc.

3.4.1.2 *Survey* – Coleta de dados a partir de um formulário eletrônico com os principais representantes institucionais.

O quadro 06 apresenta o formulário que foi enviado a 11 representantes da IES, os quais elaboram, instituem e impactam diretamente às coreografias institucionais, tanto no grupo educacional quanto na própria faculdade. A saber:

- Faculdade:
 - Direção Geral;
 - Vice-Direção (Administrativa);
- Mantenedora
 - Presidente do Grupo;
 - Direção de Ensino e Expansão;
 - Direção Administrativo-Financeira;
 - Coordenação de Educação Superior;
 - Coordenação de Educação Básica;
 - Analista de Educação Superior;
 - Gerente de Tecnologia da Informação;
 - Gerente de Pastoralidade;
 - Gerente de Projetos.

Quadro 6 – Questões do *Survey*

Questões	Perguntas
1	Descreva sobre como você percebe as ações institucionais da mantenedora ou da mantida focadas no ensino híbrido e no engajamento docente.
2	A partir do seu ponto de vista, descreva como essas ações se refletem no engajamento docente.
3	Descreva o que, para você, pode aumentar ou diminuir o nível de engajamento dos professores.
4	Descreva sobre a sua visão em relação ao ensino híbrido, fazendo distinções entre: antes, durante e após a pandemia.
5	Se você quiser falar sobre qualquer outro item que não foi abordado nas questões anteriores, fique à vontade.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Dos 11 representantes, oito responderam o *Survey*, equivalente a 72,7% do total. Como o formulário preservou o anonimato dos respondentes, não identificamos qual a função das três pessoas que não preencheram, mas isso não impactou na compreensão geral sobre as coreografias institucionais da IES. As respostas possibilitaram identificar o que e como os respondentes pensam e percebem o engajamento dos professores, a educação híbrida, o uso das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem e as ações promovem inovação.

3.4.1.3 Análise de Conteúdo – Parte 1

Os dados construídos a partir dos documentos institucionais e os obtidos por meio do *survey* passaram por uma análise de conteúdo (BARDIN, 2011; MORAES, 1999), o que permitiu catalogar e categorizar as descobertas, importante para atingir os objetivos e responder o problema de pesquisa.

De acordo com Moraes (1999), a análise foi orientada pela categoria “para dizer o que?”, pois a intenção foi investigar se as coreografias institucionais, por meio desses documentos, apresentam elementos que evidenciem a intenção da IES em construir um Web Currículo e em promover a educação híbrida em seus cursos, além da utilização de metodologias ativas e orientações que impactem no engajamento docente. Buscamos assim, conhecer o valor informacional, as palavras, os argumentos e as ideias neles expressos, essencial a uma análise temática.

Para tal análise, seguiu-se as etapas de: preparação da informação, iniciando a partir da transposição dos elementos identificados nos documentos para o protocolo de coreografias institucionais criado para esta pesquisa; a organização dos conteúdos em unidades; e a categorização dessas unidades.

O quadro 7 apresenta as duas categorias e 13 subcategorias criadas para a análise, destacando as referências que as originaram. Elas foram definidas a partir do referencial teórico, tendo como base as seções 2.3 e 2.4.

Quadro 7 – Categorias e Subcategorias de C.I. e W.C.

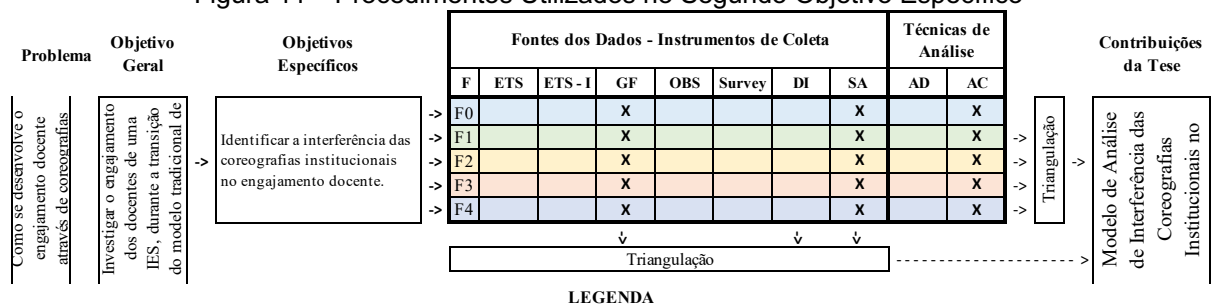
Categorias	Subcategorias	Autor
Coreografias Institucionais - Fatores Interno	Elementos Estruturais	Zabalza (2018)
	Materiais	
	Organizativos e Funcionais	
	Afetivos e culturais	
Web Currículo	TDIC	Almeida (2009); Nogueira e Padilha (2019)
	Ensino Híbrido	Nascimento (2020)
	Metodologias Ativas	Paranhos e Mendes (2010)
	Inovação	Ortega, Suarez e Urbano (2020)
	Ambientes de Aprendizagem	ASSIS, et al. (2010)
	Formação de Professores	Rodrigues e Stano (2016)
	Sistema de Avaliação	García Fallas, Guzmán Aguilar e Murillo Sancho (2014)
	Infraestrutura	Almeida, Alves e Lemos (2014); Ramos e Almeida (2015)
	Estudante como protagonista	Fagundes e Rosa (2014)

Fonte: Elaborada pelo autor (2021)

3.4.2 Objetivo Específico 2

Como demonstra a figura 11, para **se identificar a interferência das coreografias institucionais no engajamento docente**, além de se utilizar da pesquisa documental apresentada na seção 3.4.1.1, consideramos como documentos para este estudo os semanários de aprendizagem dos professores (registros feitos pelos docentes durante todo o período da pesquisa demonstrando suas angústias, aprendizagens, dificuldades etc.), e realizamos quatro grupos focais com os docentes.

Figura 11 – Procedimentos Utilizados no Segundo Objetivo Específico



Fonte: Elaborada pelo autor (2019)

Os resultados obtidos a partir da análise dos documentos institucionais, já apresentados anteriormente (seção 3.4.1.1), foram reconsultados atrás de se identificar elementos que impactassem no engajamento dos professores. Os dados construídos nos grupos focais e os registrados nos semanários de aprendizagem pelos docentes passaram pela análise de conteúdo.

3.4.2.1 Pesquisa Documental – parte 2

De acordo com Corsetti (2006), a pesquisa documental tem a função de resgatar a história de determinado fenômeno, fato ou acontecimento. Ao mesmo tempo, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), enfatizam que é comum a utilização deste tipo de estudo quando se quer acessar informações de um passado distante. Enquanto Amaral (2013) descreve uma variedade de mídias que são consideradas documentos, tais como: papel, livros, fotografias, vídeos, artefatos pré-históricos, pessoas etc. Contudo, no século XXI, outros recursos ganharam *status* de documento,

como aconteceu com as plataformas digitais de redes sociais, os portais de buscas, dentre outros, tornando o passado não tão distante.

A pesquisa documental realizada para responder a este objetivo, pautou-se nos semanários de aprendizagem dos docentes. Para cada uma das fases desta pesquisa, elaboramos questões e as disponibilizamos, por meio de formulários eletrônicos (Google Formulários), aos professores no formato de semanários de aprendizagem. Optamos por chamar assim, por compreender que durante a fase de implementação de novos modelos didáticos-pedagógicos o docente passa por uma adaptação, desenvolvendo novas aprendizagens sobre como atuar em cenários diferentes.

O quadro 8 demonstra as questões norteadoras presentes no semanário de aprendizagem dos professores na primeira fase da pesquisa, as quais foram criadas à luz do referencial teórico, buscando atender aos objetivos da pesquisa e ao problema central deste estudo.

Quadro 8 – Questões do Semanário de Aprendizagem - Fase 1

Q	Pergunta	Período
1	Gostaria que você nos contasse como foi sua experiência de mediar a aprendizagem esta semana	Fev-Mar
2	Você encontrou alguma dificuldade, seja com os estudantes, com seus pares, com o projeto, com o produto das equipes ou qualquer outra situação que impactou em sua atuação docente? Se sim, quais?	Fev-Mar
3	Conte-nos sua opinião sobre mediar a aprendizagem por meio do ensino híbrido durante esta semana.	Fev-Mar
4	Há algo mais que você gostaria de relatar que ainda não abordou nas questões anteriores?	Fev-Mar
5	Quais desafios você tem encontrado até aqui e como você vem enfrentando esses desafios?	Mar - Abr
6	Você encontrou alguma dificuldade, seja com os estudantes, com seus pares, com o projeto, com o produto das equipes ou qualquer outra situação que impactou em sua atuação docente? Se sim, quais?	Mar - Abr
7	Quais sentimentos você tem ou percebe ao entrar e sair da sala de aula e/ou ao corrigir as atividades dos estudantes no Google Classroom e ao atuar como mentor dos estudantes?	Mar - Abr
8	Quais ações você vem desenvolvendo para conhecer melhor seus estudantes e fazer com eles aprendam?	Mar - Abr
9	Narre um pouco sobre sua atuação em sala de aula, física e virtual. Quando você chega na sala de aula física, quais suas primeiras ações? Você vai sempre até as suas equipes ou fica esperando que eles lhe chamem? E no Google Classroom, você acessa com qual frequência? Você, corrigir atividades, apenas atribui a nota ou também envia comentários e orientações para melhoria da aprendizagem dos seus estudantes?	Mar - Abr
10	Descreva como você percebe as aulas no modelo híbrido, baseando-se no desempenho dos estudantes e na sua atuação em relação as aprendizagens deles, fazendo também um contra-ponto em relação ao modelo tradicional de ensino.	Mar - Abr
11	Avaliando suas as últimas aulas, como você tem buscando melhorar sua prática em sala de aula?	Mai - Jun
12	Avaliando suas últimas aulas, como você tem se sentido em relação à sua prática em sala de aula?	Mai - Jun
13	Em relação aos últimos dias, como você tem se relacionado com seus colegas professores?	Mai - Jun
14	Em relação aos últimos dias, como você tem se relacionado com seus estudantes?	Mai - Jun
15	Avaliando as últimas aulas, há algo a mais sobre o ensino híbrido que você gostaria de compartilhar?	Mai - Jun

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Para a segunda fase desta pesquisa, após a análise preliminar dos dados obtidos na fase anterior, as questões norteadoras para o semanário de aprendizagem dos professores foram reelaboradas, mantendo da fase 1 apenas as perguntas 1 e 2,

o que pode ser visualizado no quadro 9. As questões escritas na cor vermelha representam as novas indagações.

Quadro 9 – Questões do Semanário de Aprendizagem - Fase 2

Q	Pergunta	Período
1	Gostaria que você nos contasse como foi sua experiência de mediar a aprendizagem esta semana	Ago-Set
2	Você encontrou alguma dificuldade, seja com os estudantes, com seus pares, com o projeto, com o produto das equipes ou qualquer outra situação que impactou em sua atuação docente? Se sim, quais?	Ago-Set
3	Como você se preparou para suas orientações e mentorias durante esta semana?	Ago-Set
4	Como você descreve o engajamento dos estudantes com sua aprendizagem?	Ago-Set
5	Como você descreve a atuação dos seus colegas, da coordenação e da direção para desenvolver a aprendizagem dos estudantes?	Ago-Set
6	Como você atuou em suas equipes neste semana?	Set-Nov
7	Quais esforços você precisou fazer para atingir os objetivos de aprendizagem da semana?	Set-Nov
8	Como você percebe o engajamento dos seus colegas durante as orientações às equipes?	Set-Nov
9	Como você se sente atuando por meio do ensino híbrido?	Set-Nov
10	Como você descreve a percepção dos estudantes em relação a sua aprendizagem?	Set-Nov
11	Em relação a fazer a mentoria, como você se planeja?	Nov-Dez
12	Em relação ao seu plano de aula, como você tem planejado e executado?	Nov-Dez
13	Em relação aos estudantes, como você tem gerenciado a sua aprendizagem e o seu envolvimento durante as atividades?	Nov-Dez
14	Com relação a você, como você se sentiu durante o semestre ao entrar em sala de aula e guiar a aprendizagem dos estudantes?	Nov-Dez
15	Em relação ao modelo híbrido, o que você faria igual e o que você faria diferente?	Nov-Dez
16	Há algo mais que você gostaria de relatar que ainda não abordou nas questões anteriores?	Ago-Dez

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Para as duas últimas fases da pesquisa, apenas uma nova questão foi adicionada, apresentada no quadro 10, marcada na cor vermelha.

Quadro 10 – Questões do Semanário de Aprendizagem - Fases 3 e 4

Q	Pergunta	Período
1	Gostaria que você nos contasse como foi sua experiência de mediar a aprendizagem esta semana	Fev-Mar Ago-Set
2	Você encontrou alguma dificuldade, seja com os estudantes, com seus pares, com o projeto, com o produto das equipes ou qualquer outra situação que impactou em sua atuação docente? Se sim, quais?	Fev-Mar Ago-Set
3	Como você se preparou para suas orientações e mentorias durante esta semana?	Fev-Mar Ago-Set
4	Como você descreve o engajamento dos estudantes com sua aprendizagem?	Fev-Mar Ago-Set
5	Como você descreve a atuação dos seus colegas, da coordenação e da direção para desenvolver a aprendizagem dos estudantes?	Fev-Mar Ago-Set
6	Como você atuou em suas equipes neste semana?	Mar-Abr Set-Nov
7	Quais esforços você precisou fazer para atingir os objetivos de aprendizagem da semana?	Mar-Abr Set-Nov
8	Como você percebe o engajamento dos seus colegas durante as orientações às equipes?	Mar-Abr Set-Nov
9	Como você se sente atuando por meio do ensino híbrido?	Mar-Abr Set-Nov
10	Como você descreve a percepção dos estudantes em relação a sua aprendizagem?	Mar-Abr Set-Nov
11	Em relação a fazer a mentoria, como você se planeja?	Abr-Jun Nov-Dez
12	Em relação a dar o feedback aos estudantes, como você faz e com qual frequência?	Abr-Jun Nov-Dez
13	Em relação ao seu plano de aula, como você tem planejado e executado?	Abr-Jun Nov-Dez
14	Em relação aos estudantes, como você tem gerenciado a sua aprendizagem e o seu envolvimento durante as atividades?	Abr-Jun Nov-Dez
15	Com relação a você, como você se sentiu durante o semestre ao entrar em sala de aula e guiar a aprendizagem dos estudantes?	Abr-Jun Nov-Dez
16	Em relação ao modelo híbrido, o que você faria igual e o que você faria diferente?	Abr-Jun Nov-Dez
17	Há algo mais que você gostaria de relatar que ainda não abordou nas questões anteriores?	Fev-Jun Ago-Dez

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Com o docente atuando como mentor, questionar sobre o seu esforço para emitir o *feedback* aos estudantes, buscando ajudá-los a se desenvolver, possibilitou

aprofundar os conhecimentos sobre como os docentes se engajaram ao longo da implantação do modelo híbrido.

Ao se concluir cada uma das fases, os dados foram transcritos e dispostos em páginas com linhas numeradas, figura 12, buscando facilitar o processo de análise.

Figura 12 – Exemplo da Transcrição Realizada

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E TECNOLÓGICA

APÊNDICE X: Transcrição dos Semanários de Aprendizagem dos Docentes – 2ª Fase

Período de Coleta: 05 de agosto a 20 de dezembro de 2019

Meio de coleta: Formulário eletrônico contendo 16 Questões Norteadoras

Período da Transcrição: de 01 de dezembro de 2019 a 30 de janeiro de 2020

Transcrito por: Ernandes Rodrigues do Nascimento – Pesquisador e Autor da Tese

TRANSCRIÇÃO

- 1 **[PERGUNTA 01]** Gostaria que você nos contasse como foi sua experiência de mediar a aprendizagem
- 2 **esta semana**
- 3 **[08/17/2019 07:24:27 - 15000256]** O fato de já terem a experiência do período anterior, mostrou uma maior
- 4 desenvoltura dos alunos. A forma organizada das atividades também foram um diferencial neste início de
- 5 semestre.
- 6 **[08/17/2019 16:48:42 - 15000227]** Está semana dando início ao semestre com o segundo, terceiro e quarto,
- 7 foi bem legal pois os alunos já entendiam o modelo.
- 8 **[08/19/2019 08:00:27 - 15000208]** Estive em turmas de 2º, 3º e 4º períodos, tendo percebido que os alunos
- 9 estão bem independentes, facilitando nosso trabalho, nos chamando em situações onde a experiência ajuda na
- 10 tomada de decisão.

Fonte: Elaborada pelo autor (2019)

Concluída a fase de transcrição dos dados dos semanários de aprendizagem, seguimos à preparação e organização das informações para análise, momento em que criamos o instrumento apresentado na figura 13, o qual também foi utilizado para auxiliar na análise dos dados obtidos por meio dos grupos focais.

Figura 13 – Instrumento para Análise dos Semanários de Aprendizagem

Fonte	Data	Identificador	Recorte	Coreografias Institucionais	Engajamento				Educação Híbrida
					Cognitivo	Emocional	S. Colegas	S. Estudante	
Grupo Focal Docente - 1	18/06/2019	GFD1-500:06:31	O professor conta, com satisfação, um trecho de uma conversa entre ele um estudante dentro de um ônibus, narrando uma experiência do próprio estudante					1	
Grupo Focal Docente - 1	18/06/2019	GFD1-500:07:16	O professor relata a evolução de uma equipe, destacando o salto evolutivo na última semana					1	
Grupo Focal Docente - 1	18/06/2019	GFD1-500:07:52	O professor descreve o trabalho de uma equipe e cita o esforço de outro professor para ajudar na aprendizagem dos estudantes		1			1	
Grupo Focal Docente - 1	18/06/2019	GFD1-500:14:22	O professor descreve como ele e outros ficaram felizes ao ver os estudantes apresentando um produto de qualidade no final do semestre. Relata ainda o seu esforço para ajudar uma das equipes a evoluírem		1	1		1	
Grupo Focal Docente - 1	18/06/2019	GFD1-500:15:00	O professor relata a interação entre ele e a coordenação do curso sobre alguns ajustes realizados em uma equipe e como ele precisou intervir		1		1	1	

Fonte: Elaborada pelo autor (2020)

Ao final da TESE, na seção dos Apêndices, constam todos os formulários dos semanários de aprendizagem utilizados pelos professores durante a pesquisa.

3.4.2.2 Grupo Focal

O grupo focal (GF) tem sido uma das técnicas de pesquisa mais utilizadas nos estudos qualitativos, especialmente porque este instrumento dá voz aos participantes, diminui a influência do pesquisador e possibilita uma rica interação entre os sujeitos (CRESWELL, 2010; BARBOUR, 2009; FLICK, 2013), demonstrando, inclusive o engajamento dos docentes nessas discussões.

Durante o período de construção dos dados, realizamos quatro grupos focais com os docentes, sempre ao final de cada semestre letivo – junho e dezembro de 2019 e junho e dezembro de 2020.

Na fase um, os dois cursos juntos possuíam seis professores e todos foram convidados a participar do primeiro grupo focal, o qual foi realizado no dia 18 de junho de 2019 às 19h, na sede da própria IES, em uma sala de aula equipada com recursos para gravação de áudio e vídeo. O GF contou com a participação de cinco dos seis professores do curso, equivalente a 84% do total, quantidade ideal de participantes (BARBOUR, 2009) e suficiente para gerar as discussões necessárias ao estudo, o que resultou em um arquivo de áudio com duração de 01:59:03 (uma hora, cinquenta e nove minutos e três segundos), registrado por um iPad Mini 3.

Na transição de um semestre para o outro, um dos docentes foi desligado por ter sido convidado para coordenar um curso superior em outra IES. Assim, restaram cinco professores nos dois cursos, sendo um deles o coordenador.

O segundo grupo focal aconteceu no dia 16 de dezembro de 2019, às 19h, com duração de 1 hora, 17 minutos e 26 segundos. E contou com a participação dos cinco professores do curso.

O terceiro grupo focal foi realizado no dia 15 de junho de 2020, às 19h, por meio do Google Meet, com gravação em formato de vídeo, com transmissão síncrona por causa da pandemia da Covid19. A seção durou uma hora, quarenta minutos e 23 segundo e contou com a participação dos cinco professores dos cursos.

O quarto grupo focal aconteceu no dia 15 de dezembro de 2020, às 19h, ainda durante a pandemia do Covid19. Utilizamos o Google Meet para transmissão síncrona e gravação da seção, a qual durou uma hora, 15 minutos e 20 segundos, contando com a participação dos cinco professores do curso. Vale ressaltar que os professores em questão foram os mesmos durante toda a pesquisa, importante por ser um estudo longitudinal.

Após cada coleta, os dados foram transcritos, conforme figura 14, e organizados para análise e interpretação, utilizando o mesmo instrumento apresentado na figura 13. Durante a transcrição, preocupamo-nos em numerar as linhas, identificar o pesquisador (P) do sujeito (S) e inserir os minutos de início e término de cada fala.

Figura 14 – Transcrição dos Grupos Focais

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E TECNOLÓGICA

APÊNDICE X: Transcrição do Grupo Focal dos Docentes – 1ª Fase

Realizado em: *18 de junho de 2019*
Meio de coleta: *Gravação do áudio utilizando aplicativo próprio do iPhone 7.*
Quantidade de Participantes: *6 convidados, 4 participantes, com faixa etária entre 33 e 57 anos de idade e mais de cinco anos de docência.*
Período da Transcrição: *de 19 de julho a 30 de agosto de 2019*
Transcrito por: *Ernandes Rodrigues do Nascimento – Pesquisador e Autor da Tese*

TRANSCRIÇÃO

1 **P (00:01:19)** – Bem gente, boa noite! É... A gente hoje está fazendo essa conversa hoje com vocês e amanhã
2 com os alunos, não é, para a gente de fato entender um pouquinho, é... como foi o semestre, o que passou, o
3 que não passou, o que foi bom, o que poderia ser melhor, o que poderia... é... não ter sido, não é. E... até para

Fonte: Elaborada pelo autor (2019)

3.4.2.3 Análise de Conteúdo – parte 2

Transcrevemos os dados dos grupos focais utilizando o editor de texto MSWord e o reprodutor de áudio QuickTime Player, e os organizamos conforme as orientações de Angrosino (2009) e Mayring (2004), contendo cabeçalho explicativo, legenda de análise, legenda de transcrição, linhas numeradas e sujeitos codificados, garantindo o anonimato.

Os dados obtidos a partir dos semanários de aprendizagem dos professores foram transpassados do formulário para um documento textual, utilizando-se do mesmo padrão de organização aplicado aos dados dos grupos focais, figura 14 apresentada anteriormente.

Os dados provenientes dos grupos focais e dos semanários de aprendizagem dos docentes foram analisados por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011; MORAES, 1999). Para atender aos objetivos do estudo, esta análise foi orientada pela categoria “quem fala” (MORAES, 1999), pois a intenção foi investigar o engajamento do professor, emissor das mensagens registradas nesses dados. Seguiu-se as mesmas etapas descritas na seção 3.4.1.2: preparação da informação, iniciando a

partir da transcrição descrita anteriormente; organização dos conteúdos em unidades; categorização dessas unidades.

Para o objetivo aqui proposto, utilizamos cinco categorias e 21 subcategorias de análise, descritas no quadro 11. Dessas subcategorias, quatro foram apresentadas na seção anterior (3.4.1), tendo como base os estudos de Zabalza (2018), e 17 foram elencadas a partir do estudo de Nascimento (2021, no prelo), o qual descreve as principais causas de engajamento e desengajamento docente. Utilizamos como critério de escolha as cinco principais causas de engajamento para cada uma das dimensões de Klassen, Yerdelen e Durksen (2013).

Quadro 11 – Categorias e Subcategorias das C.I. e do E.D.

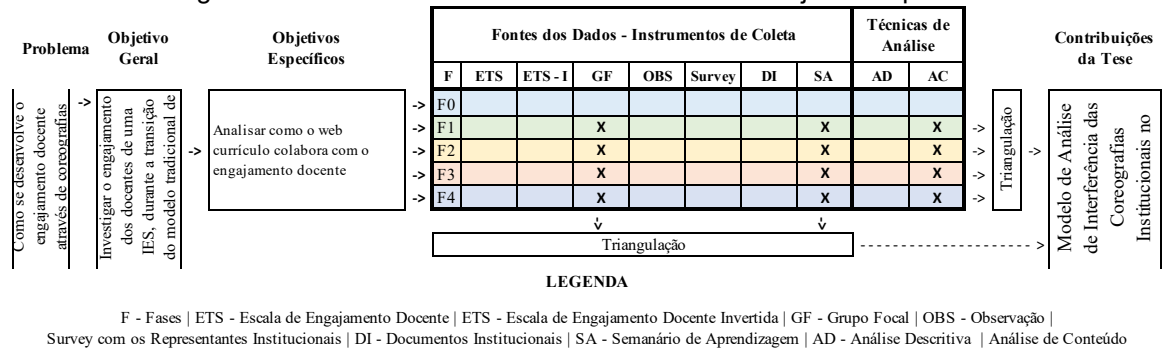
Categorias	Subcategorias	Autor
Coreografias Institucionais - Fatores Internos	Elementos Estruturais	Zabalza (2018)
	Materiais	
	Organizativos e Funcionais	
	Afetivos e culturais	
Engajamento Cognitivo	Compromisso com a Profissão	Klassen, Yerdelen e Durksen (2013). Nascimento (2021, no prelo)
	Interesse dos Estudantes	
	Atualização	
	Melhorar as Aulas	
Engajamento Emocional	Desenvolvimento dos Alunos	
	Amor à Profissão	
	Sentir-se valorizado	
	Interação com os Estudantes	
Engajamento Social com os Colegas	Empatia	
	Colaboração e Parceria	
	Ambiente Organizacional	
	Comprometimento	
Engajamento Social com os Alunos	Empatia	
	Interação com os Estudantes	
	Amor à Profissão	
	Desenvolvimento dos Alunos	
	Sentir-se Respeitado	

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

3.4.3 Objetivo Específico 3

Para analisar como o web currículo colabora com o engajamento docente, figura 15, utilizamos os dados oriundos dos semanários de aprendizagem e dos grupos focais com os docentes, e examinamos a partir da análise de conteúdo.

Figura 15 – Procedimentos Utilizados no Terceiro Objetivo Específico



Fonte: Elaborada pelo autor (2019)

3.4.3.1 Pesquisa Documental – parte 3

Assim como apresentada na seção 3.4.2.1, a pesquisa documental realizada para responder a este objetivo, pautou-se nos semanários de aprendizagem dos docentes, seguindo os mesmos procedimentos de construção e análise dos dados já apresentados.

Buscamos aqui, identificar nos semanários elementos relacionados ao web currículo, como por exemplo: integração de tecnologias digitais, utilização de ambientes virtuais com finalidades que transcendem a sua função básica utilizada nos cursos *on-line*, a ubiquidade etc.

Posteriormente, os dados extraídos dos documentos foram organizados de forma a permitir que realizássemos a análise de conteúdo, identificando os elementos relacionados aos objetivos de estudo aqui propostos.

3.4.3.2 Grupo Focal Docente – parte 2

O procedimento utilizado nos grupos focais foi detalhado na seção 3.4.2.2, descrevendo os recursos empregados e os instrumentos que fizeram parte do processo. Para este objetivo, buscamos identificar, na fala dos professores, elementos relacionados ao web currículo que possam colaborar com o engajamento docente.

3.4.3.3 Análise de Conteúdo – parte 3

Para atender aos terceiro e quarto objetivos específicos, utilizamos a mesma análise de conteúdo apresentada na seção 3.4.1.2, mas tendo como orientação a categoria “quem fala” (MORAES, 1999), pois pretende-se identificar e descrever como o web currículo colabora com o engajamento docente, a partir das suas falas e expressões.

Utilizamos aqui, as mesmas categorias e subcategorias de análise apresentadas nas seções 3.4.1 e 3.4.2, como pode ser visualizado no quadro 12.

Quadro 12 – Categorias e Subcategorias do E.D. e do W.C.

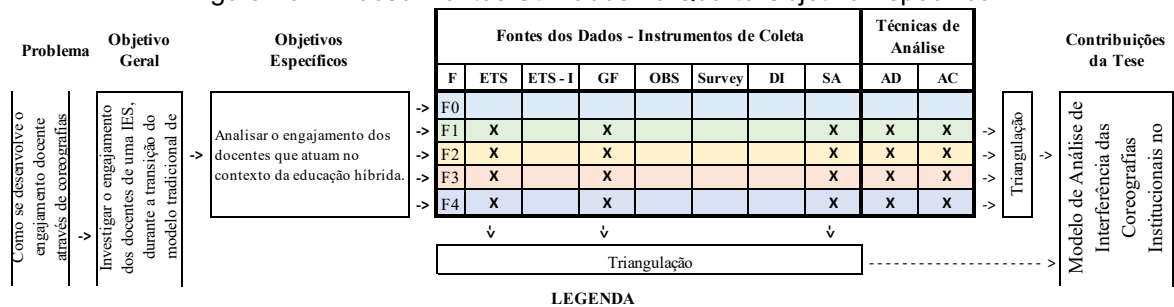
Categorias	Subcategorias	Autor
Web Currículo	TDIC	Almeida (2009); Nogueira e Padilha (2019)
	Ensino Híbrido	Nascimento (2020)
	Metodologias Ativas	Paranhos e Mendes (2010)
	Inovação	Ortega, Suarez e Urbano (2020)
	Ambientes de Aprendizagem	ASSIS, et al. (2010)
	Formação de Professores	Cidad Maestro e García García (1987) Rodrigues e Stano (2016)
	Sistema de Avaliação	García Fallas, Guzmán Aguilar e Murillo Sancho (2014)
	Infraestrutura	Almeida, Alves e Lemos (2014) Ramos e Almeida (2015)
	Estudante como protagonista	Fagundes e Rosa (2014)
Engajamento Cognitivo	Compromisso com a Profissão	Klassen, Yerdelen e Durksen (2013), Nascimento (2021, no prelo).
	Interesse dos Estudantes	
	Atualização	
	Melhorar as Aulas	
Engajamento Emocional	Desenvolvimento dos Alunos	
	Amor à Profissão	
	Sentir-se valorizado	
	Interação com os Estudantes	
Engajamento Social com os Colegas	Empatia	
	Colaboração e Parceria	
	Ambiente Organizacional	
	Comprometimento	
Engajamento Social com os Alunos	Empatia	
	Interação com os Estudantes	
	Amor à Profissão	
	Desenvolvimento dos Alunos	
	Sentir-se Respeitado	

Fonte: Elaborado pelo auto (2021)

3.4.4 Objetivo Específico 4

Para **analisar o engajamento dos docentes que atuam no contexto da educação híbrida**, figura 16, além dos resultados dos grupos focais e dos semanários de aprendizagem, aplicamos a escala ETS de Klassen, Yerdelen e Durksen (2013) quatro vezes ao longo do período da pesquisa. Esses dados, por sua vez, passaram por uma análise descritiva.

Figura 16 – Procedimentos Utilizados no Quarto Objetivo Específico



LEGENDA

F - Fases | ETS - Escala de Engajamento Docente | ETS-I - Escala de Engajamento Docente Invertida | GF - Grupo Focal | OBS - Observação | Survey com os Representantes Institucionais | DI - Documentos Institucionais | SA - Semanário de Aprendizagem | AD - Análise Descritiva | Análise de Conteúdo

Fonte: Elaborada pelo autor (2019)

3.4.4.1 Escala de Engajamento Docente – ETS

A escala de engajamento docente utilizada nesta pesquisa foi desenvolvida por Klassen, Yerdelen e Durksen, (2013), a qual apresenta quatro dimensões (cognitiva, emocional, social com os estudantes e social com os colegas) organizadas a partir de 16 questões (indicadores), sendo quatro em cada uma dessas dimensões.

A escala foi escolhida por:

- Trazer o componente social de interação com os estudantes, importante por causa do papel de mentor assumido pelos professores no modelo híbrido;
- Trazer os componentes emocionais e psicológicos, os quais sofreram impactos na mudança da metodologia tradicional para híbrida;
- Trazer o componente cognitivo, o qual demandou do professor uma mudança em seu *mindset* em relação ao seu papel em sala de aula e a forma dos estudantes aprenderem;
- Por ser a escala mais utilizada sobre engajamento docente em diversas pesquisas internacionais, com base na pesquisa sistemática que nós realizamos.

O referido instrumento, no seu modelo original, faz uso de uma escala de respostas de 0 a 6. Porém, como as questões foram configuradas em um formulário eletrônico (Formulários Google) para a aplicação, o qual não possuía a numeração 'zero', adaptamos as respostas para serem preenchidas considerando uma escala de 1 a 7, o que mantém o efeito da medida original, significando a resposta 1, o item que apresenta menor engajamento do professor e 7, o item com maior engajamento.

Com base nos objetivos desta pesquisa, compreendemos e consideramos as respostas:

- i. Resposta 1, nada engajado – **NEGATIVA**
- ii. Resposta 2, quase nada engajado – **NEGATIVA**
- iii. Resposta 3, raramente engajado – **NEGATIVA (tendência a ser neutra)**
- iv. Resposta 4, nem desengajado nem engajado – **NEUTRA**
- v. Resposta 5, pouco engajado – **POSITIVA (tendência a ser neutra)**
- vi. Resposta 6, Engajado – **POSITIVA**
- vii. Resposta 7, Muito Engajado – **POSITIVA**

Como o objeto de estudo é o engajamento do docente, optamos por desconsiderar as notas de 1 a 5, compreendendo que esses valores não contribuem com os objetivos desta pesquisa. Assim, para a análise, consideramos os resultados 6 e 7 da escala.

A escala ETS não traz elementos específicos relacionados às metodologias ativas ou a educação híbrida. Adaptou-se, então, os indicadores da escala ao ensino híbrido, o que pode ser visto no quadro 13, para atender ao objetivo específico: Analisar o engajamento dos docentes que atuam no contexto da educação híbrida.

Quadro 13 – Adaptação da Escala de Engajamento Docente (ETS)

Indicador	Dimensão	Versão Original	Versão Traduzida	Versão Adaptada
4	Cognitiva	I try my hardest to perform well while teaching	Eu tento o meu melhor para um bom desempenho ao ensinar	Eu tento o meu melhor para um bom desempenho ao ensinar no modelo híbrido
2	Emocional	I am excited about teaching	Estou animado com o ensino	Estou animado com o ensino híbrido
7	Social com os Colegas	At school, I am committed to helping my colleagues	Na escola, estou comprometido em ajudar meus colegas	Na escola, estou comprometido em ajudar meus colegas com o ensino híbrido
6	Social com os Alunos	In class, I am aware of my students' feelings	Na aula, estou ciente dos sentimentos dos meus alunos	Na aula, estou ciente dos sentimentos dos meus alunos em relação ao ensino híbrido

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

A primeira aplicação da escala aos docentes, referente à fase um da pesquisa, aconteceu entre os dias 20 e 30 de março de 2019, quase dois meses após o início da implantação do modelo híbrido nos cursos de ADS e SI, contando com a

participação de cinco dos seis professores do curso. Os primeiros resultados apresentaram Alfa de Crombach 0,764, demonstrado na tabela 1. Vieira (2015) diz que Alfa entre 0,6 e 0,8 representa consistência interna da escala substancial, garantindo a validade da escala, similar aos estudos de Klassen, Yerdelen e Durksen (2013) que a originou.

Tabela 1 – Escala de Engajamento Docente - Fase 1

Categorias	Indicadores	Média	Mediana	Desvio Padrão	Alfa
Cognitivo	4. Eu tento o meu melhor para um bom desempenho ao ensinar				0,764
Cognitivo	8. Enquanto leciono, eu realmente "me jogo" no meu trabalho	5,00	5	0,0000	
Cognitivo	11. Enquanto leciono presto muita atenção ao meu trabalho				
Cognitivo	15. Enquanto leciono, trabalho com intensidade				
Emocional	2. Estou animado com o ensino híbrido				
Emocional	5. Eu me sinto feliz enquanto ensino no modelo híbrido	3,75	4	0,4330	
Emocional	10. Eu amo ensinar no modelo híbrido				
Emocional	13. Eu acho divertido ensinar no modelo híbrido				
Social com Colegas	7. Na faculdade, estou comprometido em ajudar meus colegas				
Social com Colegas	9. Na faculdade, valorizo as relações que construo com meus colegas	5,00	5	0,0000	
Social com Colegas	12. Na faculdade, eu me preocupo com os problemas dos meus colegas				
Social com Colegas	1. Na Faculdade, eu me conecto com meus colegas				
Social com Estudantes	3. Na aula, eu mostro interesse pelos meus alunos				
Social com Estudantes	6. Na aula, estou ciente dos sentimentos dos meus alunos	4,5	5	0,8660	
Social com Estudantes	14. Na aula, me preocupo com os problemas dos meus alunos				
Social com Estudantes	16. Na aula, tenho empatia com meus alunos				

Fonte: Adaptada de Klassen, Yerdelen e Durksen (2013)

Além das 16 questões presentes na escala ETS, tabela 1, foi acrescida uma questão discursiva (**há mais alguma informação que gostaria de compartilhar conosco?**), não obrigatória, possibilitando que os docentes descrevessem sobre algo que fosse importante e que tivesse impactado o engajamento deles.

A segunda aplicação da escala aos docentes aconteceu entre os dias 4 e 10 de dezembro de 2019, contando com a participação de quatro dos cinco professores do curso (como já mencionado, um dos docentes foi desligado no semestre anterior por motivos pessoais). Por causa da mudança na quantidade de participantes, calculamos novamente o Alfa, tabela 2, o qual apresentou o resultado de 0,9534, superior aos resultados da fase 1.

Tabela 2 – Escala de Engajamento Docente - Fase 2

Categorias	Indicadores	Média	Mediana	Desvio Padrão	Alfa
Cognitivo	4. Eu tento o meu melhor para um bom desempenho ao ensinar				0,9534
Cognitivo	8. Enquanto leciono, eu realmente "me jogo" no meu trabalho	3,75	4	0,4330	
Cognitivo	11. Enquanto leciono presto muita atenção ao meu trabalho				
Cognitivo	15. Enquanto leciono, trabalho com intensidade				
Emocional	2. Estou animado com o ensino híbrido				
Emocional	5. Eu me sinto feliz enquanto ensino no modelo híbrido	3,5	4	0,8660	
Emocional	10. Eu amo ensinar no modelo híbrido				
Emocional	13. Eu acho divertido ensinar no modelo híbrido				
Social com Colegas	7. Na faculdade, estou comprometido em ajudar meus colegas				
Social com Colegas	9. Na faculdade, valorizo as relações que construo com meus colegas	3,75	4	0,4330	
Social com Colegas	12. Na faculdade, eu me preocupo com os problemas dos meus colegas				
Social com Colegas	1. Na Faculdade, eu me conecto com meus colegas				
Social com Estudantes	3. Na aula, eu mostro interesse pelos meus alunos				
Social com Estudantes	6. Na aula, estou ciente dos sentimentos dos meus alunos	3,75	4	0,4330	
Social com Estudantes	14. Na aula, me preocupo com os problemas dos meus alunos				
Social com Estudantes	16. Na aula, tenho empatia com meus alunos				

Fonte: Adaptada de Klassen, Yerdelen e Durksen (2013)

A terceira aplicação da escala aos docentes aconteceu entre os dias 9 e 15 de maio de 2020. E a última aplicação, aconteceu entre os dias 15 e 20 de novembro de 2020. Ambas mantiveram a participação de quatro dos cinco professores dos cursos.

3.4.4.2 Análise Descritiva

Os resultados apresentados pela escala de engajamento docente estão demonstrados em tabelas, quadros e gráficos, após a análise descritiva. Angrosino (2009, p. 90) diz que “a análise descritiva é o processo de tomar o fluxo de dados e decompô-lo em suas partes constitutivas”, descrevendo os padrões, as regularidades e os temas emergentes.

No caso desta tese, tivemos como objetivo descrever o engajamento dos docentes durante os dois anos de implementação do web currículo para promoção de uma educação híbrida, comparando os resultados obtidos por meio da escala de engajamento docente entre as quatro fases de coleta.

Durante a análise descritiva, foram destacados os percentuais de engajamento em cada uma das dimensões e a variação desse engajamento ao longo dos dois anos de pesquisa, para atender ao objetivo de estudo aqui discutido.

Reis e Reis (2002) afirmam que, para descrever os resultados, devemos utilizar gráficos, tabelas e quadros, além dos percentuais e médias apresentadas pela Escala de Engajamento Docente – ETS.

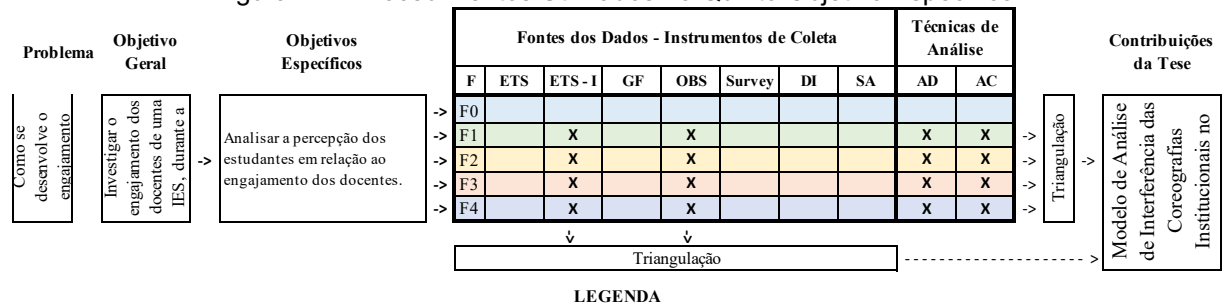
3.4.5 Objetivo Específico 5

Para **analisar a percepção dos estudantes em relação ao engajamento dos docentes**, figura 17, aplicamos a escala ETS de Klassen, Yerdelen e Durksen (2013) invertida, questionando aos estudantes sobre como eles percebiam o engajamento dos seus professores. Também fizemos uso da observação em quatro Sprint Retrospective¹⁴ com os discentes durante o período da pesquisa. Utilizamos a análise

¹⁴ Refere-se a uma das fases do método Ágil (Scrum) para gerenciamento de projetos e equipes produtivas, modelo utilizado no processo de aprendizagem dos cursos em estudo nesta tese.

descritiva (dados extraídos da escala) e a análise de conteúdo (dados das observações).

Figura 17 – Procedimentos Utilizados no Quinto Objetivo Específico



LEGENDA

F - Fases | ETS - Escala de Engajamento Docente | ETS - Escala de Engajamento Docente Invertida | GF - Grupo Focal | OBS - Observação | Survey com os Representantes Institucionais | DI - Documentos Institucionais | SA - Semanário de Aprendizagem | AD - Análise Descritiva | Análise de Conteúdo

Fonte: Elaborada pelo autor (2019)

3.4.5.1 Escala de Engajamento Docente – ETS (aplicação invertida)

Para atender ao objetivo específico, utilizamos a escala ETS apresentada na tabela 1, trocando o “eu me percebo” por “eu percebo o meu professor”, conforme visível na tabela 3. O instrumento foi aplicado aos estudantes entre os dias 1 e 20 de maio de 2019, para que eles expressassem suas opiniões sobre o engajamento dos seus professores.

Tabela 3 – Escala de Engajamento Invertida - Fase 1

Categorias	Indicadores	Média	Mediana	Desvio Padrão	Alfa
Cognitivo	4. Em relação aos professores, eu percebo que eles tentam o seu melhor para um bom desempenho ao ensinar	19,5	19,5	1,5	0,9429
Cognitivo	8. Em relação aos professores, eu percebo que eles realmente "se jogam" no trabalho	16,5	16,5	2,5	
Cognitivo	11. Em relação aos professores, eu percebo que enquanto lecionam, eles prestam muita atenção ao seu trabalho	19	19	1	
Cognitivo	15. Em relação aos professores, eu percebo que enquanto lecionam, trabalham com intensidade	15,5	15,5	2,5	
Emocional	2. Em relação aos professores, eu percebo que eles estão animados com ensino	15,5	15,5	3,5	
Emocional	5. Em relação aos professores, eu percebo que eles se sentem felizes enquanto ensinam	16,5	16,5	0,5	
Emocional	10. Em relação aos professores, eu percebo que eles amam ensinar	17,5	17,5	3,5	
Emocional	13. Em relação aos professores, eu percebo que eles acham divertido ensinar	16,5	16,5	2,5	
Social com os Colegas	1. Em relação aos professores, eu percebo que eles se conectam entre si	18	18	2	
Social com os Colegas	7. Em relação aos professores, eu percebo que eles estão comprometidos em se ajudar	19	19	2	
Social com os Colegas	9. Em relação aos professores, eu percebo que eles valorizam as relações que eles constroem com seus colegas	19,5	19,5	2,5	
Social com os Colegas	12. Em relação aos professores, eu percebo que eles se preocupam com os problemas dos seus colegas	18	18	1	
Social com os Estudantes	3. Em relação aos professores, eu percebo que eles mostram interesse pelos meus alunos	19	19	1	
Social com os Estudantes	6. Em relação aos professores, eu percebo que eles conhecem os sentimentos dos alunos	10,5	10,5	1,5	
Social com os Estudantes	14. Em relação aos professores, eu percebo que eles se preocupam com os problemas dos seus alunos	17	17	2	
Social com os Estudantes	16. Em relação aos professores, eu percebo que eles têm empatia com seus alunos	17,5	17,5	0,5	

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

A primeira aplicação da escala invertida, fase 1 do presente estudo, contou com a participação de 49 estudantes e apresentou Alfa de Crombach 0,9429. Vieira (2015) afirma que Alfa maior que 0,8 representa consistência quase perfeita, garantindo a validade da escala e similar com os estudos de Klassen, Yerdelen e Durksen (2013) e aos resultados da ETS aplicada aos docentes.

A segunda aplicação, por sua vez, contou com a participação de 50 estudantes, apresentando Alfa igual a 0,9837, tabela 4, e mantendo a consistência quase perfeita.

Tabela 4 – Escala de Engajamento Invertida - Fase 2

Categorias	Indicadores	Média	Mediana	Desvio Padrão	Alfa
Cognitivo	04. Em relação aos professores, eu percebo que eles tentam o seu melhor para um bom desempenho ao ensinar	25,5	26,5	4,0311	0,9837
Cognitivo	08. Em relação aos professores, eu percebo que eles realmente "se jogam" no trabalho				
Cognitivo	11. Em relação aos professores, eu percebo que enquanto lecionam, eles prestam muita atenção ao seu trabalho				
Cognitivo	15. Em relação aos professores, eu percebo que enquanto lecionam, trabalham com intensidade				
Emocional	02. Em relação aos professores, eu percebo que eles estão animados com ensino	25,5	26	5,7228	
Emocional	05. Em relação aos professores, eu percebo que eles se sentem felizes enquanto ensinam				
Emocional	10. Em relação aos professores, eu percebo que eles amam ensinar				
Emocional	13. Em relação aos professores, eu percebo que eles acham divertido ensinar				
Social com os Colegas	07. Em relação aos professores, eu percebo que eles estão comprometidos em se ajudar	28,5	28,5	3,3541	
Social com os Colegas	09. Em relação aos professores, eu percebo que eles valorizam as relações que eles constroem com seus colegas				
Social com os Colegas	12. Em relação aos professores, eu percebo que eles se preocupam com os problemas dos seus colegas				
Social com os Colegas	01. Em relação aos professores, eu percebo que eles se conectam entre si				
Social com os Estudantes	03. Em relação aos professores, eu percebo que eles mostram interesse pelos meus alunos	25,5	26	0,8660	
Social com os Estudantes	06. Em relação aos professores, eu percebo que eles conhecem os sentimentos dos alunos				
Social com os Estudantes	14. Em relação aos professores, eu percebo que eles se preocupam com os problemas dos seus alunos				
Social com os Estudantes	16. Em relação aos professores, eu percebo que eles têm empatia com seus alunos				

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

A terceira aplicação, contou com a participação de 88 estudantes e apresentou alfa igual a 0,9801. Enquanto isso, a quarta teve a participação de 40 estudantes e apresentou alfa igual a 0,9727. Ambas demonstraram consistência quase perfeita.

3.4.5.2 Observação

Ao final de cada semestre, a coordenação do curso realiza um fórum com os estudantes, o qual é chamado de *Sprint Retrospective*. Nesse fórum, a coordenação do curso busca compreender as dificuldades enfrentadas pelos estudantes ao longo do semestre e como elas foram superadas, além de identificar pontos de melhoria, tanto no projeto pedagógico quanto na atuação dos professores. Por oportuno, utilizamos a observação para captar mais informações que pudessem descrever a percepção dos estudantes sobre o engajamento dos professores.

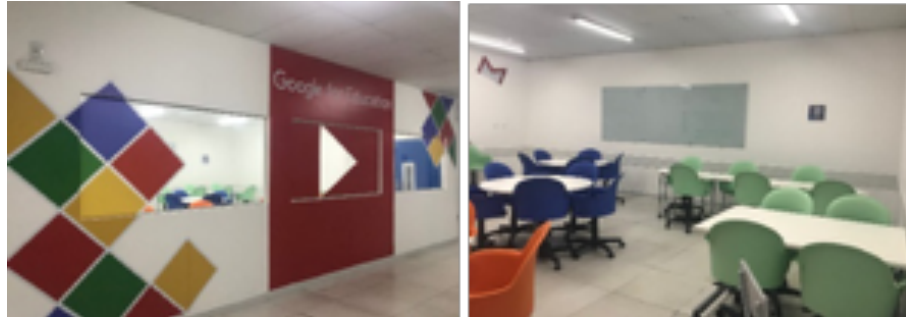
Típica nas pesquisas etnológicas, a observação também é uma excelente técnica de coleta de dados para ser utilizada em conjunto com outros métodos de pesquisa, possibilitando a triangulação de dados. Angrosino (2009, p.77) indica que se utilize a observação em pesquisas que lidam com “contextos específicos”, como os ambientes escolares.

A primeira *Sprint Retrospective* foi realizada no dia 19 de junho de 2019 às 19h, contando com a participação de 28 estudantes, 56% do total dos alunos matriculados nos cursos.

Para realização da *Sprint Retrospective*, foi utilizada uma sala de aula com *layout* diferenciado, mobiliário que permite configurações diversas, potencializando o uso de metodologias ativas, figura 18, conforme a necessidade de cada situação

didática. O espaço foi escolhido porque foi uma das salas mais utilizadas pelos sujeitos durante o semestre letivo, ficando atrás apenas do laboratório de informática, utilizado 80% do tempo. A referida reunião teve duração de 2:02:25 (duas horas, dois minutos e vinte e cinco segundos).

Figura 18 – Sala Google



Fonte: Elaborada pelo autor (2019)

No dia 17 de dezembro de 2019, às 19h, aconteceu a segunda observação no *Sprint Retrospective*, com duração de 2 horas, 8 minutos e 11 segundos. Participaram 32 estudantes, equivalente a 39% do total de alunos matriculados nos cursos durante o semestre letivo.

A terceira observação no *Sprint Retrospective* foi realizada no dia 18 de junho de 2020, às 19h, contando com a participação de 33 estudantes, equivalentes à 25% do total dos matriculados nos cursos no semestre. O encontro durou uma hora e 20 minutos.

A última observação no *Sprint Retrospective* foi realizada no dia 17 de dezembro de 2020, às 9h. Por causa do cenário pandêmico, houve baixa adesão, resultando na participação de 6 estudantes, equivalente a 5% do total dos estudantes matriculados nos cursos. O encontro durou uma hora e 13 minutos.

3.4.6 Problema de Pesquisa

Por fim, para responder o problema de pesquisa (**Como se desenvolve o engajamento docente por meio de coreografias institucionais que promovem a educação híbrida em cursos superiores projetados a partir de um web currículo?**) realizamos as triangulações de fontes e de métodos (NASCIMENTO et. Al, 2015) em cada uma das fases e entre elas, conforme demonstrado no desenho metodológico, figura 6 no início deste capítulo.

A triangulação exige a comparação dos resultados obtidos por métodos ou fontes diferentes (FLICK, 2009), levando-nos a cruzar esses dados e perceber se há divergência ou congruência entre eles.

Para esta tese, foram realizadas as triangulações entre métodos diferentes (escala de engajamento docente, documentos institucionais, semanários de aprendizagem e grupo focal docente), utilizando-se de medidas quantitativas e qualitativas; entre fontes diferentes (escala docente invertida aplicada aos estudantes e as observações dos discentes nos *Sprints Retrospective*); e entre fases, comparando as possíveis variações ao longo dos dois anos de pesquisa, o que foi possível por ser uma pesquisa longitudinal.

3.5 CRITÉRIOS DE QUALIDADE ADOTADOS NA PESQUISA

Além da triangulação já descrita anteriormente, Nascimento et al. (2015) apresentam outros critérios essenciais à validação e à confiabilidade nas pesquisas qualitativas, tais como:

- a) a **reflexibilidade** – que conduz o autor a revisitar o projeto de pesquisa, os instrumentos de coleta, o campo de pesquisa, os dados obtidos e suas próprias compreensões sobre os resultados.

Durante o período de coleta, o projeto foi retroalimentado, a partir das necessidades que surgiram no campo, como: a proposta de uma quinta dimensão de engajamento, o surgimento da pandemia e o levantamento das causas de engajamento e desengajamento docente.

- b) a **validação comunicativa** – que demanda do pesquisador um retorno ao ambiente pesquisado e um reencontro com os sujeitos estudados, para que ele apresente as suas compreensões e esses indivíduos possam confirmar suas interpretações, mas sem excluir as percepções peculiares do pesquisador, o qual pode notar situações, aspectos e características que não invisíveis aos sujeitos estudados.

A cada seção de grupo focal, levávamos a compreensão em relação as fases de coleta anteriores, buscando a validação dos sujeitos, evitando vieses de interpretação.

Por fim, garantindo a qualidade na pesquisa em todas as suas fases, especialmente no que diz respeito à ética, à validade e à confiabilidade

(NASCIMENTO et al., 2015), revisitamos o projeto e os dados coletados para manter a reflexividade durante toda a pesquisa; fizemos a validação comunicativa, voltando aos sujeitos após a análise dos dados; e, por questões éticas, além de detalhar todo o caminho percorrido, mantivemos o anonimato da faculdade e de todos os sujeitos que fizeram parte da pesquisa, além de garantir o sigilo às informações confidenciais e estratégicas da organização.

Todavia, a coleta de dados se deu por meio de instrumentos validados por juízes durante a pesquisa, passando por escalas já consagradas no campo do engajamento.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo se buscou responder as questões norteadoras e o problema de pesquisa, trazendo os resultados e as análises de cada objetivo de pesquisa e realizando as triangulações entre métodos, entre fonte de dados e entre as fases do estudo.

Por fim, são apresentadas: a proposta para a criação de uma quinta dimensão de engajamento docente; as principais causas de engajamento e desengajamento docente; e o modelo de análise para se compreender a relação entre as coreografias institucionais e o engajamento dos professores.

4.1 COMO UMA FACULDADE INSTALADA NO RECIFE INSERE EM SUAS COREOGRAFIAS INSTITUCIONAIS A EDUCAÇÃO HÍBRIDA E O WEB CURRÍCULO?

Objetivando responder a primeira questão norteadora desta tese, utilizamos para o desenvolvimento da análise de conteúdo duas categorias e 13 subcategorias, as quais serão detalhadas nos quadros 14 e 15.

Quadro 14 – Subcategorias dos Fatores Internos das Coreografias Institucionais

Categorias	Descrição	Subcategorias	Descrição
Coreografias Institucionais - Contexto Interno	Ações e esforços institucionais para garantir a aprendizagem dos estudantes, a partir da relação entre professores, estudantes e conteúdos, assim como nas questões estruturais, tais como: normas, políticas, diretrizes, clima e cultura organizacional, além da infraestrutura física e digital.	Elementos Estruturais	Elementos estruturais das coreografias didáticas (Professor, Estudante e Conteúdo); Relação entre os elementos estruturais (professor-professor, professor-estudante, professor-conteúdo, estudante-estudante, estudante-conteúdo, conteúdo-conteúdo); Relação com os processos de ensinagem (professor-ensinagem, estudante-ensinagem, conteúdo-ensinagem).
		Materiais	Infraestrutura física. Laboratórios. Rede de internet cabeada ou wi-fi. Computadores. Projetores. Televisores. Espaços de convivência. Espaços de descanso (docente e discente). Salas e cabines para estudo individual ou coletivo. Lanchonetes e cantinas. Bibliotecas física e virtual. Materiais de consumo e trabalhos manuais. Demais equipamentos eletrônicos.
		Organizativos e Funcionais	Políticas, Normas e Procedimentos Institucionais. Manuais de orientação e instrução. Processos e Tarefas.
		Afetivos e culturais	Clima organizacional, relacional e sistemas de apoio. Eventos integrativos (aniversariantes do mês, funcionário do mês, confraternizações, ações afirmativas). Ideias e crenças compartilhadas que dão sentido às práticas dos atores.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Zabalza (2016) apresenta como fatores internos: a) a relação entre os elementos estruturais (professor, estudante e conteúdo) e suas inter-relações por meio de nove variáveis, apresentadas no capítulo 2; e b) contexto institucional (Materiais, Organizativos e Funcionais, Afetivos e Culturais). Esses elementos foram utilizados como categorias e subcategorias, apresentadas no quadro 14.

Os documentos analisados foram organizados em dois grupos: os existentes no início da pesquisa e os criados até o seu término, alocados nas fases um e quatro, respectivamente. Começamos a análise descrevendo as frequências absolutas e relativas das coreografias institucionais, apresentadas na tabela 5.

Tabela 5 – Frequências Absolutas e Relativas das C.I. (Documentos)

Grupo	Categoria	Subcategoria	Antes da Implantação		Após a Implantação	
			Frequência		Frequência	
			Absoluta	Relativa	Absoluta	Relativa
1 - Ações e esforços institucionais para garantir a aprendizagem dos estudantes, a partir da relação entre professores, estudantes e conteúdos, assim como nas questões estruturais, tais como: normas, políticas, diretrizes, clima e cultura organizacional, além da infraestrutura física e digital.	1.1 - Coreografias Institucionais - Fatores Interno	1.1.1 - Elementos Estruturais	1016	40,16%	1119	37,84%
		1.1.2 - Materiais	229	9,05%	170	5,75%
		1.1.3 - Organizativos e Funcionais	927	36,64%	1047	35,41%
		1.1.4 - Afetivos e Culturais	358	14,15%	621	21,00%

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Observamos que, entre as quatro subcategorias referentes aos fatores internos das coreografias institucionais, no início da pesquisa se destacava os elementos estruturais (professor, estudante e conteúdo, e suas inter-relações) com 40,16%. A partir dos documentos que foram criados ao longo da investigação e utilizados neste estudo, essa subcategoria apresentou leve redução, chegando a 37,84%. Mesmo assim, ela continuou sendo a com maior representatividade. Os elementos organizativos e institucionais, os quais descrevem e orientam o funcionamento institucional e o trabalho das pessoas (tais como políticas, normas, processos e procedimentos, manuais, atividades e tarefas), ficaram com o segundo maior percentual, 37,64% na fase 1 e 35,41%, ao final da pesquisa.

Ainda analisando a tabela 5, observamos que a subcategoria materiais (infraestrutura física, laboratórios, rede de internet cabeada ou sem fio, computadores, projetores, televisores, espaços de convivência, espaços de descanso - docente e discente, salas e cabines para estudo individual ou coletivo, lanchonetes e cantinas, bibliotecas física e virtual, materiais de consumo e trabalhos manuais, demais equipamentos eletrônicos) ficou com o menor percentual, 9,05% no início da pesquisa e 5,75% ao final. Isso demonstra que, a preocupação em descrever e destacar os itens que compõem a infraestrutura da IES em seus documentos, além de ser menor em comparação com as outras subcategorias, ainda reduziu ao longo de dois anos.

A última subcategoria (afetivos e culturais) das coreografias institucionais analisada, apresentou 14,15% na fase um dos estudos e 21% na última fase. Esse resultado demonstra que a IES tem se preocupado em destacar em seus documentos as questões como: clima organizacional, relacional e sistemas de apoio ao estudante e ao docente (psicopedagógico, carreira, pastoralidade, monitoria, bolsas estudantis,

vínculos com programas governamentais – PROUNI e FIES, apoio de instituições privadas para concessão de bolsas e empréstimos financeiros), a realização de eventos integrativos (aniversariantes do mês, funcionário do mês, confraternizações, ações afirmativas), o estímulo a geração e compartilhamento de ideias, o desenvolvimento das crenças e valores compartilhados que dão sentido às práticas dos atores.

Quando utilizamos as mesmas subcategorias das coreografias institucionais (quadro 14 apresentado anteriormente) para analisarmos os dados extraídos do *survey*, o qual foi preenchido pelos líderes da IES (descritos no capítulo três – metodologias) que criam e promovem as ações para garantir a aprendizagem dos discentes, possibilitam a relação entre professores, estudantes e conteúdos; estabelecem a infraestrutura física e digital; elaboram as normas, políticas, diretrizes, rotinas e processos; e influenciam e retroalimentam o clima e cultura organizacional, observamos um cenário diferente do apresentado nos documentos, o que pode ser visto na tabela 6.

Tabela 6 – Frequências Absolutas e Relativas das C.I. (*Survey* dos Líderes)

Grupo	Categoria	Subcategoria	Frequência	
			Absoluta	Relativa
1 - Ações e esforços institucionais para garantir a aprendizagem dos estudantes, a partir da relação entre professores, estudantes e conteúdos, assim como nas questões estruturais, tais como: normas, políticas, diretrizes, clima e cultura organizacional, além da infraestrutura física e digital.	1.1 - Coreografias Institucionais - Contexto Interno	1.1.1 - Elementos Estruturais	46	77,97%
		1.1.2 - Materiais	0	0,00%
		1.1.3 - Organizativos e Funcionais	11	18,64%
		1.1.4 - Afetivos e Culturais	2	3,39%

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Percebemos, então, que na visão dos líderes, os elementos estruturais (professores-estudantes-conteúdo) são os itens mais presentes em suas falas, apresentando 77,97% da frequência relativa e convergindo com os documentos analisados. Mantendo-se ainda em segundo lugar, a subcategoria ‘organizativos e funcionais’ com 18,64%, afirmando a importância dada às políticas, normas, procedimentos, processos etc. Todavia, nenhum dos respondentes trouxe elementos da subcategoria ‘materiais’, mesmo sabendo que a infraestrutura está relacionada ao ambiente de aprendizagem, físico ou virtual, e que impacta no trabalho dos professores e técnicos-administrativos. Esse comportamento pode ter várias razões, dentre as quais destacamos: a) a infraestrutura da faculdade em questão é nova e atende às necessidades físicas e digitais dos estudantes e profissionais que lá atuam; b) houve investimento de mais de 20 milhões entre 2018 e 2020, com a aquisição e

reforma predial, compra de livros e recursos tecnológicos, contratação de serviços pedagógicos, dentre outros gastos.

Ao analisarmos as falas dos respondentes, ainda que a subcategoria ‘materiais’ tenha atingido o percentual de 0%, um deles comenta que para o sucesso do ensino híbrido e do engajamento docente, faz-se necessário “investir em recursos humanos e financeiros para desenvolvimento de plataformas digitais, inteligência artificial e formação docente.” (LÍDER DA MANTENEDORA, 2020). Ou seja, as coreografias institucionais precisam dar o suporte necessário às demandas de uma educação inovadora.

Ressaltamos ainda o baixo percentual na subcategoria ‘afetivos e culturais’, apresentando 3,39%, muito inferior aos resultados apresentados nos documentos institucionais (14,15% e 21%). Percebe-se aqui uma baixa preocupação com os fatores afetivos, culturais e sociais, que podem promover maior interação entre os sujeitos, melhorar ou manter o clima organizacional, além de reforçar as crenças institucionais compartilhadas. Essa situação pode ajudar a compreender a fala de um dos respondentes do *Survey*:

A IES precisa investir na formação e na motivação destes docentes. Ações como campanhas de transformação para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, refletem no engajamento dos docentes de maneira a torná-los multiplicadores da ideia de sucesso desta metodologia. (LÍDER DA MANTENEDORA, 2020).

São os itens que compõem a categoria ‘afetivos e culturais’ capazes de modificar a cultura organizacional e disseminá-las. Mas ainda é possível perceber que alguns dos respondentes responsabilizam o docente diretamente pela apropriação de novas práticas, sem sequer perceber que em uma instituição de ensino, a responsabilidade é compartilhada (mantenedora-mantida; instituição-funcionários; professores-estudantes), como por exemplo: “Os docentes não ‘compram a ideia’, em palavras simplórias. Ademais, não compreendem que se trata, também, de uma estratégia que contribui nos processos de ensino e aprendizagem.” (LÍDER DA MANTENEDORA, 2020). Será que a IES também não tem como um dos seus diversos papéis, formar os seus colaboradores para atuar dentro dos novos modelos didáticos-pedagógicos? Será que essa visão seria um dos motivos da subcategoria ‘organizativos e funcionais’ ter obtido altos percentuais na análise dos documentos e do próprio *survey*? Será que basta a instituição criar e divulgar as normas e

procedimentos para que os professores atuem, com alto padrão de desempenho, na educação híbrida, por exemplo?

Outro respondente ainda destaca que:

Existem ações acadêmicas focadas no engajamento, mas que ainda encontram barreiras de resistência promovidas por paradigmas antigos instituídos na vivência dos professores, não só por mexer com sua zona de conforto, mas ainda falta investimento em infraestrutura, para melhorar alguns processos, como por exemplo os sistemas que não são parametrizados, o que dificulta bastante a vida do professor, que já tem o trabalho de adaptação social, psicológica e paradigmáticas para serem vencidas. (LÍDER DA FACULDADE, 2020)

Com base no exposto, percebemos que há ações sendo feitas, mas ainda será preciso vencer alguns obstáculos, tais como a cultura da educação tradicional ainda forte, investimentos em infraestrutura que promovam melhorias também no processo de ensino e aprendizagem. A fala anterior ainda cita dificuldades, muitas vezes, enfrentadas pelos professores que trazem impactos psicológicos para a sua vida. Percebe-se ainda, um duelo entre a visão de líderes da mantenedora e da faculdade. De um lado, acredita-se que já foi investido o suficiente; enquanto do outro, ainda falta melhorar a infraestrutura e alguns processos institucionais.

Quadro 15 – Subcategorias do Web Currículo

Categorias	Descrição	Subcategorias	Descrição
Web Currículo	Concepção de um currículo que faça uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, de metodologias inovadoras de ensino e aprendizagem, colocando o estudante como protagonista no processo, que demande espaços diferenciados para o estudo, contendo um sistema de avaliação coerente com a proposta pedagógica.	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação	Utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, seja com possibilidade, proposta ou aplicação real. Inclui-se aqui: ambiente virtual de aprendizagem, sistemas e plataformas educacionais, gamificação, podcasts, vídeos (gravados ou com transmissão ao vivo).
		Ensino Híbrido	Utilização de um dos modelos híbridos propostos por Bacich, Neto e Trevisani (2015) e Christensen, Horn e Staker (2013). Ou referência à momentos presenciais e virtuais de aprendizagem com o uso de TDIC, ou ainda com momentos individuais e coletivos de aprendizagem com o uso de TDIC.
		Metodologias Ativas	Utilização de metodologias ativas, seja como abordagem metodológica ou como método, técnica ou ferramenta que promova o protagonismo do estudante.
		Inovação	Promoção da inovação (sustentada ou disruptiva) nas propostas pedagógicas, nas normas e diretrizes institucionais, na formação de professores, no sistema de avaliação e na infraestrutura.
		Ambientes de Aprendizagem	Promoção da aprendizagem em qualquer lugar (Moran, 2000), seja na sala de aula física ou virtual, na cantina, nos corredores, na biblioteca, em espaços de estudo, na casa do estudante, etc.
		Formação de Professores	Realização de formação continuada com foco no desenvolvimento de habilidades relacionadas às metodologias ativas, ensino híbrido, utilização das TDIC, planejamento das aulas e formas de avaliação (diagnóstica, somativa, formativa, processual e feedback).
		Sistema de Avaliação	Avaliação processual ou tradicional, tipos de avaliação, sistema de pontuação e notas. Recuperação da aprendizagem.
		Infraestrutura	Disponibilidade de infraestrutura física adequada à proposta pedagógica, incluindo: rede de internet (cabada ou wi-fi), computadores, projetores, televisores, biblioteca (física ou virtual), mobiliário que possibilite a organização de layouts diversos, simuladores e espaços multitarefas (coworking ou fablab).
		Estudante como protagonista	Propostas de situações didáticas que conduzam os estudantes ao protagonismo, a aprender fazendo e a aprender a aprender.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

As coreografias institucionais da mantenedora precisam projetar o web currículo ou dar suporte a sua implementação quando ele for elaborado pela faculdade. Portanto, assumimos o Web Currículo como a segunda categoria de análise e utilizamos 9 subcategorias (TDIC, Ensino Híbrido, Metodologias Ativas, Inovação, Ambientes de Aprendizagem, Formação dos Professores, Sistema de Avaliação, Infraestrutura e Estudante como Protagonista do processo de aprendizagem), apresentadas no quadro 15 e definidas a partir do referencial teórico discutido no capítulo 2.

A partir dos resultados apresentados na tabela 7, a qual traz as frequências absolutas e relativas referentes às 9 subcategorias criadas para analisar o Web Currículo, percebemos que se destacou o 'sistema de avaliação', contando com 27,46% na primeira fase e 25,95% na segunda.

Tabela 7 – Frequências Absolutas e Relativas do W.C. (Documentos)

Grupo	Categoria	Subcategoria	Antes da Implantação		Após a Implantação	
			Frequência		Frequência	
			Absoluta	Relativa	Absoluta	Relativa
2 - Concepção de um currículo que faça uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, de metodologias inovadoras de ensino e aprendizagem, colocando o estudante como protagonista no processo, que demande espaços diferenciados para o estudo, contendo um sistema de avaliação coerente com a proposta pedagógica.	2.1 - Web Currículo	2.1.1 - TDIC	44	4,43%	148	10,82%
		2.1.2 - Ensino Híbrido	10	1,01%	22	1,61%
		2.1.3 - Metodologias Ativas	12	1,21%	60	4,39%
		2.1.4 - Inovação	66	6,64%	109	7,97%
		2.1.5 - Ambientes de Aprendizagem	75	7,55%	126	9,21%
		2.1.6 - Formação de Professores	31	3,12%	89	6,51%
		2.1.7 - Sistema de Avaliação	273	27,46%	355	25,95%
		2.1.8 - Infraestrutura	229	23,04%	170	12,43%
		2.1.9 - Estudante como protagonista	254	25,55%	289	21,13%

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Ficou evidente nos documentos que a IES apresente uma cultura institucional focada em avaliar, seja a aprendizagem dos estudantes, os processos e as rotinas executadas, o desempenho dos funcionários etc. Contudo, ao se analisar os tipos de avaliação destacados nos documentos, percebemos, sucintamente, itens das avaliações processual, diagnóstica, somativa e formativa, 1%, 2%, 2% e 3%, respectivamente. Porém, nada foi encontrado referente à avaliação por meio de rubrica – “recursos avaliativos mais utilizando quando consideramos um modelo de avaliação formativa.” (BACICH, 2020, p. 156).

No ensino superior, é comum encontramos duas avaliações internas (de aprendizagem e institucional) e, no mínimo, uma externa (o ENADE). Contudo, alguns cursos, como direito e ciências contábeis, ainda possuem exames próprios elaborados e aplicados por seus respectivos conselhos de classe (OAB, CRC, CFC), além da expectativa de centenas de estudantes de serem aprovados em concursos públicos. Esse contexto faz com que os sistemas de avaliação tradicional perdurem por mais

tempo, sendo mais uma barreira à transição do modelo de ensino predominante para um modelo híbrido. Para uma proposta pedagógica quem tem como premissa fomentar uma educação híbrida, sair do modelo de avaliação tradicional e ampliar as formas de mensurar a aprendizagem dos estudantes é essencial.

A subcategoria que teve o segundo maior percentual foi “estudante como protagonista”, com a marca de 25,55% na primeira fase da pesquisa e 21,13% na segunda. Por ser filantrópica, a faculdade tem como missão desenvolver o protagonismo dos estudantes, estimulando-os a participarem de conselhos e colegiados, serem líderes de turma, atuarem na avaliação institucional, promoverem e participarem em atividades de extensão, a utilizarem os laboratórios e espaços de aprendizagem para o seu desenvolvimento. Esse percentual se torna interessante ao discutirmos a elaboração e implementação de um web currículo, o qual também tem como visão, transformar os estudantes em protagonistas das suas aprendizagens (FAGUNDES; ROSA, 2014).

Enquanto na análise das Coreografias Institucionais a subcategoria ‘materiais’ obteve menor índice, os dados do Web Currículo apresentaram a ‘infraestrutura’ com o terceiro maior percentual, 23,04% na primeira fase e 12,43% na segunda. Percebe-se nos documentos a grande ênfase nas questões relacionadas à: disponibilidade de infraestrutura física adequada à proposta pedagógica, rede de internet (cabeadas ou wi-fi), computadores, projetores, televisores, biblioteca (física ou virtual), mobiliário que possibilite a organização de layouts diversos, simuladores e espaços multitarefas (Coworking ¹⁵ ou FabLab ¹⁶). Ao analisarmos os extratos desses percentuais, observamos que os laboratórios (24%), os ambientes de aprendizagem (17%), a biblioteca física (16%), a rede de internet (14%) e os computadores (8%) foram os cinco itens mais referenciados.

Esses dados são importantes ao se discutir a implantação de um web currículo por ter como premissa a conexão com as redes digitais, a utilização de computadores e outros dispositivos (ALMEIDA; VALENTE, 2012). Mesmo a IES possuindo o contrato com uma biblioteca virtual há dois anos, o que pode contribuir com a proposta do currículo conectado, ela ficou com a marca de 2% de visibilidade nos documentos, o

¹⁵ Para conhecer mais sobre Coworking, consulte o site: <https://conube.com.br/blog/o-que-e-coworking/#:~:text=Coworking%20%C3%A9%20um%20espa%C3%A7o%20onde,os%20locais%20de%20%C3%A1rea%20comum.>

¹⁶ Para conhecer mais sobre FabLabs, consulte o site: <https://www.sistemafiep.org.br/fablab/educacao-2-32401-349731.shtml>

que reforça o conceito da biblioteca tradicional, física, com os livros para consulta e empréstimo.

Na primeira fase da pesquisa, as subcategorias ‘ambientes de aprendizagem’, ‘inovação’ e ‘tecnologias digitais de informação e comunicação’ ficaram em quarto (7,55%), quinto (6,64%) e sexto (4,43%) lugar, respectivamente. Porém, na última fase, a ordem mudou, trazendo para a quarta posição as TDIC (10,82%), a qual mais que dobrou em relação ao percentual anterior; ‘ambientes de aprendizagem’ passou para o quinto lugar (9,27%), também demonstrando um aumento de quase 2%; e, mesmo apresentando crescimento, ‘inovação’ caiu para a sexta posição (7,97%).

Percebemos no parágrafo anterior, a forte importância dada ao ambiente de aprendizagem, ao uso das tecnologias digitais e a inovação. O web currículo para funcionar adequadamente, de acordo com Almeida e Valente (2012), depende de forte uso de TDIC, da flexibilidade para se estudar em qualquer lugar e de processos que promovam a inovação pedagógica para o professor e a uma experiência personalizada e singular aos estudantes.

Cabe aqui resgatar o que é inovação e como ela se relaciona com o contexto educacional. Christensen, Horn e Staker (2013) apresentam duas formas de se inovar: abandonar totalmente o modelo predominante de ensino e promover uma disrupção; ou sustentar-se no modelo predominante e implementar novos recursos, processos e modelos que possibilitem novas experiências. Na prática, muito raramente se conseguirá realizar uma inovação disruptiva, pois é comum se partir de algo já existente e ir modificando a forma de atuação, principalmente no contexto educacional, o qual ainda responde as demandas tradicionais do mundo do trabalho, tais como as já citadas avaliações externas (ENADE, Provas de Suficiência/Proficiência, Concursos Públicos).

Para despertar a criatividade e inovar, de acordo com Resnick (2016), precisa-se: aprender por **projetos** que tenha significados para os estudantes, que demandem competências a serem desenvolvidas; aprender de forma coletiva, inseridos na sociedade local, por do desenvolvimento de **parcerias**; os projetos precisam despertar a **paixão**, promovendo o interesse dos estudantes e motivando-os; e, **pensar** nas soluções brincando, divertindo-se. Assim, o ambiente e as tecnologias precisam possibilitar o desenvolvimento da criatividade e da inovação.

Por último, ficaram em sétimo, oitavo e nono lugar as subcategorias ‘formação de professores’ (3,12% na primeira fase e 6,51% na última), ‘metodologias ativas’

(1,21% e 4,39) e ‘ensino híbrido’ (1,01% e 1,61%), respectivamente. Vale ressaltar que, pela própria natureza do web currículo, é praticamente impossível a sua concepção sem alterar o modelo de ensino, pois ele demandará maior atenção à aprendizagem e ao desenvolvimento do protagonismo dos estudantes. Fazer uso de aula invertida; da aprendizagem por problemas, por projetos, por pares; inserir a gamificação e várias outras metodologias que promovem uma aprendizagem ativa e significativa é essencial (CAMARGO; DAROS, 2018; FILATRO; CAVALCANTI, 2018; LEAL; MIRANDA; CASA NOVA, 2018). E, para que tudo isso aconteça, precisa-se formar os docentes (ALMEIDA; SILVA, 2011).

Analisando os dados acima, observa-se que há preocupação com a formação dos professores, mas ela ainda é incipiente. Ao se estratificar os dados dessa subcategoria, percebemos que, apenas 7% estão relacionados às metodologias ativas, 6% ao planejamento pedagógico, 3% ao uso das tecnologias digitais e 0% ao ensino híbrido e aos processos avaliativos. Todo o restante trata a formação de maneira genérica, sem especificar pontos cruciais ao desenvolvimento de um web currículo, o que pode não dar condições para o professor inovar e ousar na sala de aula (ALMEIDA; PRADO, 2011).

Ao se analisar os dados do *survey*, tabela 8, percebe-se que quatro subcategorias não fazem parte do repertório dos respondentes, tais como: inovação, sistema de avaliação, infraestrutura e estudante como protagonista.

Tabela 8 – Frequências Absolutas e Relativas do W.C. (Survey dos Líderes)

Grupo	Categoria	Subcategoria	Frequência	
			Absoluta	Relativa
2 - Concepção de um currículo que faça uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, de metodologias inovadoras de ensino e aprendizagem, colocando o estudante como protagonista no processo, que demande espaços diferenciados para o estudo, contendo um sistema de avaliação coerente com a proposta pedagógica.	2.1 - Web Currículo	2.1.1 - TDIC	6	16,22%
		2.1.2 - Ensino Híbrido	21	56,76%
		2.1.3 - Metodologias Ativas	3	8,11%
		2.1.4 - Inovação	0	0,00%
		2.1.5 - Ambientes de Aprendizagem	1	2,70%
		2.1.6 - Formação de Professores	6	16,22%
		2.1.7 - Sistema de Avaliação	0	0,00%
		2.1.8 - Infraestrutura	0	0,00%
		2.1.9 - Estudante como protagonista	0	0,00%

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

A subcategoria ‘ensino híbrido’ foi a que teve maior representatividade, com 56,76%, seguida de ‘TDIC’ e ‘Formação de Professores’, com 16,22% cada uma delas. As ‘metodologias ativas’ (8,11%) e os ‘ambientes de aprendizagem’ (2,7%) apresentaram os menores índices. Aqui, a fala expressiva sobre o ensino híbrido pode ser um reflexo da pandemia da Covid19, contexto o qual trouxe confusão no

entendimento no que é ensino híbrido e como se dá a sua implementação. O que por consequência, também pode ter implicado nas questões relacionadas ao uso das tecnologias digitais em sala de aula e na formação dos professores para o seu uso.

Para compreender melhor o cenário, segue o recorte e uma reportagem que descreve o modelo educacional adotado durante a pandemia como híbrido:

... a educação, ao menos no primeiro semestre de 2021, não deverá ser inteiramente presencial e deverá seguir um modelo de “ensino híbrido”, misturando momentos presenciais e momentos à distância. “A orientação que nós temos é uma volta parcial. Já há um esgotamento do modelo do ensino remoto, que se mostra ineficaz. Nós observamos o esgotamento deste modelo e **temos que partir para o modelo híbrido, que é alunos na escola e alunos em casa**”, diz Casagrande, que cita o caso do Paraná, que anunciou a retomada das aulas com este modelo híbrido, no qual o aluno teria semanas com aulas presenciais e semanas com aulas à distância. (JOVEM PAN, 2021, grifos em negrito meus e grifos entre aspas do autor).

Chamamos a atenção para a citação acima, especialmente no trecho marcado em negrito, no qual o professor diz que o ensino é híbrido por ter “alunos na escola e alunos em casa”. De acordo o dicionário *on-line* Michaelis, híbrido significa:

1. GENÉT Diz-se de ou indivíduo que resulta do cruzamento de progenitores de espécies, raças ou variedades diferentes.
2. GENÉT Diz-se de ou animal resultante do cruzamento de espécies distintas.
3. FIG Que ou o que é composto de elementos distintos ou disparatados: “Dizem que a água no vinho faz de duas bebidas excelentes uma péssima. O mesmo acontece à mistura da virtude com o vício. Torna o homem um ente híbrido. Nem bom, nem mau” (SEN). Era muito versátil, um híbrido de escritor e músico.
4. GRAM Diz-se de ou palavra composta de elementos provenientes de línguas diversas.

Ou seja, para a aula ser híbrida, o mesmo estudante terá a experiência presencial e virtual, conectadas, interligadas, para desenvolver, no mínimo, um conhecimento, uma habilidade ou uma competência (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015; CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013). Ter parte da turma presencial e outra remota não caracteriza um modelo híbrido (HOLANDA, 2021). Da mesma forma, não se trata de educação a distância, é, na verdade, uma turma misturada, com o professor fazendo ‘malabarismo’ para dar conta das duas audiências: dos estudantes que estão fisicamente na sala de aula e dos outros que estão remotos.

Foi possível encontrar na fala dos líderes constante no *survey* alguns entendimentos sobre o ensino híbrido a partir da pandemia, tal como: “antes da pandemia era inexistente, durante a pandemia foi rudimentar e falho em princípios e com direcionamentos confusos.” (LÍDER DA MANTENEDORA, 2020). Ou ainda,

“Antes da pandemia, o ensino híbrido estava muito distante da realidade, foram oferecidas várias capacitações e com a pandemia a chave foi virada e todos se adaptaram de forma muito rápida” (LÍDER DA FACULDADE, 2020). Observa-se então que para um lado, não existia o ‘ensino híbrido’, chegou com a pandemia; para o outro estava distante, mas se concretizou a partir do contexto de 2020.

Há ainda quem veja o ensino híbrido como um oportunidade para reduzir o preço do curso para os estudantes, por exemplo: “O ensino híbrido deve ser implantado beneficiando o aluno e a instituição na redução das mensalidades.” (LÍDER DA MANTENEDORA, 2020). Essa fala expressa claramente a vontade em ofertar condições mais atrativas aos estudantes, principalmente diante do cenário de pandemia, onde tantas pessoas perderam seus empregos e/ou tiveram redução na sua capacidade financeira.

Ao analisarmos a infraestrutura da faculdade em questão, observando o *layout* das salas de aula e dos laboratórios, além dos recursos tecnológicos disponíveis aos professores e estudantes, percebemos que a IES promove uma inovação sustentada. Pois, de acordo com Christensen, Horn e Staker (2013), há elementos inovadores, mas sem eliminar totalmente o modelo tradicional.

Todas as salas de aula possuem lousas de vidro, mesas e cadeiras coloridas, wi-fi e um computador para o professor. As portas possuem puxadores que facilitam o acesso de Pessoas com Deficiências (PcD), contando ainda a sinalização em braile e piso tátil. Há ainda, além dos laboratórios de saúde e brinquedoteca, dois laboratórios de informática, sendo um em formato de ilha e outro com bancadas, um laboratório de inovação, equipado com uma impressora 3D e outros recursos para trabalhos manuais, comuns nas práticas da cultura *maker*. E uma sala Google, ambiente utilizado em vários lugares no mundo, que seguem o *layout* e as cores da identidade visual do Google, mobiliário diferenciado, facilitando a prática de diversas metodologias ativas. Nos corredores da faculdade há espaços para descanso, entretenimento e estudo utilizados pelos discentes. Além da biblioteca física, a qual tem acervo aberto para circulação dos estudantes, computadores disponíveis para estudo e cabines para atividades individuais e grupais, ainda há o contrato com uma plataforma de acervo virtual, contando com mais de oito mil títulos de todas as áreas de conhecimento.

A faculdade ainda faz parte do programa “IES referência Google¹⁷”, garantindo a formação e certificação¹⁸ de estudantes e professores para uso da Suíte Google for Education¹⁹. Para ter direito ao Selo do referido programa, dentre vários pré-requisitos, a instituição ainda precisou adquirir certa quantidade Chromebooks²⁰, os quais conseguem atender todos os estudantes e professores da instituição. Assim, eles podem fazer uso dos equipamentos citados para realização das aulas, integrando-os nos processos de ensino e aprendizagem.

Vale ressaltar que essa infraestrutura foi montada entre os anos de 2018 e 2019. E que, por causa dessa integração tecnológica (Suíte Google for Education, Smartphones e computadores) e dos processos didáticos e pedagógicos, a transição das aulas presenciais para as remotas emergenciais, durante a pandemia da COVID19, ocorreu com quase nenhuma dificuldade, tanto entre professores quanto entre os estudantes. Isso garantiu o suporte necessário ao desenvolvimento das aulas com o mesmo padrão de qualidade existente no modo presencial.

Além dos recursos tecnológicos já citados, faz parte do modelo pedagógico da IES a utilização de metodologias ativas em todos os cursos e disciplinas. Desde 2017 a faculdade passou a formar seus professores para a inovação em sala de aula, fazendo uso de gamificação, aula invertida, aprendizagem por projetos, por problemas e por pares, dentre outras.

Todos os documentos institucionais da faculdade, produzidos após 2017, antes da proposta web curricular híbrida em questão, criada ao final de 2018, já traziam a necessidade de utilização das mais diversas metodologias inovadoras, da integração tecnológica, da formação docente e da humanização nos processos de ensino e aprendizagem. Mas foi a partir de 2020 que o entendimento de uma educação híbrida se firmou nos documentos do grupo educacional que mantém a faculdade, ao ponto de ser uma diretriz que todos (ou quase todos) os componentes curriculares de todos os cursos, exceto medicina por questões legais, sejam híbridos, trazendo o conceito de aula invertida em alguns casos e em outros com conteúdos teóricos no ambiente

¹⁷ Trata-se de um programa associado ao desenvolvimento digital das instituições de ensino, o qual tem como objetivo desenvolver a cidadania digital, disseminar a cultura digital e propagar o uso dos recursos do Google.

¹⁸ Para mais informações, acesse: https://teachercenter.withgoogle.com/?hl=pt_BR

¹⁹ Para conhecer mais sobre a Suíte de Aplicativos Google for Education, acesse: https://edu.google.com/intl/pt-BR/products/gsuite-for-education/?modal_active=none

²⁰ Para conhecer mais sobre os Chromebooks, acesse: https://edu.google.com/inovar/?modal_active=none&gclid=Cj0KCQjwwOz6BRCgARIsAKEG4FWRdJNZ5OUvVBkJCnL1vdRIX-8a2XDNhuha_TOgXtej6XRsnKSOajEaAilPEALw_wcB

virtual de aprendizagem (AVA) e a prática para a sala de aula, fazendo uso de, ao menos, algumas metodologias ativas constantes no Manual de Metodologias Inovadoras.

Para a instituição, entende-se como ensino híbrida a utilização das tecnologias digitais em todos os processos que compõem a experiência do estudante, onde o estudante escolhe o momento em que acessa as plataformas digitais, mas tendo obrigatoriedade dos momentos presenciais, conforme a legislação vigente aos cursos que não são credenciados para oferta a distância.

Em relação aos cursos que fazem parte deste estudo, durante o período de fevereiro de 2019 a dezembro de 2020, os professores e estudantes utilizaram-se de aulas invertidas (conteúdo teórico no ambiente virtual e a prática dos conteúdos em sala presencial), rotação individual ou grupal (quando estudante ou equipe precisava de alguma aprendizagem diferente da praticada na sala presencial eles seguiam as suas próprias trilhas) e aprendizagem por projeto. Além das evidências constantes na documentação oficial do curso, a aplicação do modelo híbrido foi objeto de treinamento da central de atendimento ao estudante e da equipe dos setores comercial e marketing.

Identificamos que houve a utilização de tecnologias diversas no desenvolvimento dos cursos, tais como: utilização do Trello, plataforma de gestão de tarefas e equipes com base no conceito do Kanban (metodologia oriunda da logística que busca entregar o produto certo, no momento exato, na quantidade requisitada, ao custo acertado, sem gerar atrasos ou desperdícios); plataformas variadas para trabalhos colaborativos como o GitHub, Google Drive, OneDrive, Dropbox, etc.; Canais de YouTube para aprofundar aprendizagens teóricas e práticas a partir de tutoriais públicos e gratuitos; Plataformas de cursos complementares, como o Coursera, Veduca, Udemy, etc.

Esse contexto, de acordo com o explicitado por Almeida (2009), descreve o cenário de um web currículo, o que também se observou na prática dos professores e estudantes, constatadas nos grupos focais e nos *Sprint Retrospective*, respectivamente. Contudo, como o currículo apresenta o conteúdo de uma cultura e a reescreve (LYNCH, 1941), além de incluir as tendências significantes de longo prazo (MELBO; WILLIAMS, 1939), ele deve trazer elementos não só das tecnologias digitais, mas também o ambiente que propicie o desenvolvimento integral do sujeito – intelectual, físico e social.

A figura 19, demonstra a frequência das palavras que mais apareceram nos documentos analisados referentes às coreografias institucionais.

Percebe-se que estudante está em destaque, seguido de professor, atividades, processos, sistemas de apoio e políticas. Vale ressaltar aqui que são sistemas de apoio para a IES: Núcleo de Apoio Estudantil, Núcleo de Carreira e Empregabilidade, Pastoralidade, Monitoria, Bolsas de Estudo, PROUNI, FIES, Programas do Santander Universitário e Suporte Psicopedagógico.

Figura 19 – Nuvem de Palavras das C.I.



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

A figura 20 apresenta os principais destaques encontrados nos documentos institucionais relacionados ao web currículo.

Figura 20 – Nuvem de Palavras do W.C.



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Apesar da palavra avaliação está em destaque, ela aqui demonstra a preocupação institucional em avaliar e medir a aprendizagem dos estudantes, o desempenho dos docentes e funcionários, os processos e rotinas da IES, deixando a desejar no que diz respeito à avaliação processual, diagnóstica, somativa e formativa, essencial ao web currículo e a educação híbrida.

A extensão universitária, os laboratórios, a inovação, a formação dos professores e a aprendizagem prática estão entre as seis palavras mais encontradas nos documentos. Contudo, percebe-se que os elementos constituintes do web currículo (ALMEIDA; VALENTE, 2012) foram pouco representativos nos documentos. Foi quase imperceptível o ensino híbrido, as metodologias ativas, o uso de tecnologias digitais, os diversos ambientes de aprendizagem.

Buscando responder à questão norteadora desta seção (Como uma faculdade instalada no Recife insere em suas coreografias institucionais a educação híbrida e o web currículo?), podemos dizer que as coreografias institucionais da IES focam nos elementos estruturais, especialmente nas responsabilidades dos docentes e em suas condições de trabalho. A partir de políticas, normas, processos e procedimentos, a instituição busca garantir que a formação dos estudantes atenda às demandas do mercado de trabalho e às suas expectativas pessoais e profissionais.

O web currículo se insere nas coreografias institucionais da IES, por meio dos dois cursos superiores de tecnologia em estudos, ao descrever os elementos que o constitui: aulas presencias e virtuais, contando com o suporte de um AVA e utilização de diversas tecnologias digitais que conectam os estudantes com as práticas do ambiente profissional; aprendizagem baseada em projetos, em problemas reais (sociais) e por pares, com a prototipação de alta fidelidade de artefatos tecnológicos (sites, softwares e aplicativos) com potencial de implantação, comercialização e fomento de startup; promoção e desenvolvimento de criatividade e inovação, oportunizando o protagonismo e autonomia dos estudantes.

Dentre os documentos institucionais analisados, o PPC e o PDI trazem a preocupação com a conexão do curso e dos estudantes com o mercado de trabalho e o desenvolvimento intelectual. Contudo, há um documento específico (Programa Propósito de Vida) que apresenta questões relacionadas ao desenvolvimento moral, a integração social e a cidadania, como por exemplo: “promover o desenvolvimento integral da pessoa humana e o exercício da cidadania responsável, engajada e comprometida com os valores humanos, éticos e cristãos, visando à transformação

da sociedade” (DOCUMENTOS, 2020). Ou ainda: “...tem como propósito alcançar o desenvolvimento integral da pessoa humana e a transformação da sociedade, tendo em vista uma cidadania engajada, responsável e comprometida com os valores éticos e cristãos, por meio de uma educação evangelizadora de qualidade.” (DOCUMENTOS, 2020).

Encontramos também o incentivo ao desenvolvimento físico, outro elemento pertencente à educação híbrida, no mesmo documento, em um único parágrafo, a possibilidade de realização de atividades extracurriculares focadas em práticas esportivas.

Assumimos aqui a educação híbrida como aquela que é capaz de integrar as tecnologias digitais e utilizar metodologias diversas (BACICH; MORAN, 2018; BACICH; NETO; TREVISANI, 2015; CAMARGO; DAROS, 2018; FILATRO; CAVALCANTI, 2018; HORN; STAKER, 2015; LEAL; MIRANDA; CASA NOVA, 2018), de disponibilizar ambientes de aprendizagem que possibilitem *layouts* e lugares variados (MORAN, 2000), de conectar o mundo acadêmico com o do trabalho (BNCC, 2017), de proporcionar o desenvolvimento físico, intelectual e moral, além de promover a integração social e desenvolvimento do sujeito com uma consciência cidadã (MICHAELIS, 2020).

Por fim, a educação híbrida é promovida a partir do projeto pedagógico dos curso em estudo, mas carecendo de aprofundamento conceitual nos demais documentos institucionais, além de não ser claro para todos os líderes, tanto da mantida quanto da mantenedora, os principais elementos que fazem parte do modelo híbrido: tecnologia digital aderente à proposta pedagógica, ambientes de aprendizagem diversos e flexíveis, que possibilitem a aprendizagem integral dos estudantes, conexão com as demandas do mercado de trabalho e formação contínua, não só para os docentes que atuarão diretamente com os discentes, mas para todos os funcionários que impactam diretamente ou indiretamente na experiência do estudante.

4.2 COMO OS PROFESSORES PERCEBEM AS COREOGRAFIAS INSTITUCIONAIS EM RELAÇÃO AO SEU NÍVEL DE ENGAJAMENTO?

Para responder a segunda questão norteadora desta tese, utilizamos para o desenvolvimento da análise de conteúdo cinco categorias e 21 subcategorias. A primeira categoria já foi apresentada na seção anterior, item 4.1 (quadro 14), a qual traz os elementos dos fatores internos da coreografia institucional (ZABALZA, 2016). As demais, quadro 16 a seguir, descrevem as quatro dimensões de engajamento docente (KLASSEN, YERDELEN; DURKSEN, 2013) e traz 17 subcategorias resultantes de uma pesquisa desenvolvida por Nascimento (2021, no prelo), demonstrando as principais causas de engajamento e desengajamento docente.

Quadro 16 – Subcategorias das Dimensões do E.D.

Categorias	Descrição	Subcategorias	Descrição
Engajamento Cognitivo	Refere-se ao esforço mental que o docente faz ao planejar e realizar suas aulas, buscando promover a aprendizagem do estudante	Compromisso com a Profissão	Conhecer novas áreas. Propor inovações no campo profissional ou no local de trabalho. Virar à noite aprendendo algo.
		Interesse dos Estudantes	Buscar novos conhecimentos para resolver um problema do estudante. Atender aos anseios dos estudantes.
		Atualização	Participar de Cursos e Formações. Trazer novidades sobre a área de atuação.
		Melhorar as Aulas	Planejamento e replanejamento das aulas. Mudança nas estratégias didáticas e pedagógicas.
Engajamento Emocional	Refere-se ao estado efetivo do docente com suas aulas	Desenvolvimento dos Alunos	Perceber a evolução dos estudantes. Ver o estudante conquistando espaço no mercado de trabalho.
		Amor à Profissão	Gostar do que faz. Sentir-se feliz. Não pensar em desistir. Sentir-se triste ou chateado.
		Sentir-se valorizado	Sentir-se respeitado pelas pessoas. Perceber que as pessoas valoriam o seu trabalho. Saber que as pessoas buscam e escutam seus conselhos.
		Interação com os Estudantes	Conversar com os estudantes. Trocar experiências. Auxiliar com questões além da disciplina ou sala de aula. Buscar ou compartilhar oportunidades de trabalho com os estudantes.
Engajamento Social com os Colegas	Refere-se à interação que o docente tem com seus pares	Empatia	Perceber a necessidade dos outros. Respeitar o espaço dos outros. Solidarizar-se com a dor dos outros.
		Colaboração e Parceria	Participar das conversas do dia a dia. Compartilhar materiais. Auxiliar quando houver dificuldade de ordem pessoal ou profissional. Pedir ajuda.
		Ambiente Organizacional	Oportunidades criadas pela organização para interação social. Clima e cultura organizacional. Eventos institucionais. Projetos colaborativos.
		Comprometimento	Atuar como equipe. Apoio os colegas. Defender causas em conjunto.
Engajamento Social com os Alunos	Refere-se ao quanto o docente se preocupa com os seus alunos, buscando compreender tudo que pode impactar em sua aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, social e emocional	Empatia	Perceber a necessidade dos outros. Respeitar o espaço dos outros. Solidarizar-se com a dor dos outros.
		Interação com os Estudantes	Conversar com os estudantes. Trocar experiências. Auxiliar com questões além da disciplina ou sala de aula. Buscar ou compartilhar oportunidades de trabalho com os estudantes.
		Amor à Profissão	Gostar do que faz. Sentir-se feliz. Não pensar em desistir. Sentir-se triste ou chateado.
		Desenvolvimento dos Alunos	Perceber a evolução dos estudantes. Ver o estudante conquistando espaço no mercado de trabalho.
		Sentir-se Respeitado	Sentir-se respeitado pelas pessoas. Perceber que as pessoas valoriam o seu trabalho. Saber que as pessoas buscam e escutam seus conselhos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Algumas das subcategorias são comuns entre as categorias, mas tendo como base um público-alvo diferente, por exemplo: ‘Amor à profissão’ aparece como uma causa de engajamento emocional (o quanto eu amo ensinar) e, também, como uma causa no engajamento social com os alunos (o amor que eu sinto por ensinar, leva-me a interagir com meus alunos). Assim, no primeiro caso, observa-se quanto o

professor ama, no segundo, quanto este amor se relaciona com a interação com os estudantes.

Outro exemplo é subcategoria ‘Empatia’, a qual aparece no engajamento social com os colegas e social com os alunos. No primeiro caso, quanto o professor é empático pelos colegas de profissão, sentindo as suas dores e compartilhando experiências. No segundo, quanto o docente é empático pelos seus estudantes, percebendo suas dificuldades e suas necessidades de aprendizagem. Ou seja, mesmo que haja termos iguais entre as subcategorias, elas possuem objetivos diferentes de análise.

Os dados construídos ao longo da pesquisa, por meio dos semanários de aprendizagem dos docentes e o dos grupos focais realizados com eles, foram organizados e analisados em duas etapas: primeira, tabela 9, apresentamos como os professores percebem as coreografias institucionais; segundo, tabela 10, como os docentes percebem seus engajamentos a partir dessas coreografias.

A tabela 9 apresenta as frequências absolutas e relativas das coreografias institucionais a partir da percepção dos docentes.

Tabela 9 – Frequências Absolutas e Relativas das C.I. (Percepção dos Docentes)

Grupo	Categoria	Subcategoria	Antes da Pandemia				Durante a Pandemia			
			Fase 1		Fase 2		Fase 3		Fase 4	
			FR	FR%	FR	FR%	FR	FR%	FR	FR%
1 - Ações e esforços institucionais para garantir a aprendizagem dos estudantes, a partir da relação entre professores, estudantes e conteúdos, assim como nas questões estruturais, tais como: normas, políticas, diretrizes, clima e cultura organizacional, além da infraestrutura física e digital.	1.1 - Coreografias Institucionais - Fatores Interno	1.1.1 - Elementos Estruturais	172	72,0%	132	64,7%	141	79,2%	199	83,6%
		1.1.2 - Materiais	11	4,6%	11	5,4%	2	1,1%	3	1,3%
		1.1.3 - Organizativos e Funcionais	40	16,7%	44	21,6%	18	10,1%	23	9,7%
		1.1.4 - Afetivos e Culturais	16	6,7%	17	8,3%	17	9,6%	13	5,5%

* FR = Frequência Absoluta; FR% = Frequência Relativa

Fonte: Elaborada pelo autor (2021)

Observamos que, ao longo das quatro fases da pesquisa, o item preponderante para os professores foram os elementos estruturais (72%, 64,7%, 79,2% e 83,6%, respectivamente), demonstrando a importância que os docentes atribuem às relações entre eles e seus pares, com seus estudantes e com os conteúdos utilizados no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, percebemos ainda que, durante a pandemia, esses percentuais foram maiores que anteriormente. A partir da conversa com os professores durante o grupo focal, compreendemos que esse aumento é resultado das aulas terem migrado para o modo remoto emergencial, o que demandou muito mais interações entre alunos e professores, por não estarem fisicamente na sala de aula.

O segundo item que mais preocupou os professores está presente na subcategoria ‘Organizativos e Funcionais’, porém, apresentando um fluxo inverso aos

‘elementos estruturais’. Com a pandemia, o percentual foi reduzindo entre as fases (16,7%, 21,6%, 10,1% e 9,7%, respectivamente). Aqui foi investigado como o docente percebe ou se utiliza das políticas e normas institucionais, dos procedimentos e processos, do desenvolvimento de atividades e tarefas.

Na primeira fase, o modelo híbrido era novo e as atividades curriculares eram criadas a partir das demandas da formação dos estudantes. No segundo semestre, a proposta pedagógica tinha sofrido alguns ajustes, o que ampliou a quantidade de atividades regulares dos cursos em estudo. Com o início da pandemia, os professores buscaram reduzir as atividades ao mínimo aceitável para dar condições aos estudantes, no modo remoto emergencial, de poderem estudar e se desenvolver com os recursos que possuíam em suas casas, muitas vezes, um único celular com internet 3G.

Por fim, as subcategorias ‘afetivos e culturais’ – clima e cultura organizacional, sistemas de apoio, eventos integrativos, ideias e valores (6,7%, 8,3%, 9,6% e 5,5%) e ‘materiais’ – infraestrutura física, ambientes de aprendizagem, biblioteca virtual etc. (4,6%, 5,4%, 1,1% e 1,3%) ficaram em terceiro e quarto lugar, respectivamente. Percebemos que os itens ‘afetivos e culturais’, sofreram uma variação menor, pois eles fazem parte dos valores organizacionais e da prática docente. Contudo, é perceptível que a pandemia fez com que os professores se preocupassem menos com os elementos materiais. O que já era de se esperar por não estarem mais utilizando os espaços físicos da instituição, pois tudo ficou no modo remoto emergencial.

Tabela 10 – Frequências Absolutas e Relativas do E.D. por Subcategorias

Grupo	Categoria	Subcategoria	Antes da Pandemia				Durante a Pandemia			
			Fase 1		Fase 2		Fase 3		Fase 4	
			FR	FR%	FR	FR%	FR	FR%	FR	FR%
2 - Refere-se ao esforço despendido pelo docente para promover a aprendizagem dos estudantes. Inclui-se a busca por novos conhecimentos, o planejamento das situações didáticas, estado afetivo do docente com suas aulas, com seus estudantes e com seus pares. A sua alegria, felicidade e amor pela profissão, além das relações e interações com os seus pares e estudantes fazem parte do engajamento.	2.1 - Cognitivo	2.1.1 - Compromisso com a Profissão	10	11,5%	13	10,9%	8	10,8%	28	18,9%
		2.1.2 - Interesse dos Estudantes	36	41,4%	52	43,7%	35	47,3%	69	46,6%
		2.1.3 - Atualização	13	14,9%	13	10,9%	4	5,4%	8	5,4%
		2.1.4 - Melhorar as Aulas	28	32,2%	41	34,5%	27	36,5%	43	29,1%
	2.2 - Emocional	2.2.1 - Desenvolvimento dos Alunos	17	28,8%	6	9,4%	17	20,7%	14	15,7%
		2.2.2 - Amor à Profissão	32	54,2%	53	82,8%	48	58,5%	60	67,4%
		2.2.3 - Sentir-se valorizado	3	5,1%	3	4,7%	11	13,4%	15	16,9%
		2.2.4 - Interação com os Estudantes	7	11,9%	2	3,1%	6	7,3%	0	0,0%
	2.3 - Social com os Colegas	2.3.1 - Empatia	14	27,5%	22	27,5%	12	24,5%	25	25,8%
		2.3.2 - Colaboração e Parceria	17	33,3%	17	21,3%	12	24,5%	23	23,7%
		2.3.3 - Ambiente Organizacional	6	11,8%	6	7,5%	4	8,2%	6	6,2%
		2.3.4 - Comprometimento	14	27,5%	35	43,8%	21	42,9%	43	44,3%
	2.4 - Social com os Alunos	2.4.1 - Empatia	19	22,6%	35	32,1%	26	24,3%	43	29,9%
		2.4.2 - Interação com os Estudantes	14	16,7%	7	6,4%	12	11,2%	4	2,8%
		2.4.3 - Amor à Profissão	24	28,6%	37	33,9%	38	35,5%	51	35,4%
		2.4.4 - Desenvolvimento dos Alunos	24	28,6%	27	24,8%	22	20,6%	28	19,4%
		2.4.5 - Sentir-se Respeitado	3	3,6%	3	2,8%	9	8,4%	18	12,5%

* FR = Frequência Absoluta; FR% = Frequência Relativa

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

A tabela 10 apresenta as frequências absolutas e relativas do engajamento docentes a partir das quatro dimensões: cognitiva, emocional, social com os colegas e social com os alunos.

Analizamos o engajamento dos docentes por dois ângulos diferentes. Primeiro, cada uma das subcategorias, identificando as que mais se destacaram. Segundo, as dimensões isoladamente, comparando a variação ao longo das quatro fases da pesquisa.

Na categoria 2.1, cognitivo, a subcategoria que teve a maior frequência relativa foi 'interesse dos estudantes', marcando 41,4%, 43,7%, 47,3% e 46,6%. O resultado demonstra que, quando se percebe o interesse dos estudantes, os docentes buscam formas de resolver os seus problemas de aprendizagem, inclusive, desafiando-se muitas vezes para aprender o que não sabem. Durante o período da construção dos dados, há variação pequena e crescente na maior parte dos índices.

Os professores também demonstraram que, ao longo da pesquisa, eles estavam sempre buscando formas de melhorar as aulas, como pode ser visto nos índices: 32,2%, 34,5%, 36,5% e 29,1%. Todavia, percebemos um crescimento nas três primeiras fases da pesquisa e uma redução na última. Essa busca por melhoria cresceu na medida que o novo projeto pedagógico estava sendo implantado, ao chegar na maturação, a taxa reduziu.

A busca por atualização (estudar regularmente, fazer cursos, aprender novas recursos) foi a subcategoria que ficou em terceiro lugar (14,9%) na primeira fase da pesquisa, mas depois foi caindo nas demais (10,9%, 5,4% e 5,4%), demonstrando redução e estabilização. Essa variação também se deu pela maturação do processo de implantação do projeto pedagógico, o que demandava, cada vez menos, esforço cognitivo dos professores. Vale ressaltar que, o próprio engajamento cognitivo do professor é resultado da compreensão que o docente também é um aprendiz (ROSKOS; BAIN, 1998).

Por fim, a subcategoria 'compromisso com a profissão' apresentou certa estabilidade entre as três primeiras fases da pesquisa (11,5%, 10,9% e 10,8%) e grande crescimento na última (18,9%). Percebeu-se que até a terceira fase, momento em que a pandemia da Covid19 iniciava e avançava sua estadia no Brasil, os professores não precisaram mudar os seus planejamentos de forma brusca, nem criar estratégias de ensino e aprendizagem como aconteceu na última fase. Segundo os próprios professores, parte dos estudantes por saberem que as aulas remotas

estavam sendo gravadas, não participavam dos encontros síncronos (ao vivo), mas também não assistiam os vídeos posteriormente. Essa situação, além de deixar uma lacuna na aprendizagem deles, gerava retrabalho para os professores. Muitas vezes, eles precisavam refazer parte das aulas exclusivamente para os estudantes descompromissados.

Na categoria 2.2, emocional, a subcategoria com maior índice foi o 'amor à profissão', a qual mostrou crescimento entre a primeira e a segunda fase (54,2% e 82,8%, respectivamente), redução na terceira (58,5%) e aumento na quarta (67,4%). Percebemos aqui o gostar do que faz, o sentir-se feliz e o não desistir. Até o registro de estar triste, chateado ou desconfortável está relacionado ao amor que o docente sente por sua prática laboral. Essa variação emocional foi justificada pelos professores como uma consequência da pandemia, momento o qual as suas motivações foram reduzidas pela sobrecarga de trabalho, ansiedade, isolamento, distância física dos estudantes etc.

Nas três primeiras fases da pesquisa, a subcategoria 'desenvolvimento dos alunos' apresentou o segundo maior índice (28,8%, 9,4% e 20,7%), caindo para o terceiro lugar na última etapa (15,7%). Percebemos que no início da implantação do novo projeto pedagógico, os professores ficaram felizes por perceber o desenvolvimento dos discentes. Eles buscavam todo o tempo saber como estava a evolução dos seus estudantes. Depois, quando passaram a acreditar no modelo pedagógico, a preocupação foi reduzindo. Contudo, com a chegada da pandemia, novamente os docentes voltaram a acompanhar ainda mais os estudantes na terceira fase. Porém, a última fase foi repleta de críticas e insatisfações dos professores com os estudantes, fazendo com que os docentes percebessem menos o desenvolvimento dos alunos.

Percebemos ainda que as subcategorias 'interação com os estudantes' e 'sentir-se valorizado' alternaram entre a terceira e a quarta posição ao longo da pesquisa. No primeiro momento, quando o projeto pedagógico começou a ser implementado, havia grande interação entre os discentes e docentes. Mas com o tempo, essa interação foi reduzindo, pois cada um já conhecia o seu papel no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, ao iniciar a pandemia, os professores por não verem os estudantes com as câmeras ligadas e não participarem ativamente nos momentos síncronos, eles se sentiram desvalorizados. Ou seja, quando os alunos interagem com os professores, valorizam suas orientações e os procuram por causa

da sua experiência e dos seus conselhos, o professor fica mais motivado e termina aumentando o seu engajamento emocional. Esse contexto é divergente com o apresentado por Vanderstoep (1994), pois ele afirmou que não havia relação entre o engajamento docente e o envolvimento dos estudantes, enquanto os resultados desta pesquisa demonstrou que há.

Na categoria 2.3, social com os colegas, na primeira fase da pesquisa, quando o novo PPC começou a ser implementado, a subcategoria com maior índice foi 'Colaboração e Parceria' com 33,3%. Nesse momento, havia muita troca de experiência entre os professores, muitas reuniões e debates, buscando as melhores estratégias para minimizar as possíveis dificuldades. E, igualmente, havia empatia (27,5%) e comprometimento (27,5%) entre eles, sendo menos referenciado o ambiente organizacional (11,8%), tais como: cultura e clima organizacional, eventos institucionais, ambientes próprios para interação etc.

A partir da segunda fase da pesquisa, foi o 'comprometimento' dos docentes que obteve os maiores índices (43,8%, 42,9% e 44,3%). Foi muito forte neste indicador a atuação como uma equipe, tendo apoio entre os docentes nas dificuldades que por vezes algum deles sentia ou percebia, além de defender causas justas, tais como: problemas com alguns recursos tecnológicos; a ausência dos estudantes nos momentos síncronos durante a pandemia, gerando retrabalho para o docente posteriormente; e a dificuldade de gerenciar a demanda de trabalho com a redução da carga horária docente, consequência da grande evasão dos estudantes.

As subcategorias 'empatia' (27,5%, 24,5% e 25,8%) e a 'colaboração e parceria' (21,3%, 24,5% e 23,7%), juntas, somaram quase 50% a partir da segunda fase da pesquisa. Enquanto isso, o 'ambiente organizacional' (7,5%, 8,2% e 6,2%) ficou abaixo dos 10%, demonstrando que, para esses professores, os outros elementos influenciam e impactam muito mais no engajamento social com os colegas que os espaços de interação, o clima e a cultura organizacional, os eventos institucionais etc.

Na última categoria, 2.4 – social com os alunos, o 'amor à profissão' volta a aparecer com o maior índice em todas as fases da pesquisa (28,6%, 33,9%, 35,5% e 35,4%). Os professores declararam que a sua relação com os estudantes é maior quando estão felizes, gostam do que fazem ou quando a presença ou a ausência dos alunos nas aulas síncronas durante a pandemia os deixam preocupados com a aprendizagem desses discentes. Estar preocupados com eles, faz com que os

docentes busquem se engajar socialmente com os alunos para tentar ajudá-los de alguma forma.

A subcategoria ‘empatia’ com os estudantes ficou em terceiro lugar na primeira fase da pesquisa (22,6%) e em segundo nas demais (32,1%, 24,3% e 29,9%). Destacam-se aqui a percepção das dificuldades dos alunos e a solidariedade em relação às suas dores.

Na sequência, o ‘desenvolvimento dos alunos’ ficou empatado com o ‘amor à paixão’ no primeiro lugar na fase um da pesquisa (28,6%) e se manteve em terceiro nas de mais (24,8%, 20,6% e 19,4%). Com alto esses altos percentuais, percebemos que, quanto mais os estudantes demonstram desenvolvimento em suas aprendizagens, mas os professores interagem. Essa mesma subcategoria também esteve presente na dimensão emocional.

Os menores índices foram registrados nas subcategorias ‘interação com os estudantes’ (16,7%, 6,4%, 11,2% e 2,8%) e ‘sentir-se respeitado’ (3,6%, 2,8%, 8,4% e 12,5%). Os professores explicaram que a carga horária de trabalho deles não dá tempo para conversar com os estudantes e trocar experiências, que as maiores interações aconteceram no primeiro semestre de implantação do projeto pedagógico e no primeiro semestre da pandemia, momentos os quais os estudantes precisavam de grande suporte dos docentes. Ao mesmo tempo, afirmam que a ausência dos estudantes nos momentos síncronos das aulas remotas emergenciais é um “desrespeito” e uma “desvalorização” do trabalho dos professores.

Essa necessidade de respeito e valorização do trabalho docente ficou visível na última fase da pesquisa, segundo semestre letivo com a pandemia, momento que, além das emoções e sentimentos aflorados pelo isolamento e distanciamento social, os professores se queixaram muito da falta de compromisso dos estudantes em cumprir com as suas obrigações.

Ao analisarmos o engajamento docente de forma geral, tabela 11, percebemos que o cognitivo foi maior na primeira (31%), segunda (32%) e quarta (31%) fase da pesquisa.

Nesse momento, as coreografias institucionais estavam focadas na implantação do projeto pedagógico, demandando dos professores o repensar das suas práticas, além de buscarem novos conhecimentos para dar conta do modelo pedagógico e criarem estratégias para aumentar a interação dos estudantes no momento síncrono, durante o segundo semestre pandêmico.

Tabela 11 – Frequências Absolutas e Relativas do E.D. por Categoria

Grupo	Categoria	Antes da Pandemia				Durante a Pandemia			
		Fase 1		Fase 2		Fase 3		Fase 4	
		FR	FR%	FR	FR%	FR	FR%	FR	FR%
2 - Refere-se ao esforço despendido pelo docente para promover a aprendizagem dos estudantes. Inclui-se a busca por novos conhecimentos, o planejamento das situações didáticas, estado afetivo do docente com suas aulas, com seus estudantes e com seus pares. A sua alegria, felicidade e amor pela profissão, além das relações e interações com os seus pares e estudantes fazem parte do engajamento.	2.1 - Cognitivo	87	31%	119	32%	74	24%	148	31%
	2.2 - Emocional	59	21%	64	17%	82	26%	89	19%
	2.3 - Social com os Colegas	51	18%	80	22%	49	16%	97	20%
	2.4 - Social com os Alunos	84	30%	109	29%	107	34%	144	30%

* FR = Frequência Absoluta; FR% = Frequência Relativa

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

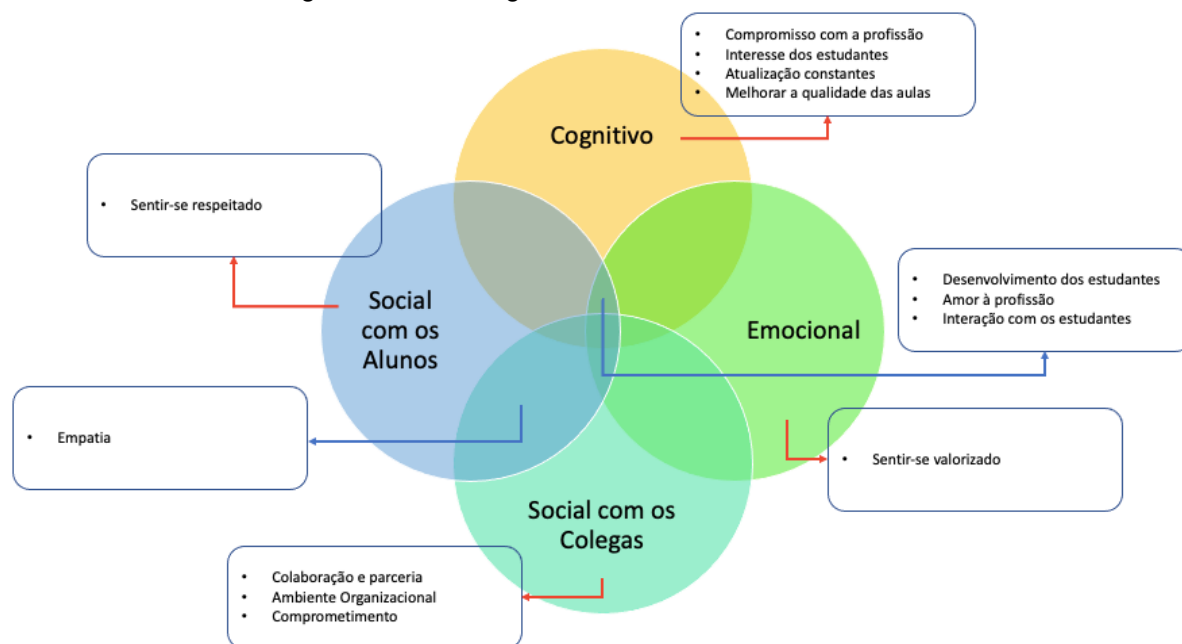
O engajamento social com os alunos obteve o segundo maior índice nas fases um (30%), dois (29%) e quatro (30%), e em primeiro lugar na três (34%). Os engajamentos emocional (21%, 17%, 26% e 19%) e social com os colegas (18%, 22%, 16% e 20%) alternaram entre o terceiro e quarto lugar nos índices ao longo da pesquisa. Percebemos que no primeiro semestre, início da implantação do projeto pedagógico, houve mais engajamento emocional e menos social com os colegas. A mesma coisa aconteceu quando a pandemia da Covid19 levou as aulas para o modo remoto emergencial. No segundo semestre do curso e no segundo com a pandemia, houve maior índice no engajamento social com os colegas, sendo que no primeiro momento foi por causa de novas atualizações promovidas no projeto pedagógico e no último, as dificuldades encontradas pelos docentes com os estudantes ausentes nas aulas síncronas.

A figura 21 descreve a inter-relação entre as dimensões do engajamento docente, a partir das categorias e subcategorias apresentadas anteriormente.

Percebemos que há elementos que são exclusivos de uma dimensão, como por exemplo: Cognitivo (compromisso com a profissão, interesse dos estudantes, atualização constante e melhorar a qualidade das aulas); Emocional (sentir-se valorizado); Social com os Colegas (colaboração e parceria, ambiente organizacional

e comprometimento); e Social com os Alunos (sentir-se respeitado). Existem também, elementos que convergem entre as dimensões, tais como: emocional-social com os alunos (desenvolvimento dos estudantes, amor à profissão e interação com os estudantes) e Social com os alunos-com os colegas (empatia).

Figura 21 – Convergência entre as Dimensões de E.D

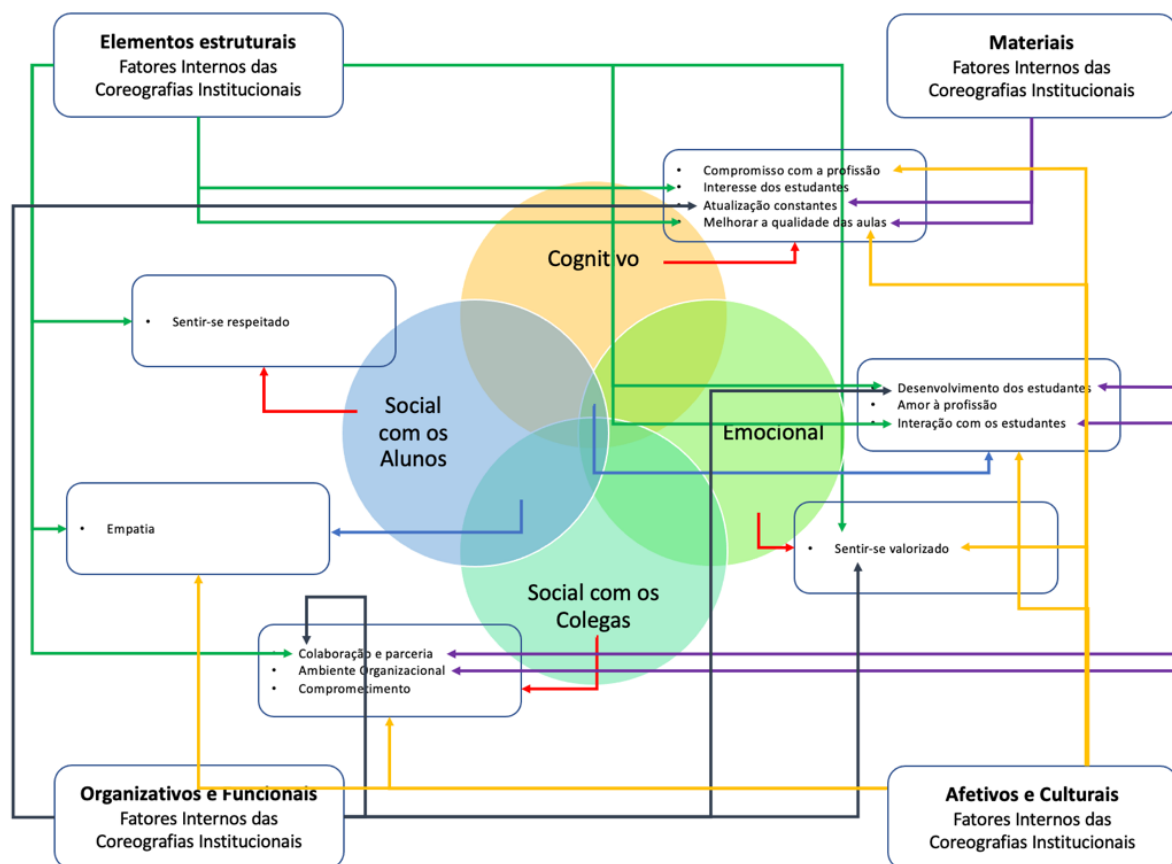


Fonte: Elaborada pelo autor (2021)

Ao analisarmos a relação entre os fatores internos das coreografias institucionais e o engajamento docente, figura 22, percebemos que os elementos estruturais (professor, estudante, conteúdo, professor-professor, estudante-estudante, conteúdo-conteúdo, professor-estudante, professor-conteúdo, estudante-conteúdo) influenciaram o engajamento cognitivo quando foi demandado dos docentes melhoria em suas aulas e quando foi demonstrado o interesse dos estudantes por aprender.

Esses mesmos elementos estruturais também influenciaram o engajamento emocional dos docentes, ao possibilitar perceber o desenvolvimento dos alunos, ao potencializar a interação entre os professores e os estudantes e fazer os docentes se sentirem valorizados. Eles também influenciaram o engajamento social com os colegas e com os alunos, ao possibilitar o desenvolvimento da empatia entre os pares e com os estudantes; ao demandar a colaboração e a parceria entre os professores; ao tornar visível o desenvolvimento dos alunos; e ao fazer o professor se sentir respeitado entre eles e pelos discentes.

Figura 22 – Relação entre os Fatores Internos das C.I. e o E.D.



Fonte: Elaborada pelo autor (2021)

A subcategoria ‘materiais’ dos fatores internos das coreografias institucionais (infraestrutura, ambientes físicos e virtuais, biblioteca física e virtual etc.) teve pouca relação com a dimensão cognitiva dos docentes, influenciou na melhoria das aulas ou na atualização dos professores quando a aprendizagem dos estudantes dependia dos laboratórios de tecnologia. A dimensão emocional foi impactada quando as coreografias institucionais interferiram no desempenho dos estudantes ou na interação com eles.

Quando visualizamos as dimensões social com os colegas e com os alunos, identificamos que a subcategoria ‘materiais’ também influenciou a colaboração e parceria entre os docentes, o ambiente organizacional (sala física ou virtual, clima e cultura organizacional, eventos institucionais), a interação com os estudantes e o desenvolvimento deles.

A subcategoria ‘organizativos e funcionais’ dos fatores internos das coreografias institucionais influenciou o engajamento cognitivo em relação a necessidade do professor atuar com base nas novas diretrizes da IES, especialmente

em relação ao novo projeto pedagógico. Também impactou no sentimento de valorização dos professores (emocional), uma vez que eles participaram da construção dos processos e procedimentos inerentes ao PPC. Por sua vez, promoveu também maior colaboração e parceria entre os docentes (social com os colegas) e no desenvolvimento dos estudantes (social com os alunos).

Por fim, a subcategoria 'afetivos e culturais' dos fatores internos das coreografias institucionais, a qual destaca o clima e a cultura organizacional, os sistemas de apoio (NAE, NCE, Monitoria) e os valores institucionais, influenciaram o engajamento cognitivo dos docentes no sentido de buscar melhorar as aulas e no compromisso com a profissão; emocional, em relação amor à profissão, à sentir-se valorizado e na interação com os estudantes; social com os colegas, por meio da empatia, colaboração e parceria, do ambiente organizacional e do próprio comprometimento; e social com os alunos, a partir dos ambientes que propiciaram a interação com os estudantes e a preocupação com o seu desenvolvimento, além do se sentir respeitado.

4.3 COMO OS PROFESSORES PERCEBEM A EDUCAÇÃO HÍBRIDA EM RELAÇÃO AO SEU NÍVEL DE ENGAJAMENTO?

Para responder a terceira questão norteadora desta tese, utilizamos para o desenvolvimento da análise de conteúdo cinco categorias e 25 subcategorias. A primeira categoria e suas oito subcategorias foram propostas a partir do referencial teórico apresentado no capítulo dois, seção 2.2, e são apresentadas no quadro 17 a seguir.

As outras quatro categorias e suas 17 subcategorias foram apresentadas na seção anterior, 4.2 (quadro 16), as quais trouxeram as quatro dimensões do engajamento docente (KLASSEN, YERDELEN; DURKSEN, 2013).

Quadro 17 – Categorias e Subcategorias para Análise da Educação Híbrida

Categorias	Descrição	Subcategorias	Descrição
Educação Híbrida	Desenvolvimento físico, intelectual e moral do ser humano, através da aplicação de métodos próprios, com o intuito de assegurar-lhe a integração social e a formação da cidadania. Integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e Utilização do Ensino Híbrido e de Metodologias Ativas no Processo de Ensino e Aprendizagem	Uso de TDIC	AVA. Plataformas. Infraestrutura Tecnológica. Rede de Internet. Sistemas, Softwares e Aplicativos. Outros.
		Ensino Híbrido	Aula Invertida. Rotação por Estações. Estação Rotacional. Rotação Individual. Flex. À La Carte. Virtual Enriquecido. Outras Possibilidades
		Metodologias Ativas	Aprendizagem por problemas, por pares, por projeto, por desafios, por investigação. Gamificação. Outras possibilidades.
		Ambientes de Aprendizagem	Sala de Aula Física. Sala de Aula Virtual. Laboratórios. Espaços Makers. Outros Espaços.
		Conexão com o Mercado Profissional	Estágios voluntários ou remunerados. Projetos Reais. Parcerias com Empresas. Cursos e Oficinas Extraclasse. Visitas Técnicas. Congressos e Eventos Acadêmicos e Profissionais.
		Desenvolvimento Físico	Maratonas. Corridas. Campeonatos Esportivos. Parcerias com Academias e Ginásios.
		Desenvolvimento Intelectual	Desafios do Mundo Real. Leituras, Debates e Exposições. Mentoria e Coach.
		Desenvolvimento Moral, Integração Social e Cidadania.	Interação com as Sociedade Local. Inserção de questões relacionados aos Direitos Humanos, Inclusão, Sustentabilidade, Raça, Gênero, LGBTQI+, Economia Criativa, Solidariedade. Cidadania Digital.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

A tabela 12 apresenta as frequências absolutas e relativas referentes à educação híbrida, organizadas nas quatro fases da pesquisa, sinalizando quais foram os dados construídos antes e durante a pandemia da Covid19.

Tabela 12 – Frequências Absolutas e Relativas da Educação Híbrida

Grupo	Categoria	Subcategoria	Antes da Pandemia				Durante a Pandemia			
			Fase 1		Fase 2		Fase 3		Fase 4	
			FR	FR%	FR	FR%	FR	FR%	FR	FR%
3 - Desenvolvimento físico, intelectual e moral do ser humano, através da aplicação de métodos próprios, com o intuito de assegurar-lhe a integração social e a formação da cidadania. Integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e Utilização do Ensino Híbrido e de Metodologias Ativas no Processo de Ensino e Aprendizagem.	3.1 - Educação Híbrida	3.1.1 - Uso de TDIC	9	10,2%	13	20,3%	11	24,4%	21	24,7%
		3.1.2 - Ensino Híbrido	22	25,0%	6	9,4%	4	8,9%	10	11,8%
		3.1.3 - Metodologias Ativas	22	25,0%	34	53,1%	18	40,0%	41	48,2%
		3.1.4 - Ambientes de Aprendizagem	8	9,1%	4	6,3%	6	13,3%	3	3,5%
		3.1.5 - Conexão com o Mercado Profissional	2	2,3%	1	1,6%	0	0,0%	3	3,5%
		3.1.6 - Desenvolvimento Físico	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
		3.1.7 - Desenvolvimento Intelectual	17	19,3%	6	9,4%	6	13,3%	7	8,2%
		3.1.8 - Desenvolvimento Moral, Integração Social e Cidadania.	8	9,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%

* FR = Frequência Absoluta; FR% = Frequência Relativa

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Ao analisarmos os dados da tabela, percebemos que o 'Uso de TDIC', antes da pandemia, apresentou índice de 10,2% e 20,3% nas primeira e segunda fases da pesquisa. Enquanto nas fases seguintes, durante a pandemia, marcou os percentuais de 24,4% e 24,7%. Percebemos também que o mesmo crescimento aconteceu na subcategoria 'metodologias ativas', começando com 25% passando para 53,1%, depois para 40% e terminou com 48,2%. Apesar de ter uma redução entre as fases dois e três, o índice demonstra que houve crescimento no uso de metodologias ativas e na integração das tecnologias digitais de informação e comunicação.

A subcategoria 3.1.2, ensino híbrido como abordagem metodológica, apresentou queda nos índices da primeira (25%), segunda (9,4%) e terceira (8,9%) fases da pesquisa, com um leve crescimento na última (11,8%). Observamos que no início da implantação do projeto pedagógico, era mais frequente se falar sobre o ensino híbrido por ser uma novidade e por se buscar criar uma cultura pedagógica entre os estudantes. Com o passar dos semestres, o assunto foi se tornando comum, perdendo espaço nas conversas e diálogos. Contudo, vale ressaltar que em nenhum semanário de aprendizagem ou nos grupos focais, os docentes abordaram a aula invertida, a rotação por estações, as estações rotacionais, a rotação individual, tampouco os demais tipos de ensino híbrido.

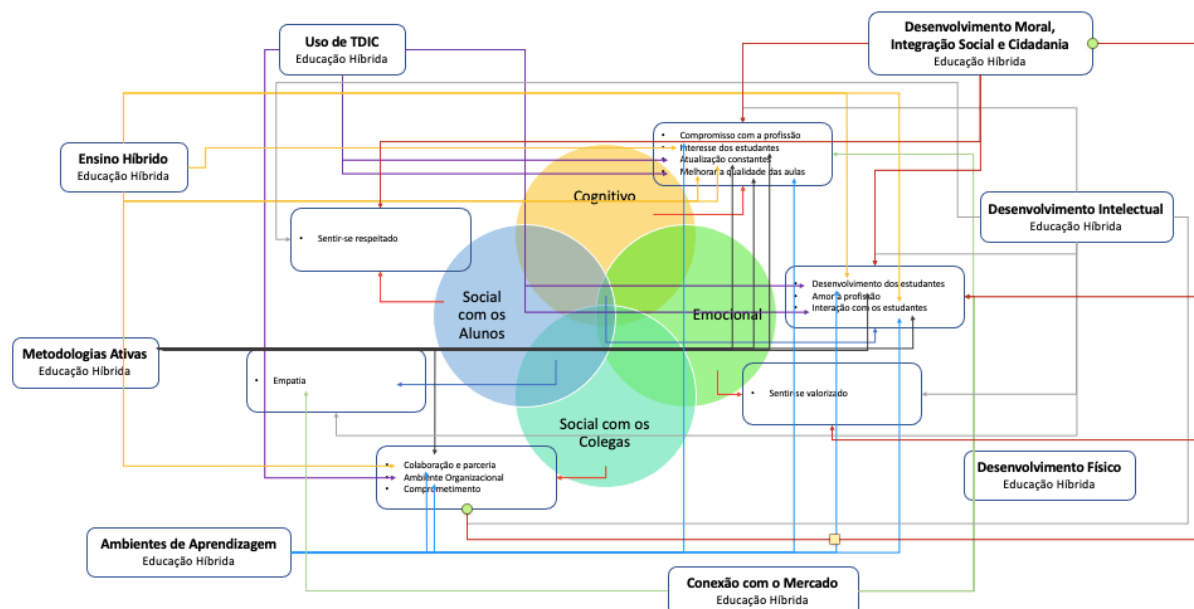
O desenvolvimento intelectual dos estudantes (19,3%, 9,4%, 13,3% e 8,2%) e os ambientes de aprendizagem (9,1%, 6,3%, 13,3% e 3,5%) foram duas outras subcategorias que apresentaram índices representativos nas quatro fases da pesquisa. Esses indicadores demonstram quem também havia evidências referentes à aprendizagem dos estudantes e aos ambientes próprios para essa finalidade, sejam eles físicos ou virtuais, além dos laboratórios específicos dos cursos de tecnologia.

A presença da 'conexão com o mercado' nos registros dos professores, elemento que deu origem ao Web Currículo para promoção de uma educação híbrida elaborado e implementado nos cursos em estudo, foi pífia. Essa subcategoria (3.1.5) apresentou 2%, 1,6%, 0% e 3,5% nas primeira, segunda, terceira e quarta fases da pesquisa, respectivamente. Esperava-se que por ter sido o propulsor do novo projeto pedagógico, a conexão com o mercado de trabalho tivesse maior representatividade.

As últimas duas subcategorias, desenvolvimento físico (3.1.6) e desenvolvimento moral, integração social e cidadania (3.1.8), praticamente zeraram os índices em todas as fases da pesquisa, excetuando-se a última que ainda apresentou 9,1% em apenas uma das etapas. Não houve variação entre os momentos com ou sem pandemia. Este foi outro elemento que chamou bastante a atenção, pois a IES é confessional, tem como missão a humanização e o cuidado com as pessoas, além do fato que os artefatos produzidos pelos estudantes ao longo do curso, de acordo com o seu próprio currículo, precisam atender às necessidades da comunidade local, com foco especial nas questões de direitos humanos, inclusão, sustentabilidade, cuidados ambientais, economia criativa e empreendedorismo.

Ao retornar aos resultados do engajamento docente, tabela 10, apresentados na seção anterior (4.2), conseguimos triangulá-los com os índices apresentados acima, referentes à educação híbrida, como apresenta a figura 23.

Figura 23 – Triangulação entre a E.H. e o E. D.



Fonte: Elaborada pelo autor (2021)

Percebemos, então, que a educação híbrida traz consigo a necessidade de alguns elementos importantes para a formação integral dos estudantes, e que também influenciam o engajamento dos professores, tais como: uso de tecnologias digitais; o ensino híbrido (como modelo pedagógico); utilização de metodologias ativas; disponibilidade de ambientes de aprendizagem diversos (sala de aula física e virtual, FabLabs, laboratórios, coworking, bibliotecas, pátios, etc.); conexão com o mercado de trabalho; promoção do desenvolvimento físico, intelectual e moral; integração com a sociedade; e o desenvolvimento de uma consciência cidadã.

O **uso das tecnologias digitais**, por exemplo, sem interfere da dimensão cognitiva, fazendo o professor atualizar dos seus conhecimentos e desenvolver novas habilidades e competências, além da intenção de melhorar as suas aulas. Na dimensão emocional e social com os alunos, a educação híbrida dá condições aos professores de acompanhar mais efetivamente o desenvolvimento dos estudantes e interagir com eles. E, na dimensão social com os colegas, passa a fazer parte do ambiente organizacional, influenciando as interações entre eles e os professores.

O **ensino híbrido** como modelo pedagógico e as **metodologias ativas** também impactam no engajamento dos docentes, relacionando-se com a categoria cognitiva por possibilitar estratégias que gerem maior interesse dos estudantes pelas aulas, por fazer o professor buscar por novos conhecimentos e formações, além de incentivar a melhoria da qualidade nas aulas.

A existência de **ambientes de aprendizagem** diversificados influencia no engajamento social com os colegas, ao possibilitar maior colaboração e parceria entre os professores e criar um espaço organizacional confortável para eles. Promove ainda engajamento cognitivo a partir das estratégias criadas pelos professores para melhorar a qualidade da aula utilizando esses ambientes, destacando ainda mais o compromisso deles com a profissão. Engaja também nas dimensões social com os alunos e emocional por dar condições de perceber melhor o desenvolvimento dos estudantes e ampliar as possibilidades de interação com eles.

Principalmente no ensino superior, mas não sendo exclusivo dele, a **conexão com o mercado** de trabalho gera no docente maior empatia, (dimensões sociais com os alunos e com os colegas) por perceber as dificuldades de formação dos estudantes e as novas demandas profissionais que interferem no perfil de egresso dos cursos. Tem ainda influencia na dimensão cognitiva, por exigir do professor atualização constante, melhoria de qualidade das aulas, além de gerar o interesse dos estudantes com a sua própria aprendizagem e por deixar visível o compromisso que os docentes têm com a sua profissão.

O **desenvolvimento intelectual** faz conexão direta com as quatro dimensões do engajamento docente, em todas as subcategorias. Enquanto isso, o **desenvolvimento físico** não apresentou conexão alguma com o engajamento docente, talvez porque não seja comum no ensino superior, exceto em algumas áreas de formação, o incentivo à prática esportiva e a relação dos professores com essas atividades. Essa situação demonstra que ainda será preciso o esforço institucional para o desenvolvimento físico dos estudantes. Contudo, mesmo o **desenvolvimento moral, a integração social e a cidadania** podendo impactar no engajamento docente, nesta pesquisa quase não houve relação com nenhuma das dimensões. E, como já foi mencionado anteriormente, esperava-se um envolvimento maior pelo fato da IES ser filantrópica e confessional, tendo em suas premissas: o cuidado com o outro, a humanização, um programa propósito de vida que conecta os estudantes consigo e com a comunidade, sempre guiados pelos professores. Os professores, em suas falas

nos grupos focais, até trouxeram elementos relacionados às questões éticas, mas não destacaram, por exemplo, os pré-requisitos para o desenvolvimento dos artefatos tecnológicos pelos estudantes, tais como: direitos humanos, inclusão etc.

No grupo focal docente da segunda fase da pesquisa, os professores relataram que o ensino híbrido provocou mudanças na sua atuação, atribuindo-lhes novos papéis, o que terminou impactando em seu engajamento emocional. Como eles disseram, “muitas vezes se sentiam mal, achavam que não estavam fazendo nada, resultado da falta de experiência com o novo modelo” (GRUPO FOCAL 2). Contudo, no segundo semestre, o sentimento foi mais positivo, pois eles já tinham aprendido como atuar no novo contexto.

Um dos professores ressalta que todo o processo de planejamento, elaboração, implementação, ajustes e correção do percurso só tem sido possível porque há apoio institucional, proporcionando treinamentos, confiando na capacidade dos professores, dando o suporte necessário no que se refere às tecnologias e à infraestrutura de modo geral, além de terem a garantia que, se algo não funcionar, não serão punidos.

Por fim, outro professor relata que sempre se sentiu frustrado com os modelos de ensino tradicional. Todas às vezes que ele buscava inovar em outras instituições, além das barreiras encontradas dentro de sala de aula e entre os colegas, ainda havia a rejeição da própria instituição em inovar por receio em receber críticas de estudantes e aumentar a evasão. Porém, quando se trata de um projeto institucional, além de todo o suporte já mencionado, há a garantia que a IES vai sensibilizar toda a comunidade acadêmica, desde o porteiro ao estudante na sala de aula, passando pelos técnicos-administrativos e a própria direção.

Em vários momentos, eles questionavam: E se os estudantes acharem que a gente está enrolando? E se eles acharem que a gente não sabe de algo, por ter assuntos que nós não dominamos? E se eles forem reclamar para a direção que a não estão aprendendo?

Ao final, os docentes perceberam que as coreografias institucionais são extremamente importantes para a implantação de projetos inovadores, por saber que durante o processo existirão críticas, reclamações, medos, necessidades de suporte que deem sustentação à uma educação híbrida.

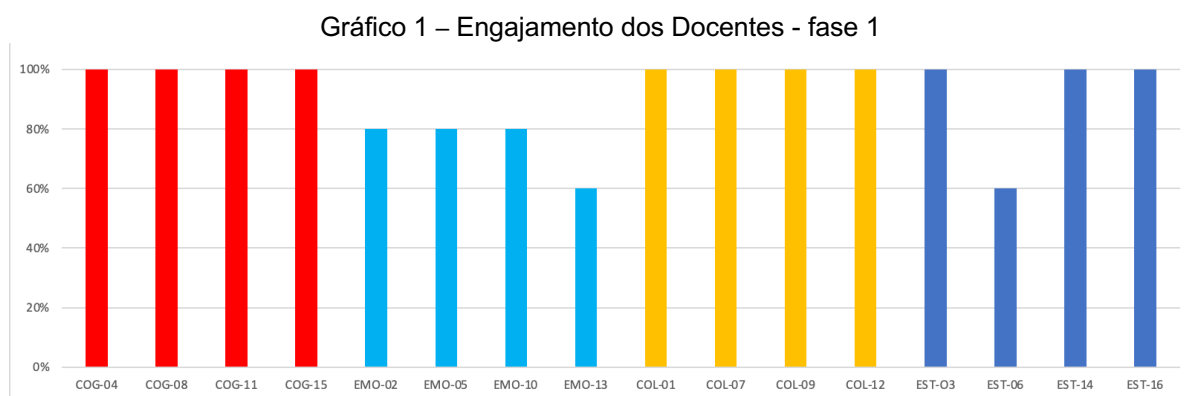
Precisamos lembrar que muitos professores, quando decidiram seguir a carreira docente, optaram pela necessidade pessoal de ser o centro do saber, por ser quem dita as regras. Quando eles se veem obrigados a abandonar essa postura,

diminuindo o seu nível de controle e colocando o estudante como protagonista da sua aprendizagem, por vezes, gera-se o desconforto, a angústia e vários outros sentimentos. Nesse momento, é essencial uma coreografia institucional que apoie o docente, que lhe proporcione formações para o despertar de um novo *modus operandi*, que transforme seus medos em engajamento emocional.

4.4 COMO OS PROFESSORES PERCEBEM SEU PRÓPRIO ENGAJAMENTO NO CONTEXTO DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO HÍBRIDA?

Antes de iniciar a apresentação desta seção, vale destacar que durante a análise e validação comunicativa da primeira e segunda fase do presente estudo, item que faz parte dos critérios de qualidade descritos no capítulo 3 desta tese, percebemos a necessidade da criação de uma quinta dimensão de engajamento, a qual será melhor apresentada e discutida na seção 5.1. Ressaltamos ainda que, os estudos sobre a proposta de uma quinta dimensão foram organizados em formato de artigo e submetido à Revista Diálogo Educacional, com previsão de publicação até o final de 2021.

O gráfico 1 demonstra o nível de engajamento dos docentes durante a primeira fase da pesquisa. Para facilitar a leitura dos gráficos a seguir, considere a seguinte legenda: **vermelho** – engajamento cognitivo; **azul claro** – engajamento emocional; **amarelo** – engajamento social com os colegas; e **azul escuro** – engajamento social com os estudantes. Na vertical, estão os níveis de engajamento; na horizontal, os indicadores de cada dimensão.



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Exceto as questões 13 (eu acho divertido ensinar no modelo híbrido) e 06 (Na aula, estou ciente dos sentimentos dos meus alunos), as quais atingiram o percentual de 60%, todas as demais demonstraram 80% ou mais de engajamento. Ainda assim, a dimensão emocional (na cor azul claro) foi a que apresentou os menores índices. Com base nos relatos dos professores durante o grupo focal 1, esse nível de engajamento se deu por causa da ansiedade e insegurança que eles sentiram durante o primeiro semestre de implantação do projeto híbrido. Por mais que eles acreditassem na ideia, mas por não saberem como seria o resultado efetivo de aprendizagem, as emoções estavam em constantes movimentos.

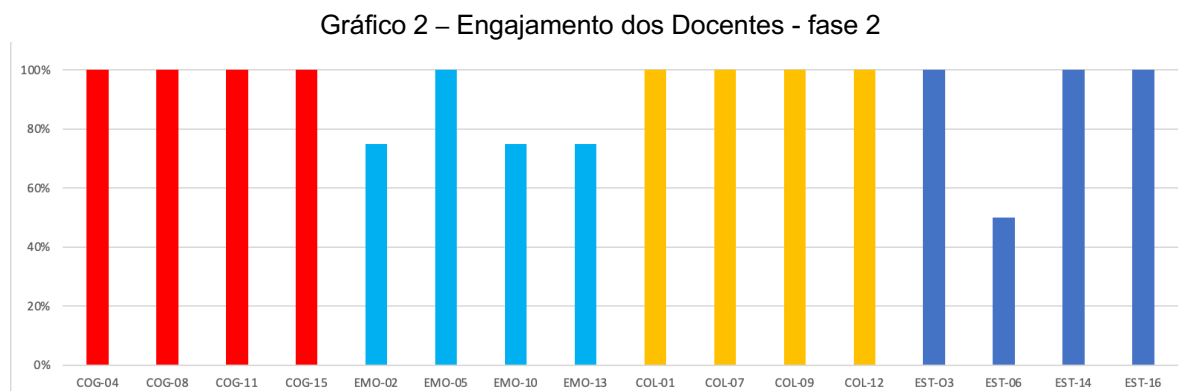
No primeiro grupo focal, os docentes compartilharam um pouco das dificuldades que sentiram durante toda a primeira fase, dentre os quais destacam-se: “o modelo híbrido foi bastante desconfortável, principalmente por não ver a evolução da aprendizagem dos estudantes, deixando-nos preocupados em saber se e onde estávamos falhando.” (GRUPO FOCAL 1). Demonstram ainda a dificuldade com o tempo para desenvolver as mentorias, mas afirmaram que nesse modelo, conseguiram se aproximar tanto dos estudantes, que nas primeiras semanas sabiam o nome de quase todos, o que no ensino tradicional às vezes não aconteceria até o final do semestre.

Outra preocupação dos professores era saber como os estudantes estavam avaliando o trabalho deles, não queriam ser mal compreendidos por eles e gostariam de poder ajudar mais. Isso nos revela um engajamento emocional e cognitivo, pois traz elementos relacionados ao ‘aprender novas formas’ de ‘ajudar os estudantes’ no processo de aprendizagem e de ‘se sentirem realizados’, além de impactar na Dimensão social com os Alunos.

Por outro lado, na segunda fase, gráfico 2, percebe-se que quatro indicadores não ultrapassaram o índice de 80%, deixando ainda um indicador da dimensão social com os alunos (azul escuro) com menos de 60% (EST-06 – Na aula, estou ciente dos sentimentos dos meus alunos).

O indicador **EST-06** demonstra que, enquanto estão em aula, os professores ainda não se preocupam muito com os sentimentos dos estudantes, o que pode demandar dos docentes o desenvolvimento de maior empatia pelos alunos. Outro ponto também já relatado pelos professores é que, o tempo deles na IES, muitas vezes, é suficiente apenas para realizar as aulas, não deixando espaço para interações com os estudantes que lhes possibilitem conhecer e reconhecer os

sentimentos deles. Mas, isso não quer dizer que eles não percebam os problemas que os alunos enfrentam, ao menos em relação à sua aprendizagem, como demonstra o indicador **EST-14** (na aula, eu me preocupo com os problemas dos meus alunos).



Percebemos ainda que, nem todos os professores estavam animados com o ensino híbrido (EMO-02 – Estou animado com o ensino híbrido), assim como não amavam tanto ensinar por esse método (EMO-10 – Eu amo ensinar no modelo híbrido), tão pouco achavam divertido (EMO-13 – Eu acho divertido ensinar no modelo híbrido). Segundo os próprios professores, o fato de ser uma nova proposta pedagógica, para a qual eles se sentiam inseguros e tinham receio em relação a aceitação dos estudantes, gerava esse desconforto apresentado na primeira e na segunda fase da pesquisa. Mesmo percebendo que houve um leve aumento no engajamento dos docentes, ainda ficaram pontos a melhorar.

Essa situação foi discutida e aprofundada no segundo grupo focal com os professores. Eles destacaram que, com o aumento na quantidade de estudantes no curso, quando eles ainda estavam aprendendo a atuar no modelo híbrido, muitas vezes se sentiram perdidos, sem conseguir dar atenção à todas as equipes. A presença de um grupo de estudantes novatos que relutavam em seguir as orientações do modelo híbrido e que desejam aulas tradicionais, provocou grande descontentamento entre os docentes.

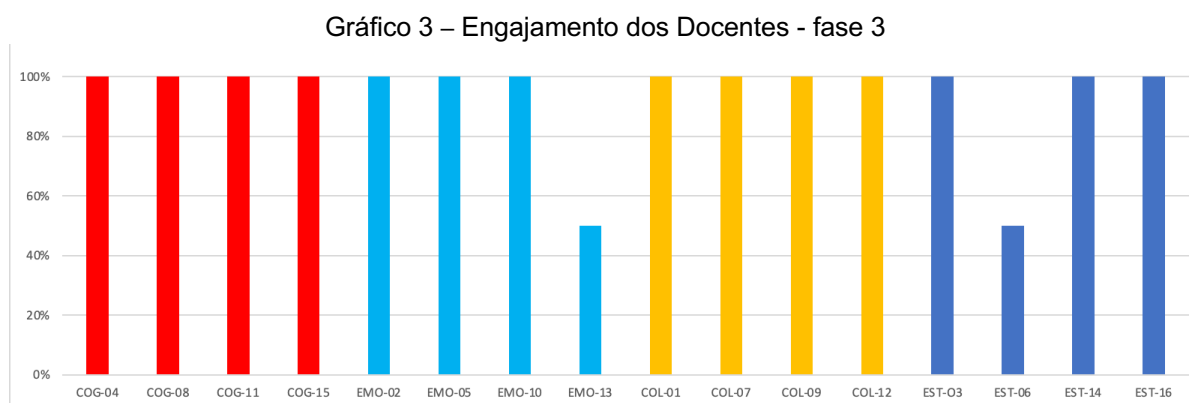
Outro fator importante foi que, mesmo compreendendo o seu papel no engajamento dos estudantes, alguns professores ainda responsabilizam os estudantes por quaisquer dificuldades, como pode ser visto nesta fala: “é... Alguns, realmente mudaram a cabeça e até evoluíram, outros tiraram o corpo e foram embora.” (GRUPO FOCAL 2).

Diante do cenário, com indicadores demonstrando leve desmotivação, os professores afirmaram que um dos principais motivos foi a grande variedade de tecnologias (linguagens de programação) que eles propuseram para o semestre, sinalizando que, se eles tivessem reduzido essa quantidade, teriam conseguido resultados melhores. Mesmo tendo a certeza, como relata um dos professores, que ao final do semestre os resultados dos produtos desenvolvidos pelos estudantes e suas aprendizagens os deixaram satisfeitos, com a sensação de dever cumprido. (GRUPO FOCAL 2).

Destacamos aqui a necessidade de relacionar a quantidade de estudantes orientados pelos docentes com a quantidade de horas que eles têm para a mentoria, além da variedade de recursos a serem utilizados durante o processo de ensino e aprendizagem.

Apesar da resistência ainda encontrada entre os estudantes em saírem da zona de conforto, mergulhando em um modelo híbrido de educação, há no final um resultado positivo, mas que demanda do professor alto nível de engajamento, muitas horas de dedicação e esforço, paciência e apoio institucional.

O gráfico 3 apresenta os índices da terceira fase da pesquisa referentes ao engajamento dos professores. Percebemos que o nível geral de engajamento aumentou, especialmente na dimensão emocional. Mas notamos que os indicadores EMO-13 e EST-06, já apresentados nas análises anteriores, demonstraram redução nos percentuais.



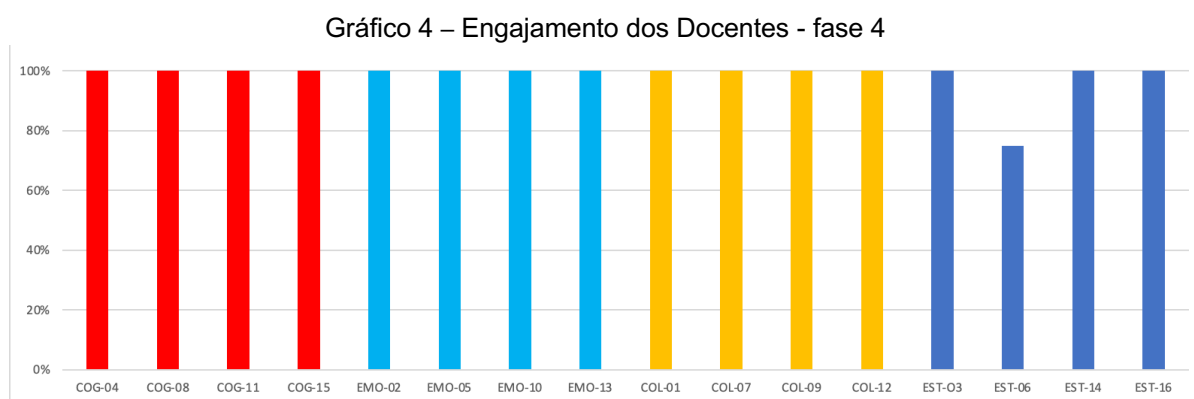
Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Vale destacar que a fase três da pesquisa coincidiu com o início da pandemia da Covid19, momento em que as aulas migraram do modo presencial para o remoto emergencial e os professores precisaram se reinventar. Mesmo utilizando o modelo

híbrido, anteriormente os professores estavam presenciais todo o tempo e os estudantes tinham pequenos momentos virtuais. Com a pandemia, tudo se virtualizou, extinguindo temporariamente o momento presencial. Esse cenário fez com que os professores não achassem divertido ensinar por meio do modelo híbrido, por não estarem fisicamente com os estudantes e perceberam menos ainda os sentimentos deles.

O gráfico 4 apresentar os índices da última fase da pesquisa referentes ao engajamento dos professores, a qual aconteceu ainda na pandemia.

Podemos perceber que todos os indicadores melhoraram, incluindo o EST-06 que chegou a 75%. Como os professores relataram, eles aprenderam a atuar no modo remoto virtual, desenvolvendo a aprendizagem híbrida, ainda que não na configuração prevista pela literatura, como por exemplo os momentos presenciais. Contudo, o aumento na percepção dos sentimentos dos estudantes também se deu por interesse do próprio discente, os quais, isolados pela pandemia, buscaram os professores em diversos momentos, inclusive aos domingos, de madrugada e fora do horário de trabalho do professor, para compartilhar as suas dores e dificuldades, sejam elas de aprendizagens, financeiras, profissionais, pessoais etc.

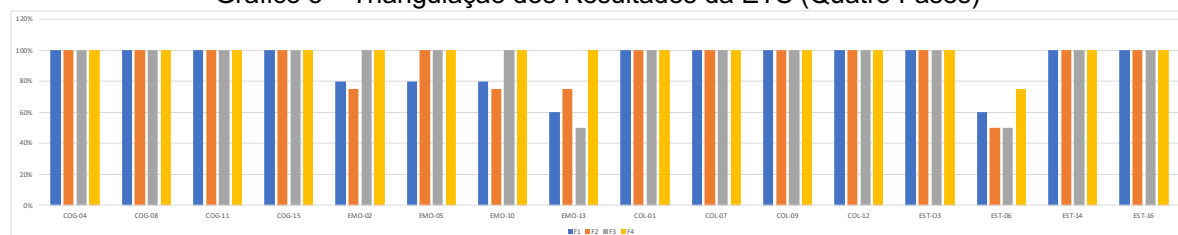


Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Ficou claro a partir dos resultados da escala que os docentes não estão felizes como o modelo híbrido, o que também foi confirmado na percepção dos estudantes. Ao mesmo tempo, ainda há professores que não sabem como os discentes estão se sentindo ao aprenderem no modelo híbrido, ou mesmo durante a pandemia.

O gráfico 5 demonstra a triangulação feita com o resultado da aplicação da escala ETS entre as quatro fases da pesquisa (azul – fase um, marrom – fase dois, cinza – fase três e laranja – fase quatro).

Gráfico 5 – Triangulação dos Resultados da ETS (Quatro Fases)



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Observamos que, de forma geral, o engajamento docente ao longo da implantação do projeto pedagógico foi alto e estável, tendo pequenas variações na dimensão emocional, mas terminando com índice de 100%. E no indicador EST-06, o qual não ultrapassou a barreira dos 75% e que está diretamente ligado ao interesse professor com os sentimentos dos estudantes.

A tabela 13 apresenta os resultados da escala ETS aplicada entre docentes, solicitação feita pela banca de qualificação, para identificar como eles percebiam o engajamento dos seus pares.

Tabela 13 – Aplicação da Escala de Engajamento entre Pares

Dimensão			Indicador			REF	2019.1		
			Média	Mediana	Desvio Padrão	Alfa			
Cognitivo	04. Eu tento o meu melhor para um bom desempenho ao ensinar	COG-04	4,0	4,0	0,0000	0,6940			
	08. Enquanto leciono, eu realmente "me jogo" no meu trabalho	COG-08							
	11. Enquanto leciono presto muita atenção ao meu trabalho	COG-11							
	15. Enquanto leciono, trabalho com intensidade	COG-15							
Emocional	02. Estou animado com o ensino híbrido	EMO-02	4,0	4,0	0,0000				
	05. Eu me sinto feliz enquanto ensino no modelo híbrido	EMO-05							
	10. Eu amo ensinar no modelo híbrido	EMO-10							
	13. Eu acho divertido ensinar no modelo híbrido	EMO-13							
Social com os Colegas	01. Na Faculdade, eu me conecto com meus colegas	COL-01	4,0	4,0	0,0000				
	07. Na faculdade, estou comprometido em ajudar meus colegas	COL-07							
	09. Na faculdade, valorizo as relações que construo com meus colegas	COL-09							
	12. Na faculdade, eu me preocupo com os problemas dos meus colegas	COL-12							
Social com os Estudantes	03. Na aula, eu mostro interesse pelos meus alunos	EST-03	3,5	4,0	0,8660				
	06. Na aula, estou ciente dos sentimentos dos meus alunos	EST-06							
	14. Na aula, me preocupo com os problemas dos meus alunos	EST-14							
	16. Na aula, tenho empatia com meus alunos	EST-16							

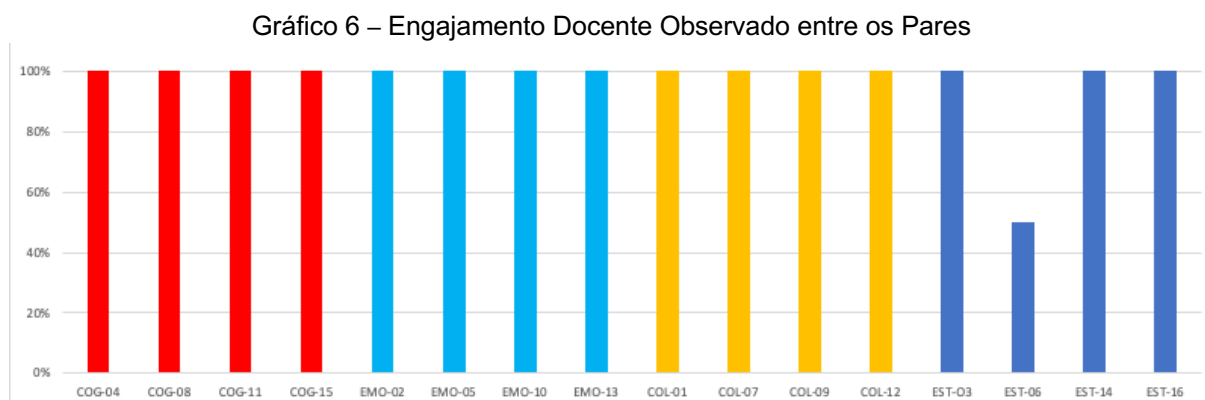
Fonte: Elaborada pelo autor (2021)

O gráfico 6 apresenta os índices da percepção de engajamento dos docentes em relação aos seus pares.

Percebemos que até entre eles, os docentes percebem baixo engajamento social com os alunos, como pode ser visto no indicador EST-06, o qual atingiu 50%. Todos os demais indicadores são percebidos com 100% de engajamento.

Chamou-nos a atenção o fato de que, mesmo após três semestres letivos atuando por meio do web currículo e com foco na educação híbrida, os docentes ainda demonstraram pensamentos divergentes ao modelo proposto, como por exemplo:

“para gerar produtos ao final do semestre, precisa montar equipes com bons estudantes.” (GRUPO FOCAL 4), ou ainda “precisa-se fazer uso de recursos que penalizem os estudantes que não fazem as atividades, eles têm que perceber os ganhos e as perdas, tem que haver punição” (IDEM). Há ainda um sentimento na fala dos professores que demonstra a necessidade de controle.



No terceiro semestre, foi possível perceber outros comportamentos próprios da cultura onde o professor é o protagonista e não o estudante, como por exemplo: “a instituição precisa pensar formas de fazer com que os estudantes noturnos entreguem os resultados parecidos com os estudantes matutinos.” (GRUPO FOCAL 3). Fica aqui algumas questões: será que realmente os resultados entre as turmas devem ser iguais? Seriam todos programáveis e robotizáveis? Será que não caberia ao professor compreender que as diferenças fazem parte do processo e que ele deveria pensar em estratégias para melhorar os desempenhos que são percebidos como inferiores?

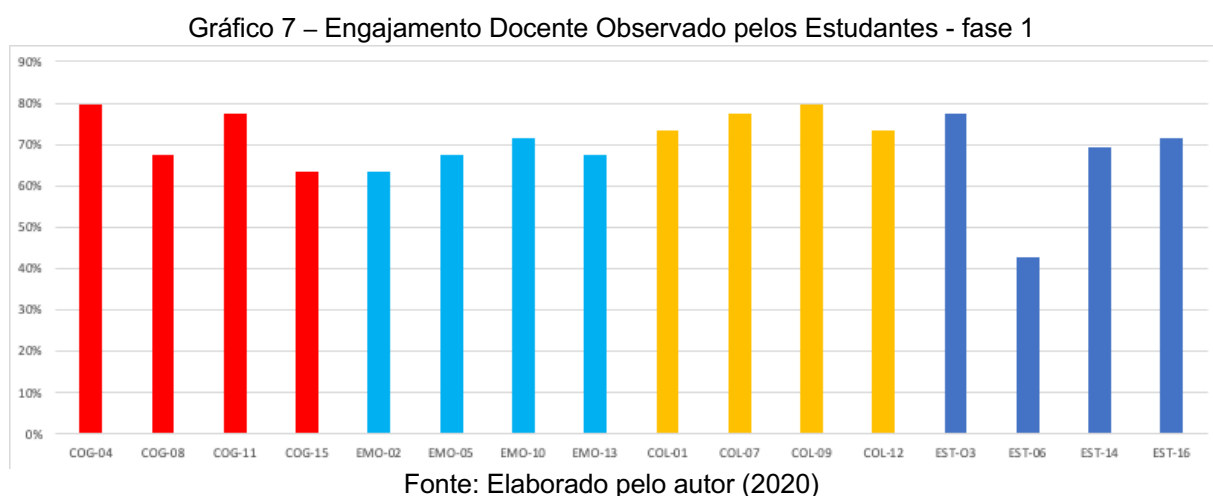
Houve ainda um professor criticando a qualidade da entrega das atividades dos estudantes, afirmando que a responsabilidade é dos estudantes, porque a parte dele já tinha sido feita (GRUPO FOCAL 3). Mas o professor não é coparticipante do processo de aprendizagem dos estudantes?

Para nós, ficou evidente que os professores estão engajados e notam o mesmo nível de envolvimento entre seus pares. Contudo, precisam melhorar a sua percepção em relação aos sentimentos dos estudantes. E, com base em suas falas, compreender que o processo de ensino e aprendizagem é compartilhado entre os docentes e discentes, tendo cada um responsabilidades próprias ao seu papel.

4.5 COMO OS ESTUDANTES PERCEBEM O ENGAJAMENTO DOS DOCENTES POR MEIO DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO HÍBRIDA?

Muitas vezes o nosso campo de visão é limitado (BAZERMAN; MOORE, 2014), demandando informações de outros pontos de vista para que nossa trajetória seja mais fluída e com menos interferências. Por isso, foi essencial saber como os estudantes percebem o nível de engajamento dos professores. Ressaltamos que, não se trata dos discentes avaliarem os docentes, mas sim, a percepção deles em relação ao nível de engajamento dos seus professores.

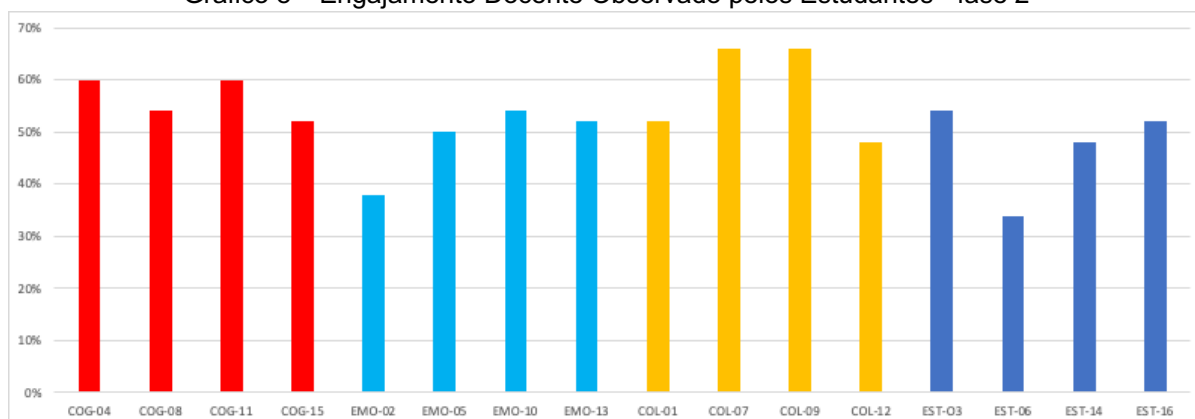
Ao analisarmos o gráfico 7, observamos que quase todos os indicadores ficaram acima dos 60%, restando o EST-06 (Na aula, o professor está ciente dos sentimentos dos seus alunos) com pouco mais de 40%. Lembramos que os professores também registraram índices semelhantes na seção anterior desta tese (item 4.4). Os resultados demonstram que os estudantes percebem os professores relativamente engajados, precisando dar mais atenção aos sentimentos deles.



Quando observamos o gráfico 8, dados coletados na segunda fase da pesquisa, antes da pandemia, notamos que houve redução em todos os índices.

Os maiores percentuais não atingiram, sequer, 70%, enquanto os menores apresentaram 35% (EST-06 – Na aula, o professor está ciente dos sentimentos dos seus alunos) e 38% (EMO-02 – Estou animado com o ensino híbrido). Na percepção dos estudantes, os professores não se preocupavam com os seus sentimentos e estavam pouco animados com o ensino híbrido.

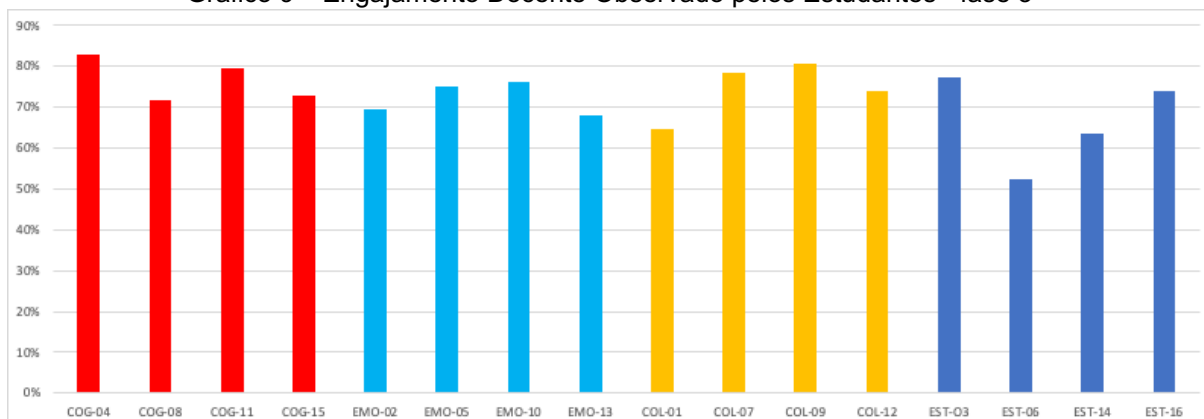
Gráfico 8 – Engajamento Docente Observado pelos Estudantes - fase 2



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

O gráfico 9 apresenta os índices dos dados coletados na terceira fase da pesquisa, momento repleto de altos e baixo por causa do início da pandemia.

Gráfico 9 – Engajamento Docente Observado pelos Estudantes - fase 3

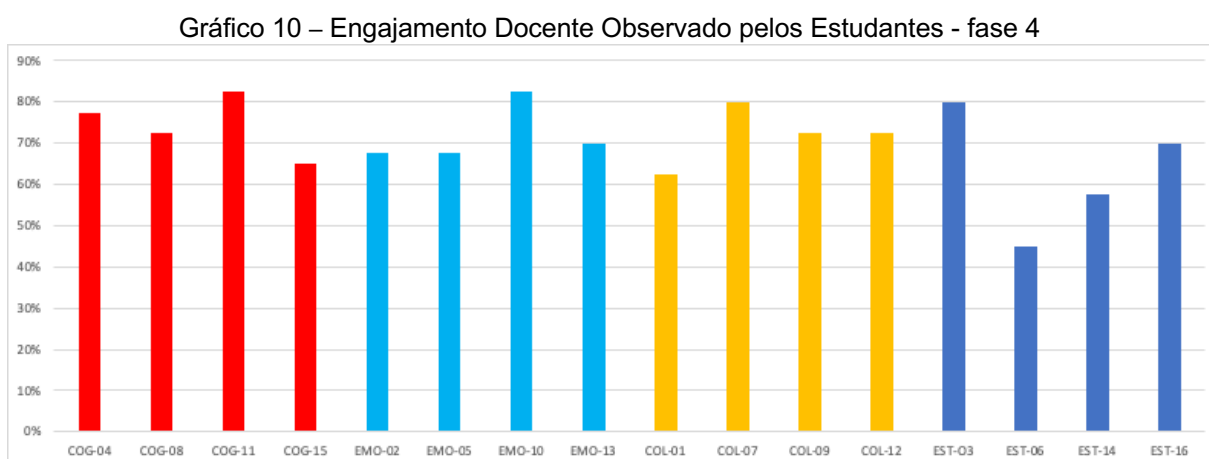


Fonte: Elaborada pelo autor (2021)

Notamos que, assim como os docentes demonstraram maior engajamento nesta mesma fase, gráfico 3 apresentada na seção anterior (4.4), os estudantes também os perceberam mais engajados. O menor percentual surgiu no já conhecido indicador EST-06, atingindo 52%. Todos os demais ultrapassaram a marca de 65%, sendo o mais alto o índice COG-04 (O professor dá o seu melhor para um bom desempenho dos estudantes ao ensinar).

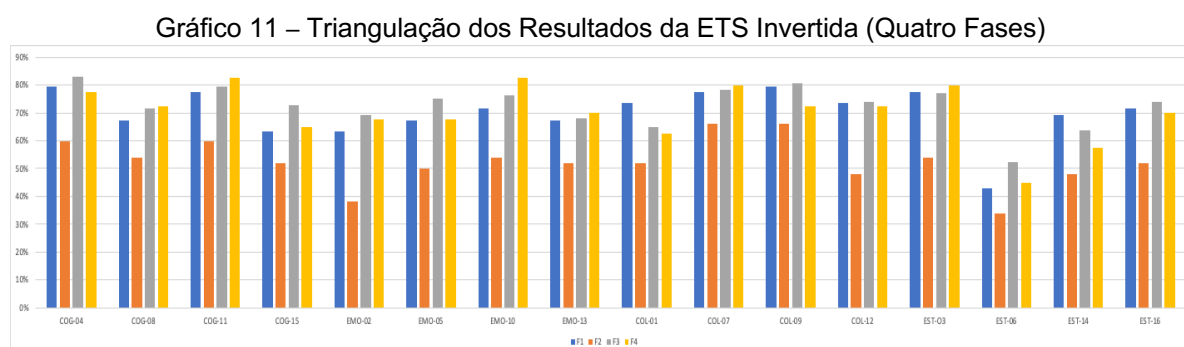
Em conversas com os professores e os estudantes, ouvimos depoimentos deles afirmando que a pandemia os aproximou, estreitou as relações por causa dos novos canais de comunicação (Google Meet e Google Chat). Esse contexto reduziu a distância entre docente e discente, fazendo-os se perceberem mais que no modo presencial.

O gráfico 10 apresenta os índices do engajamento docente percebido pelos estudantes da última fase da pesquisa. Verificamos que houve redução em quase todos os indicadores, mantendo como o menor o EST-06, atingindo o percentual de 45%, seguido do EST-14 (Na aula, o professor se preocupa com os problemas dos seus alunos), chegando a 58%. Todos os demais se mantiveram acima de 60% de engajamento.



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Ao triangularmos as quatro fases da pesquisa, conforme pode ser visualizado no gráfico 11, observamos que houve mais variação na percepção dos estudantes que na percepção dos professores. A análise demonstrou convergência no indicador EST-06, sinalizando que os docentes dão pouca importância aos sentimentos dos discentes e que os alunos também percebem isso. Observamos ainda que nos semestres anteriores à pandemia, os percentuais foram menores em todos os índices, elevando-se posteriormente.



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

A partir da observação na *Sprint Retrospective* com os estudantes na segunda fase da pesquisa, notamos que eles desejavam a presença integral do professor com a sua equipe, esperando ainda que o professor dissesse tudo que deveria ser feito ou fizesse por eles, o que é comum na educação tradicional, mas diferente no modelo híbrido, exigindo dos estudantes maior autonomia. Esse foi um dos motivos que levaram os estudantes a perceberem baixo engajamento social dos professores com os alunos.

Outro fator importante é que, na primeira fase, havia pouco mais de 40 estudantes nos dois cursos e na segunda, a quantidade dobrou, chegando a ter mais de 80 alunos. Com o aumento inesperado de estudantes e a demanda de novas linguagens que os professores não dominavam, eles estavam sempre apressados. Orientavam uma equipe o mais rápido que pudessem para dar tempo de orientar outra equipe, o que reduziu a quantidade de brincadeiras e piadas, o que comumente os professores faziam com os estudantes em sala de aula, levando os alunos a perceber um menor engajamento emocional dos docentes.

Essa realidade traz o alerta que, uma educação híbrida não pode ser vista como uma forma de redução de custo na folha docente por parte da instituição, ela precisa ser vista como um investimento na qualidade do ensino a longo prazo. Pois para garantir a qualidade, principalmente no início da implantação, gastar-se-á muito mais horas com os professores, para que eles consigam dar suporte aos estudantes durante a elaboração e desenvolvimento dos seus projetos e artefatos tecnológicos.

No modelo proposto, o professor gerenciava a aprendizagem de até cinco equipes formadas com até quatro estudantes cada uma. Assim, ficavam sob a responsabilidade do docente, no máximo, 20 estudantes. Foram previstos 30 minutos de orientação por equipe, três vezes por semana. Assim, o professor gastaria por dia, 2h30 com as orientações e lhe restaria mais 1h30 para realizar as intervenções pedagógicas (momento em que o professor discute alguns conceitos, exemplifica alguma rotina de programação ou faz alguma exposição teórica para toda a turma, independente da sua equipe). Contudo, durante a implantação, percebeu-se que os estudantes demandavam muito mais intervenções que orientações, reduzindo desta forma, o tempo de mentoria às equipes. Para sanar o problema, precisaria aumentar o gasto com horas docentes, o que não foi autorizado por questões orçamentárias.

A situação citada desencadeou três problemas: insatisfação de parte dos estudantes com as orientações; a dependência dos estudantes por aulas tradicionais

– não aceitavam ter autonomia; a preocupação dos docentes com o processo de aprendizagem dos estudantes; aumento na evasão durante o semestre letivo, com pedidos de trancamentos e transferências; a insatisfação da direção geral com os resultados financeiros do curso. Mesmo assim, o processo de implementação continuou, mas com alguns ajustes para a terceira fase, tanto na disposição da carga horária docente, quanto nos momentos de intervenções e orientações.

Nos dois últimos semestres, já na pandemia, a organização e distribuição das equipes entre os professores ficou igual aos períodos anteriores. Porém, os docentes, por estarem em isolamento social e com aulas totalmente remotas, cansaram-se mais que o comum, o que demandou deles muito mais tempo de trabalho, novas estratégias e maior interação com os estudantes. Ainda assim, alguns estudantes perceberam os professores engajados, tal como: “Muitas vezes eu tinha dificuldades e procurava professores que não eram o meu mentor e sempre recebia ajuda deles” (OBSERVAÇÃO 01). Outro disse que: “os professores sempre estavam disponíveis para responder” (IDEM). Ou ainda: “percebia o professor sempre muito preocupado e atencioso com o desenvolvimento dele e da equipe.” (IDEM). Mas, ainda houve um que disse: “o professor estava sempre ocupado”. (IDEM).

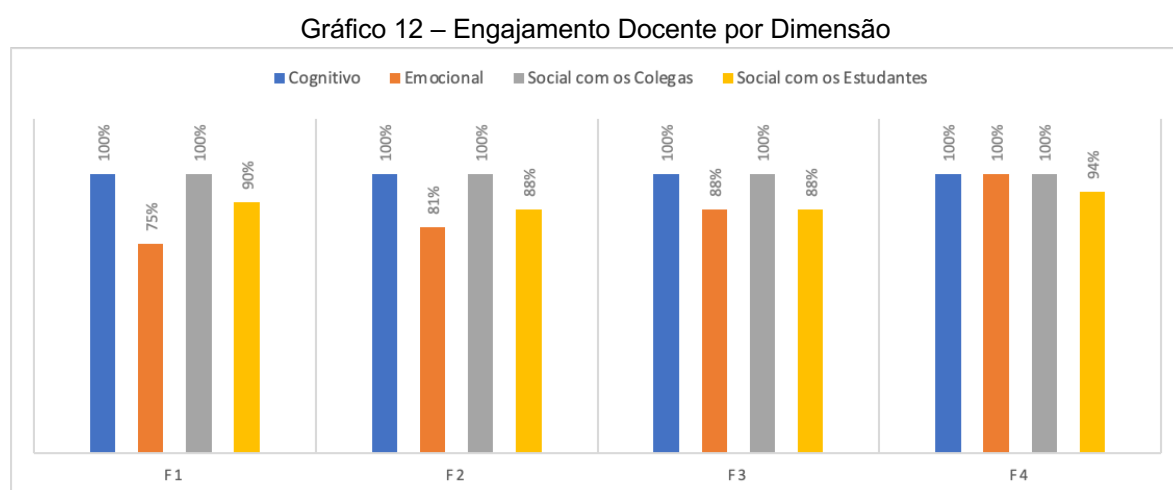
Na segunda fase da pesquisa, observamos que os estudantes perceberam os professores integrados, ao ponto de um suprir a deficiência do outro, como por exemplo: “professores interagiam entre si, um complementando a deficiência do outro nas mentorias dos estudantes” (OBSERVAÇÃO 02), mas destacaram que “houve momentos que o mentor não conseguia atuar” (IDEM), ou ainda que “faltou cobrança dos professores” (IDEM). Eles também disseram que “os professores deveriam observar o que os estudantes precisam e promover as melhorias” (IDEM). Percebemos que eles sentiram os professores mais distantes, fazendo com que os índices apresentados no gráfico 10 tenham sido menores.

Percebemos que, a partir da própria fala dos estudantes, a pandemia os aproximou dos docentes, inclusive enfatizaram que os professores deram todo o suporte necessário durante o semestre, que eles procuraram formas de lhes ajudar em todas as dificuldades que foram surgindo. Um estudante relatou que “gostou muito da forma como o seu professor conduziu as reuniões e como ele pesquisava junto com os alunos quando algumas coisas estavam erradas.” (IDEM). As evidências demonstram que os professores estavam engajados e foram percebidos pelos estudantes.

4.6 COMO SE DESENVOLVE O ENGAJAMENTO DOCENTE POR MEIO DAS COREOGRAFIAS INSTITUCIONAIS QUE PROMOVEM A EDUCAÇÃO HÍBRIDA EM CURSOS SUPERIORES PROJETADOS A PARTIR DE UM WEB CURRÍCULO?

Ao analisar o engajamento dos docentes durante os dois anos de pesquisa, observamos que as dimensões cognitiva e social com os colegas, mantiveram-se em 100% todo o tempo, gráfico 12.

Durante os grupos focais, os professores deixaram claro que sempre precisavam estudar novos conteúdos, relembrar assuntos que conheciam, mas que não utilizavam há algum tempo, além de buscar formas de revolver os problemas de aprendizagem dos estudantes no modelo híbrido.



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Como a equipe de professores dos cursos em estudo era pequena, cinco professores na primeira fase e quatro nas demais, além dele terem participado de todo o processo de construção do web currículo por também serem integrantes do Núcleo Docente Estruturante (NDE), eles estavam em contato uns com os outros todo o tempo, inclusive fora do horário de trabalho, nos finais de semana e feriados, com o intuito de fazer a proposta pedagógica funcionar de forma eficiente e eficaz.

A dimensão emocional apresentou crescimento ao longo da pesquisa, iniciando com 75% de engajamento, passando por 81%, 88% e terminando com 100%. Com o passar dos períodos, os professores foram se apropriando do modelo híbrido, o que foi reduzindo a ansiedade deles e lhes dando mais segurança e tranquilidade, aumentando, inclusive, sua alegria com o ensino híbrido.

A dimensão social com os alunos, começou um pouco mais elevada (90%), depois reduziu e se estabilizou por dois semestres (88%), tendo um aumento na última etapa da pesquisa (94%). Relembramos que nas duas últimas fases, estávamos vivendo a pandemia, o que aproximou ainda mais os estudantes e professores, fazendo-os interagir mais e perceber as suas principais dificuldades e necessidades de aprendizagem.

A tabela 14 demonstra que o engajamento dos docentes foi evoluindo durante a implantação do Web Currículo, saindo de 91% e chegando a 98% de engajamento. Este resultado significa que, mesmo com a pandemia, o engajamento dos professores não reduziu. Na realidade, cresceu 1% entre a primeira e a segunda fase da pesquisa, aumentou mais 2% entre a segunda e a terceira, e mais 4% entre as últimas.

Tabela 14 – Média do Engajamento Docente

Média do Engajamento	F1	F2	F3	F4
	91%	92%	94%	98%

Fonte: Elaborada pelo autor (2021)

A tabela 15 apresenta os indicadores e a variação dos seus índices durante o período da pesquisa. Observamos que na dimensão emocional, o item que mais variou foi “eu acho divertido ensino no modelo híbrido”, deixando claro que para os professores, não foi tão divertido assim.

Tabela 15 – Engajamento Docente por Indicadores

Dimensão	Indicador	F1	F2	F3	F4
Cognitivo	04. Eu tento o meu melhor para um bom desempenho ao ensinar	100%	100%	100%	100%
	08. Enquanto leciono, eu realmente "me jogo" no meu trabalho	100%	100%	100%	100%
	11. Enquanto leciono presto muita atenção ao meu trabalho	100%	100%	100%	100%
	15. Enquanto leciono, trabalho com intensidade	100%	100%	100%	100%
Emocional	02. Estou animado com o ensino híbrido	80%	75%	100%	100%
	05. Eu me sinto feliz enquanto ensino no modelo híbrido	80%	100%	100%	100%
	10. Eu amo ensinar no modelo híbrido	80%	75%	100%	100%
	13. Eu acho divertido ensinar no modelo híbrido	60%	75%	50%	100%
Social com os Colegas	01. Na Faculdade, eu me conecto com meus colegas	100%	100%	100%	100%
	07. Na faculdade, estou comprometido em ajudar meus colegas	100%	100%	100%	100%
	09. Na faculdade, valorizo as relações que construo com meus colegas	100%	100%	100%	100%
	12. Na faculdade, eu me preocupo com os problemas dos meus colegas	100%	100%	100%	100%
Social com os Estudantes	03. Na aula, eu mostro interesse pelos meus alunos	100%	100%	100%	100%
	06. Na aula, estou ciente dos sentimentos dos meus alunos	60%	50%	50%	75%
	14. Na aula, me preocupo com os problemas dos meus alunos	100%	100%	100%	100%
	16. Na aula, tenho empatia com meus alunos	100%	100%	100%	100%

Fonte: Elaborada pelo autor (2021)

Na dimensão social com os estudantes, o único item que variou em todas as fases foi “Na aula, estou ciente dos sentimentos dos meus alunos”, reafirmando o que

já foi apresentado nas seções anteriores, os professores não estavam interessados nos sentimentos dos seus alunos. Em momento algum o percentual chegou a 80%. Este item está diretamente ligado ao nível de empatia e interesse que o professor tem com seus estudantes. No grupo focal, os docentes disseram que se tratava de falta de tempo para interagir com os estudantes, mas os outros três indicadores que também demandam tempo dos professores e a própria empatia, mantiveram-se em 100% de engajamento ao longo da pesquisa.

Dentre os motivos que mais engajaram os docentes na dimensão cognitiva, os cinco mais destacados foram: a necessidade de resolver o problema dos estudantes (23,6%), desafiar-se (21%), pensar em novas estratégias pedagógicas (20,6%), propor inovações (12,6%) e sugerir mudanças no planejamento dos cursos (11,9%). Percebemos que quase um $\frac{1}{4}$ desse engajamento está pautado na percepção dos professores em relação à aprendizagem dos discente.

Na dimensão emocional, os motivos que mais se destacaram foram: sentir desconfortável (34,5%), sentir-se feliz (24,8%), perceber o desenvolvimento dos alunos (16,5%), sentir-se valorizado (7,8%) e respeitado (5,3%). Esse desconforto destacado pelos docentes está relacionado à percepção de que algo não está funcionando no processo de ensino e aprendizagem ou na interação com os estudantes, o que lhes deixam preocupados ou chateados, mas que promovem o aumento no engajamento por buscar formas de sair do desconforto.

Na dimensão social com os colegas, destacaram-se: a atuação em equipe (24,5%), o solidarizar-se com a dor dos colegas (13%), o fato de perceber as dificuldades dos pares (12,3%), além da união para defender causas justas (9,7%) e o compartilhamento de experiências, conteúdos, materiais etc. (9,4%). Percebemos aqui a empatia entre os professores, sendo esse um dos principais motivos do engajamento entre eles.

Na dimensão social com os alunos, foram destaques: perceber as dificuldades dos estudantes (23,9%), notar o desenvolvimento deles (22,1%), sentir-se preocupado com a aprendizagem deles (15,3%), sentir-se feliz (13,7%) e ter oportunidade de conversar com os estudantes (5,9%). Observamos aqui a convergência com os resultados das outras dimensões, tais como: a percepção e a preocupação com as dificuldades dos estudantes em aprender e o fato de estar feliz ou não.

A partir das falas dos docentes durante as seções de grupo focal, percebemos que ao optarem pela profissão, eles já eram (ou estavam) engajados. No início da carreira, eles buscavam formas de ajudar os estudantes a aprender, construíam novos conhecimentos, desenvolviam novas habilidades e amavam a profissão. Com o passar do tempo, alguns fatores aumentaram ou diminuíram o nível de engajamento deles. Às vezes, era algo relativamente simples, como uma gripe ou um aumento inesperado no valor do plano de saúde; outras vezes, algo mais complexo, como mudança na missão e visão institucional ou no projeto pedagógico do curso.

Para os professores, as políticas e os projetos institucionais, o clima e a cultura organizacional, a relação com os colegas, os desafios encontrados no processo de ensino e aprendizagem, o reconhecimento dos estudantes, dentre outros fatores, impactam no seu engajamento. Quando esses elementos são positivos e agregam valor à profissão, o nível de engajamento aumenta. Porém, quando são negativos, os índices caem, podendo levar os professores à desmotivação e ao desengajamento, caso os níveis fiquem baixos por muito tempo.

No atual cenário educacional, elaborar um web currículo para a promoção de uma educação híbrida, é uma estratégia de inovação disruptiva. E para que se tenha êxito em sua implementação, algumas ações são essenciais, tais como: infraestrutura com tecnologia adequada, formação docente continuada, programa de sensibilização e envolvimento discente, projetos pedagógicos inovadores, metodologias ativas, integração das tecnologias digitais de informação e comunicação etc.

Mesmo com investimentos institucionais nas ações que podem estimular o aumento do engajamento docente, muitas vezes elas não são eficientes. Em um momento, perceber ou sentir que não se é remunerado de forma justa, causa desmotivação; Em outro, não conseguir fazer determinado estudante aprender algo, reduz o engajamento emocional; Ser mal compreendido pelos colegas de trabalho ou não sentir confiança em qualquer um deles, impacta no engajamento social com os colegas e emocional.

Pela multiplicidade de fatores que impactam no engajamento docente, valorizar o trabalho do professor não é só um fator ético e moral, é eliminar uma das centenas de causas de desengajamento. Essa valorização pode acontecer de diversas formas, tais como: reconhecendo as dificuldades que estão por trás da profissão e o esforço que os docentes fazem para ajudar na aprendizagem dos seus estudantes; proporcionar uma remuneração digna; promover formação continuada; estabelecer

clima e cultura organizacional de empatia, aprendizagem e colaboração; Disponibilizar infraestrutura e recursos essenciais ao desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem de alta qualidade; dentre outras.

Percebemos que o engajamento é força intrínseca ao ser humano, partindo dos seus valores, crenças e expectativas em relação a um contexto. Há relatos de professores que, muitas vezes, estão com dificuldades fora do ambiente profissional, mas quando chegam à escola, engajam-se por se sentirem valorizados pelos seus colegas e estudantes. Ficam felizes em contribuir com o sucesso dos seus alunos. Mergulham em novas aprendizagens para resolver problemas complexos ou ampliar o seu repertório de exemplos, os quais farão questão de compartilhar em sala de aula.

Quando as coreografias institucionais possibilitam a criação de modelos pedagógicos inovadores ou a elaboração de um web currículo, situações que deslocam os professores da zona de conforto para uma área nem sempre conhecida ou dominada, principalmente se eles atuarem no ensino superior nos cursos de tecnologia, pelo fato de grande parte deles não serem licenciados, demanda também a composição e disponibilização de uma equipe que lhes deem suporte, tais como: pedagogos, psicólogos e psicopedagogos, com experiências diversas, incluindo metodologias inovadoras de ensino e aprendizagem, integração e uso de tecnologias digitais educacionais, educação emocional, alinhamento de expectativas e vários outros recursos importantes à diminuição da ansiedade dos docentes durante momentos de transição.

5 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

Neste capítulo, optamos por apresentar três grandes contribuições que o estudo trouxe ao longo dos dados de pesquisa e das várias demandas que o campo nos apresentou.

Primeiro, apresentamos a proposta de uma quinta dimensão de engajamento, para ser adicionada à escala ETS de Klassen, Yerdelen e Durksen (2013). Assim, a escala se amplia e passa a contar com 20 indicadores. Esta parte do estudo foi transformado em artigo científico e está em avaliação na Revista Diálogo Educacional, Qualis A2 na área de Ensino. Como a expectativa é que o texto seja publicado no segundo semestre de 2021, apresentaremos a seguir parte do referido artigo.

Segundo, a partir de uma demanda ao longo do estudo, uma pesquisa paralela precisou ser desenvolvida à título de levantamento das principais causas que levam o professor ao engajamento e ao desengajamento. O texto, com escopo próprio de pesquisa, foi organizado em formato de capítulo de livro, o qual tem previsão de publicação até 30 de junho de 2021. Trata-se de um livro sobre engajamento estudantil, docente e institucional, sob a minha organização em conjunto com a profa. Maria Auxiliadora Soares Padilha, minha orientadora.

Por fim, propusemos um modelo para análise da relação entre as coreografias institucionais e o engajamento docente, especialmente em cenário de web currículo, de educação híbrida, de integração das tecnologias digitais de informação e comunicação e do uso de metodologias ativas.

5.1 A QUINTA DIMENSÃO DE ENGAJAMENTO DOCENTE²¹

No dia 22 de janeiro de 2020, os resultados obtidos a partir da aplicação da escala ETS aos docentes nas primeira e segunda fases da pesquisa, foram apresentados em um Fórum sobre Engajamento Estudantil e Docente realizado na faculdade que oferta os cursos objetos deste estudo, com o objetivo de promover a validação comunicativa, ação que integra os critérios de qualidade da pesquisa qualitativa descritos no capítulo 3 desta tese. Estavam presentes no fórum 30

²¹ Esta seção foi transformada em artigo científico, o qual foi submetido à Revista Diálogo Educacional, o qual aguarda parecer de aprovação. Site da Revista: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/index>.

professores dos cursos de direito e gestão. O objetivo era demonstrar os resultados coletados e discutir sobre a temática.

Após o momento expositivo do Fórum, ao se abrir espaço para discussão, alguns professores destacaram, no seu ponto de vista, a ausência de uma dimensão que mensurasse ou descrevesse o engajamento dos professores com algumas questões institucionais, tais como: combate à evasão (retenção), atração de novos estudantes (captação), cumprimento das normas institucionais (políticas e normas institucionais) e a busca e preocupação do professor com o seu autodesenvolvimento e formação (desenvolvimento docente).

No ensino superior ofertado por instituições privadas, especialmente em faculdades, esses quatro indicadores citados são importantes para a manutenção e permanência da própria IES no mercado educacional, dos seus cursos e dos seus funcionários, incluindo os professores, os quais assumem a responsabilidade de, além da realização das aulas, garantir a satisfação dos estudantes em sala de aula, focar na redução da evasão e gerar o marketing “boca a boca” para atrair novos estudantes.

Por vezes, dentro dessas IES é discutida a falta de motivação dos docentes em se desenvolver, em ampliar sua formação e áreas de atuação, seja ingressando em um programa de mestrado ou doutorado, seja fazendo cursos rápidos, participando de congressos, dentre outras formas de atualização e autodesenvolvimento do próprio docente. Há ainda, entre as coordenações dos cursos e diretores a sensação de que parte dos professores desconhece as normas e políticas institucionais, ou que, mesmo conhecendo, dão pouca atenção ao seu cumprimento e não sensibilizam os estudantes sobre a importância e necessidade dessas regras.

Ao mesmo tempo, os docentes que atuam nesse contexto percebem que as IES investem muito pouco em seu desenvolvimento. Muitas vezes, elas não oferecem cursos próprios gratuitos ou com descontos para docentes e demais funcionários da instituição. Falta ainda subsídios para participação em congressos e eventos científicos. Além da baixa valorização salarial por titulação e programas de carreiras que são utilizados apenas para fins de MEC. Os docentes ainda descrevem que as IES são rígidas, com normas e políticas que só impactam no lucro e não trazem a qualidade como determinante para o sucesso dos seus cursos e da instituição.

É importante refletir sobre o contexto trazido pelos professores durante o fórum, quando se observa que, de acordo com o censo do ensino superior do ano de 2018 publicado em dezembro de 2019 (INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Anísio Teixeira), o Brasil possui 2.537 instituições de ensino, dentre as quais 2.238 são vinculadas à rede privada, equivalente 88,21%. No referido censo, percebe-se também que somando todos os cursos ofertados no país e suas respectivas vagas, 93,82% dessas vagas são ofertadas por meio da rede privada. Por fim, o censo 2018 ainda apresenta, que o Brasil tinha, naquele momento, 384.474 professores, dentre os quais 54,78% atuam na rede privada de ensino.

Partiu-se, então, para a construção da quinta dimensão de engajamento docente para integração à escala ETS de Klassen, Yerdelen e Durksen (2013), tendo como pergunta norteadora: Como mensurar o engajamento dos docentes com a captação e o combate à evasão dos estudantes, com as normas institucionais e com o seu autodesenvolvimento?

Foi realizada uma pesquisa mista com predominância qualitativa, desenvolvida em três etapas: a) aplicação da escala ETS (KLASSEN, YERDELEN; DURKSEN, 2013) com a proposição de uma quinta dimensão a 39 professores; b) validação qualitativa da escala por 19 professores, contando com uma análise crítica de cada questão e um fórum virtual síncrono entre eles, contando com a nossa participação; c) segunda aplicação da ETS com a quinta dimensão a 73 professores, para a análise comparativa com a primeira aplicação.

O quadro 18 apresenta a escala em português adicionada da quinta dimensão.

Quadro 18 – Escala ETS + Quinta Dimensão

Dimensões	Indicadores
Cognitivo (EC)	13. Enquanto leciono presto muita atenção ao meu trabalho
	18. Enquanto leciono, trabalho com intensidade
	4. Eu faço o meu melhor para obter um bom desempenho ao ensinar
	9. Enquanto leciono, eu realmente "me jogo" no meu trabalho
Emocional (EE)	12. Eu amo ensinar através das metodologias ativas
	16. Eu acho divertido ensinar através das metodologias ativas
	2. Estou animado com o ensino através das metodologias ativas
	6. Eu me sinto feliz enquanto ensino através das metodologias ativas
Institucional (EI)	10. Semanalmente, eu me atualizo em relação às normas e políticas institucionais e as cumprio
	15. Semestralmente, eu participo de ações para ajudar com a captação de novos estudantes
	20. Anualmente, eu me capacito para melhorar a qualidade das minhas aulas e do curso
	5. Diariamente, eu me esforço para contribuir com o combate à evasão dos estudantes
Social com Colegas (ESC)	1. Na instituição a qual trabalho, eu me conecto bem com meus colegas
	11. Na instituição a qual trabalho, valorizo as relações que construo com meus colegas
	14. Na instituição a qual trabalho, eu me preocupo com os problemas dos meus colegas
	8. Na instituição a qual trabalho, estou comprometido em ajudar meus colegas
Social com Estudantes (ESE)	17. Na aula, preocupo-me com os problemas dos meus alunos
	19. Na aula, tenho empatia com meus estudantes
	3. Na aula, eu mostro interesse pelos meus alunos
	7. Na aula, eu estou ciente dos sentimentos dos meus alunos

Fonte: Adaptada de Klassen, Yerdelen e Durksen (2013).

Vale ressaltar que, as quatro primeiras dimensões e seus indicadores sofreram pequenas adaptações apenas no sentido de incluir o termo “metodologias ativas”, trocar a palavra “escola” por “instituição”, mas sem perder o sentido que precede o próprio instrumento. Por outro lado, criamos a quinta dimensão para ampliar a compreensão sobre o engajamento docente, principalmente dos que atuam no ensino superior privado, mas não sendo exclusiva para eles.

Na primeira etapa, tabela 16, a aplicação da escala apresentou Alfa de Cronbach 0,886, demonstrando que a consistência interna foi quase perfeita (LANDIS; KOCH, 1977; VIEIRA, 2015). Os sujeitos poderiam escolher entre 1 e 5 (escala de Likert) em suas respostas, o que gerou a média global de 4,29.

Tabela 16 – Resultados da escala ETS - Primeira Aplicação.

Dimensão	Indicador	Estatística Descritiva				Fatores		Média Global	Alfa de Cronbach	KMO	Esfericidade de Bartlett		
		Média	Mediana	Erro Padrão	Variância	Carga	Comunalidade				Qui-Quad.	gl	sig
EC	Q.04	4,74	5	0,442	0,196	0,516	0,626	4,29	0,886	0,678	495,150	190	0,000
	Q.09	4,64	5	0,628	0,394	0,257	0,748						
	Q.13	4,69	5	0,521	0,271	0,168	0,767						
	Q.18	4,59	5	0,595	0,354	0,253	0,769						
EE	Q.02	4,04	4	0,959	0,920	0,213	0,865						
	Q.06	4,28	5	0,092	0,839	0,196	0,888						
	Q.12	4,21	4	0,894	0,799	0,189	0,860						
	Q.16	4,18	4	0,885	0,783	0,205	0,885						
EI	Q.05	4,13	4	0,801	0,641	-0,020	0,661						
	Q.10	3,9	4	1,021	1,042	0,660	0,762						
	Q.15	3,28	3	1,317	1,734	-0,023	0,803						
	Q.20	4,18	4	1,023	1,046	0,202	0,466						
ESC	Q.01	4,26	4	0,910	0,827	0,660	0,665						
	Q.08	4,31	5	0,694	0,428	0,721	0,596						
	Q.11	4,44	4	0,680	0,463	0,274	0,714						
	Q.14	4,05	4	0,793	0,629	0,790	0,728						
ESE	Q.03	4,77	5	0,427	0,182	0,542	0,609						
	Q.07	4,15	4	0,790	0,502	0,061	0,621						
	Q.17	4,46	5	0,643	0,413	-0,015	0,617						
	Q.19	4,62	5	0,590	0,348	0,029	0,677						

* 39 respondentes

Fonte: Elaborada pelos autores (2020).

Mesmo a escala ETS sendo validada internacionalmente, por ter sofrido o ajuste na tradução de alguns termos do inglês para o português e pelo próprio acréscimo da quinta dimensão, foi realizada uma análise fatorial exploratória (AFE), não com o intuito de reduzir os fatores (dimensões), mas para destacar suas cargas fatoriais e as respectivas comunalidades.

Ao se analisar a carga fatorial de cada elemento, observou-se que seis deles apresentaram valores mais próximos à zero, dos quais cinco possuem comunalidades > 0,6. Do mesmo modo, ao observar as comunalidades, percebemos que apenas a questão 20 (Anualmente, eu me capacito para melhorar a qualidade das minhas aulas e do curso), da dimensão institucional, apresentou valor < 0,6. Contudo, por

compreender o grau de importância desse indicador para compreender o engajamento geral do docente, optamos por mantê-lo na escala.

O teste de Bartlett apresentou $\text{sig} < 0,05$, afirmando que a análise fatorial é adequada e há correlação entre os elementos. Ao mesmo tempo, KMO foi $> 0,5$, afirmando que o tamanho da amostra é adequado para a análise dos fatores.

Na segunda etapa, a qual passou por validação qualitativa de 19 professores, a partir de um fórum virtual. O conteúdo extraído desse fórum foi transcrito, para posterior análise descritiva. O fórum foi inserido em um ambiente virtual de aprendizagem (Moodle), com acesso disponibilizado aos 19 professores, os quais atuaram como juízes na validação qualitativa da escala, no dia 18 de março de 2020. A discussão durou quase duas horas e meia, das 9h23 às 11h49, enriquecendo o debate, levantando dúvidas, validando a quinta dimensão e seus quatro indicadores.

Na terceira etapa, tabela 17, a aplicação da escala apresentou Alfa de Cronbach 0,902, demonstrando que a consistência interna é similar com os resultados da etapa 1. Participaram dessa fase 73 professores, apresentando a média global de 4,35.

Tabela 17 – Resultados da escala ETS - Segunda Aplicação.

Dimensão	Indicador	Estatística Descritiva				Fatores		Média Global	Alfa de Cronbach	KMO	Esfericidade de Bartlett		
		Média	Mediana	Erro Padrão	Variância	Carga	Comunalidade				Qui-Quad.	gl	sig
EC	Q.04	4,84	5	0,399	0,159	0,733	0,692	4,35	0,902	0,807	780,221	190	0,000
	Q.09	4,69	5	0,493	0,243	0,480	0,601						
	Q.13	4,75	5	0,467	0,218	0,474	0,555						
	Q.18	4,74	5	0,444	0,197	0,517	0,661						
EE	Q.02	4,26	4	0,822	0,676	0,758	0,719						
	Q.06	4,15	4	0,744	0,554	0,821	0,759						
	Q.12	4,19	4	0,799	0,638	0,832	0,812						
	Q.16	4,15	4	0,816	0,666	0,829	0,827						
EI	Q.05	4,47	5	0,627	0,394	0,854	0,815						
	Q.10	3,78	4	0,876	0,767	0,313	0,446						
	Q.15	3,06	3	1,383	1,912	0,557	0,690						
	Q.20	4,32	4	0,728	0,530	-0,065	0,509						
ESC	Q.01	4,25	4	0,835	0,697	0,771	0,707						
	Q.08	4,60	5	0,620	0,385	0,475	0,659						
	Q.11	4,63	5	0,542	0,294	0,545	0,526						
	Q.14	4,19	4	0,664	0,441	0,395	0,654						
ESE	Q.03	4,81	5	0,399	0,159	0,096	0,821						
	Q.07	4,01	4	0,813	0,662	0,040	0,656						
	Q.17	4,46	5	0,604	0,364	0,815	0,769						
	Q.19	4,69	5	0,464	0,215	0,551	0,573						

* 73 respondentes

** ficaram 72, pois um respondente não era docente

Fonte: Elaborada pelos autores (2020).

Ao analisar a carga fatorial de cada elemento, observamos que três deles apresentaram valores mais próximos à zero, demonstrando aumento nas cargas fatoriais em relação à primeira aplicação da escala. Ao observarmos as comunalidades, percebemos que cinco das 20 questões, apresentaram valor $< 0,6$.

Contudo, por causa da importância desses elementos para a pesquisa, optamos por mantê-los na escala.

O teste de Bartlett apresentou $\text{sig} < 0,05$, afirmando que a análise fatorial é adequada e há correlação entre os elementos. Enquanto o KMO foi $> 0,5$, afirmando que o tamanho da amostra é adequado para a análise dos fatores, similar a primeira aplicação da escala.

5.1.1 Análise e Discussão dos Resultados – Etapa 1

Para compreender melhor o envolvimento dos professores nesse cenário, utilizamos a escala de engajamento docente (ETS) de Klassen, Yerdelen e Durksen (2013) adaptada ao uso das metodologias ativas e propusemos uma quinta dimensão, a qual chamamos de “Engajamento Institucional” e traz quatro questões:

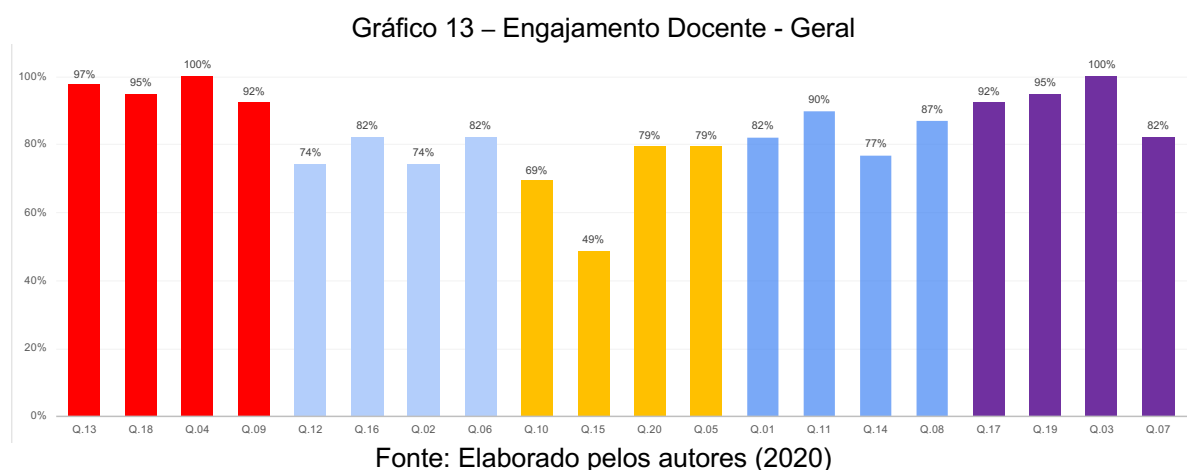
- Diariamente, eu me esforço para contribuir com o combate à evasão dos estudantes?
- Semanalmente, eu me atualizo em relação às normas e políticas institucionais e as cumpro?
- Semestralmente, eu participo de ações para ajudar com a captação de novos estudantes?
- Anualmente, eu me capacito para melhorar a qualidade das minhas aulas e do curso?

A escala foi aplicada virtualmente, sendo enviada a diversos professores por meio das nossas redes sociais virtuais, durante o período de 8 a 19 de fevereiro de 2020, retornando com 43 respondentes. Por se desejar analisar apenas os professores que atuavam no ensino superior, foram descartados os dados dos participantes que nunca atuaram no nível em questão, resultando em 39 respostas válidas.

Dentre os respondentes, 23 são vinculados exclusivamente à rede pública de ensino, enquanto 11 estão exclusivamente vinculados à rede privada e 5 atuam em ambas as esferas. Os dados demonstraram que 62% dos sujeitos atuavam na docência superior há mais de dez anos, 36% há mais de cinco anos, e somente 2% possuíam menos de cinco anos de experiência.

No que se refere ao engajamento, gráfico 13, notamos que a dimensão com menores percentuais é a institucional, apresentando as questões 10 (Semanalmente, eu me atualizo em relação às normas e políticas institucionais e as cumpro) e 15 (Semestralmente, eu participo de ações para ajudar com a captação de novos estudantes) com os menores índices.

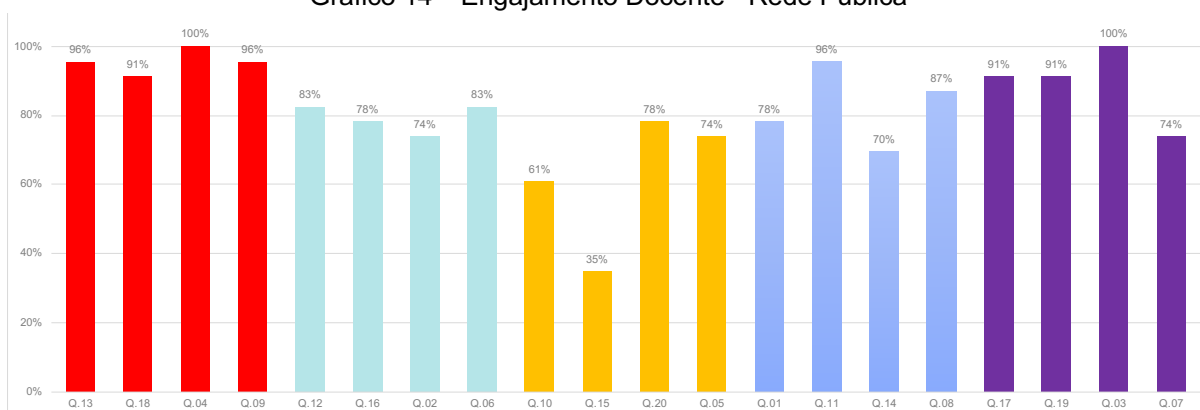
Para facilitar a leitura dos gráficos a seguir, considere a seguinte legenda: **vermelho** – engajamento cognitivo; **azul claro** – engajamento emocional; **amarelo** – engajamento institucional; **azul escuro** – engajamento social com os colegas; e **roxo** – engajamento social com os estudantes. Na vertical, estão os níveis de engajamento; na horizontal, os indicadores de cada dimensão.



Os resultados demonstraram que apenas 49% dos docentes estavam engajados com a captação, sendo o menor entre todos os indicadores. Os demais índices demonstraram percentuais superiores a 69% de engajamento, incluindo a questão 5 (Diariamente, eu me esforço para contribuir com o combate à evasão dos estudantes) da dimensão institucional, com 79%.

Quando separamos os resultados em três grupos - professores exclusivos da rede pública, exclusivos da rede privada e que atuam nas duas, percebemos que ao analisar o engajamento dos sujeitos vinculados a rede pública, gráfico 14, os índices variaram muito mais que nos resultados gerais entre os exclusivos da privada e os que atuam nos dois grupos. Porém, o engajamento com a captação se manteve inferior a 40%.

Gráfico 14 – Engajamento Docente - Rede Pública



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Apesar de ainda haver a crença que as instituições públicas não precisam atuar na captação, por ser convencional pensar que a maioria dos estudantes concluintes do ensino médio, busca uma universidade pública por ser gratuita e ter um padrão elevado de qualidade. Contudo, a figura 24 deixa claro que, em 2018, 178.869 vagas nas instituições públicas não foram preenchidas em todo o país.

Figura 24 – Vagas Remanescentes no Ensino Superior em 2018

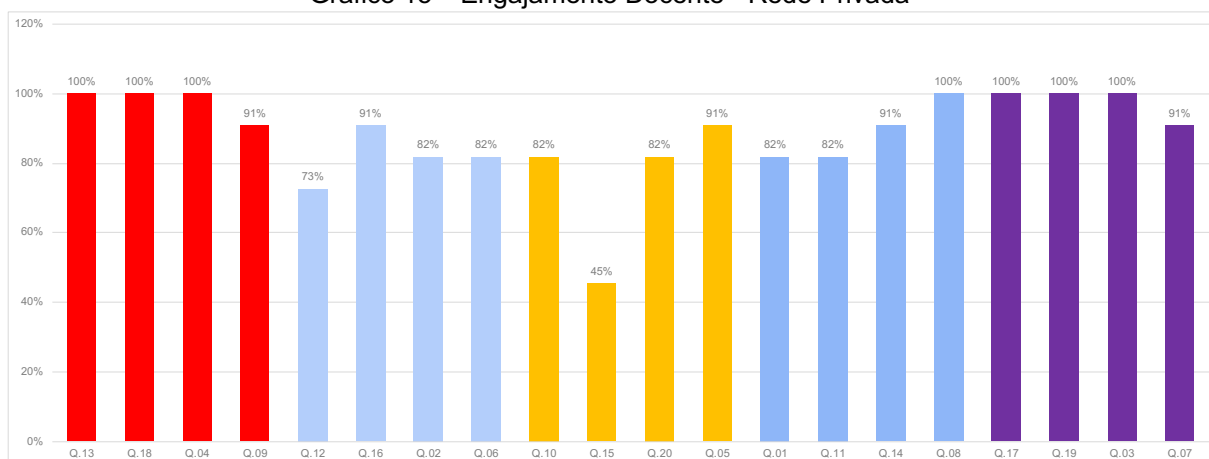
CATEGORIA ADMINISTRATIVA	VAGAS DE CURSOS DE GRADUAÇÃO			
	TOTAL GERAL DE VAGAS	VAGAS NOVAS OFERECIDAS	VAGAS DE PROGRAMAS ESPECIAIS	VAGAS REMANESCENTES
Total Geral	13.529.101	9.858.706	26.606	3.643.789
Pública	835.569	649.726	6.974	178.869
Federal	468.861	354.635	4.825	109.401
Estadual	267.720	214.629	1.520	51.571
Municipal	98.988	80.462	629	17.897
Privada	12.693.532	9.208.980	19.632	3.464.920

Fonte: Censo Superior (INEP, 2018)

A partir do momento em que se tem vagas remanescentes, independente de ser nas IES públicas ou privadas, algo precisa ser feito para preenchê-las, demonstrando a necessidade de atuação na captação de estudantes.

Quando se observa os dados dos respondentes que atuavam exclusivamente na iniciativa privada, gráfico 15, percebemos que também apresentou o menor índice no engajamento com a captação, 45%.

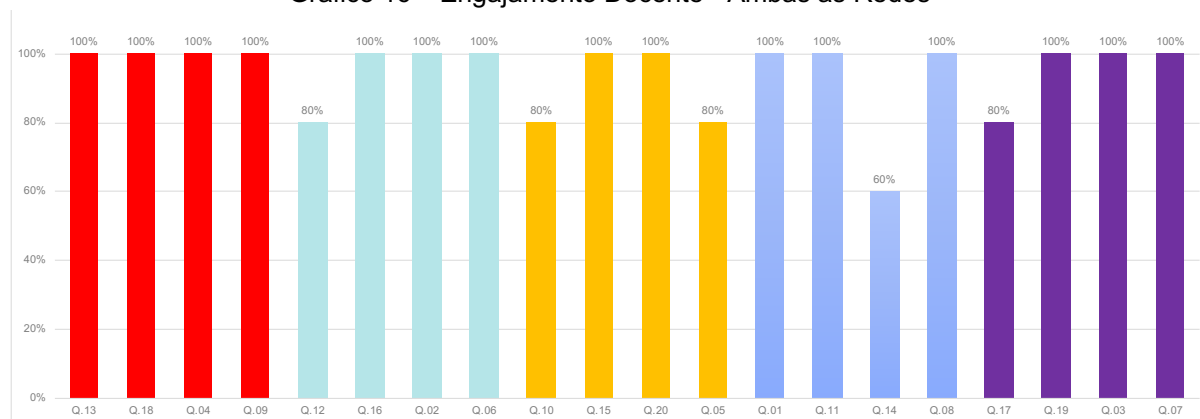
Gráfico 15 – Engajamento Docente - Rede Privada



Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Por fim, analisamos também os docentes que atuam nas duas redes, públicas e privadas, apresentando índices maiores que os outros resultados, gráfico 16. O menor percentual foi na dimensão Social com os Colegas, exclusivamente na questão 14 (Na instituição a qual trabalho, eu me preocupo com os problemas dos meus colegas), com 60%.

Gráfico 16 – Engajamento Docente - Ambas as Redes



Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Após apresentação dos dados até aqui demonstrado a um grupo de professores para validação da escala, composto por pesquisadores doutores, mestres e especialistas em educação, eles preencheram o formulário com a escala e teceram comentários durante o preenchimento, também discutiram conosco em busca de evidências que corroborassem e validassem a quinta dimensão.

5.1.2 Análise e Discussão dos Resultados – Etapa 2: Avaliação Qualitativa da Escala

Em relação à fase 2, os participantes atuam no ensino básico (53%), técnico (26%) e superior (63%), trazendo olhares diversos em sobre a escala.

No que tange às iniciativas públicas e privadas, 26% atuam exclusivamente na área privada, 52,6% em instituições públicas e 21,4% atuam em ambas as esferas. Essa diversidade garante a isonomia no processo de validação da escala.

68,5% dos participantes possuíam mais de dez anos de experiência docente; 10,5% possuíam mais de cinco anos; 10,5% possuíam menos de três anos; e 10,5% iniciaram a sua carreira docente há menos de um ano. Essa mescla de gerações possibilitou uma variedade de olhares, tornando a avaliação e validação qualitativa da escala rica em detalhes.

Um dos professores iniciou sua fala externando sua preocupação em relação aos fatores que podem impactar no engajamento do professor, tais como: “a influência da família na escola” (Participante 1); “a influência do gestor” (Participante 2); “a influência institucional no engajamento docente” (Participante 3); e “o engajamento institucional com os seus funcionários” (Participante 4).

Observamos inicialmente, uma preocupação com elementos que podem impactar, positiva ou negativamente, o engajamento dos professores. Ficou claro aqui a importância de se conhecer o nível de engajamento docente, para depois identificar as suas causas.

Outros professores trouxeram para a discussão a preocupação com a aplicação da escala, se ela seria exclusiva para a rede privada de ensino, excluindo a rede pública, ou se a quinta dimensão abrangeria ambas, por exemplo: “devemos considerar a quinta dimensão também para as IES públicas, pois a realidade de alguns cursos da UFPE, como o bacharelado em matemática que tem índice altíssimo de evasão” (Participante 5); “a captação de estudantes é um movimento bem comum nas IES vinculadas à iniciativa privada, mas praticamente inexistente nas instituições públicas. Isso não limita a utilização da escala?” (Participante 6); e “Os indicadores são bem pontuais para as IES privadas, pelo menos duas delas que não entram muito na nossa preocupação de Instituições Públicas” (Participante 7).

A partir das falas citadas e uma vasta discussão, um dos professores fez o seguinte relato:

existe captação de estudantes nas IES públicas? Parei para pensar nas ações de promoção dos cursos que acontecem nas redes sociais no período de vestibular (sou do IFPE), nas visitas às escolas que fazemos para promover os cursos (meu campus é no interior), nos programas institucionais realizados para promover preparação para o vestibular visando a captação de novos alunos (no IFPE temos o PROIFPE Acesso que visa captar alunos para os cursos técnicos e licenciatura em música). Então acredito que temos ações de captação nas IES públicas. (Participante 8).

Em seguida, outro participante corroborou a fala do Participante 8, ao escrever:

Vejo que a proposta de escala possa reverberar no ensino público também. Temos cursos em IES pública com baixa entrega de egressos, porém o dispêndio financeiro permanece. Acredito que alguns dos docentes possam não acreditar que este movimento de captação / retenção / conclusão seja responsabilidade coletiva e não somente se atrela ao privado. Quando, por exemplo, a UFPE faz a EXPO isso é captação! Nos cursos em que leciono há um super envolvimento de estudantes e professores para estarem no Evento e para nós fala do estudante para àqueles que ainda estão decidindo sobre o curso que farão vestibular vem sendo bem eficaz. Temos essa preocupação desde a entrada dos estudantes até sua saída. Fazemos reuniões para discutir sobre evasão/retenção. Pode não ser a realidade mais comum, mas esta situação para mim é minha responsabilidade também enquanto docente e não apenas do coordenador do curso. (Participante 9).

Por fim, outro participante afirma a aderência da escala também na rede pública, ao dizer:

Tu achas que não existe "captação de estudantes" na instituição pública? Eu penso que existe sim, mas talvez de formas diferentes. Por exemplo, nas propagandas das redes públicas não se pretende captar alunos? Ou existem somente para fazer propagando do governo? Quando já estão na rede, não existe captação dos alunos para projetos, grupos etc.? (Participante 10, grifo em aspas do participante).

Compreendemos então, que a escala atende tanto à rede privada de ensino quanto à pública. Sabendo-se que os professores da rede pública que não atuam ou nunca atuaram em IES privadas não estão familiarizados com o contexto que envolve a captação e a retenção.

A escala ETS de Klassen, Yerdelen e Durksen (2013) adaptada ao uso das metodologias ativas e acrescida da quinta dimensão, a institucional, possibilita conhecer mais profundamente o nível de engajamento dos docentes. Os resultados da aplicação da escala possibilitam que a IES identifique as possíveis causas do baixo ou alto engajamento, o que lhe permitirá atuar de forma estratégica para melhorar a qualidade da educação que ela oferece à sociedade.

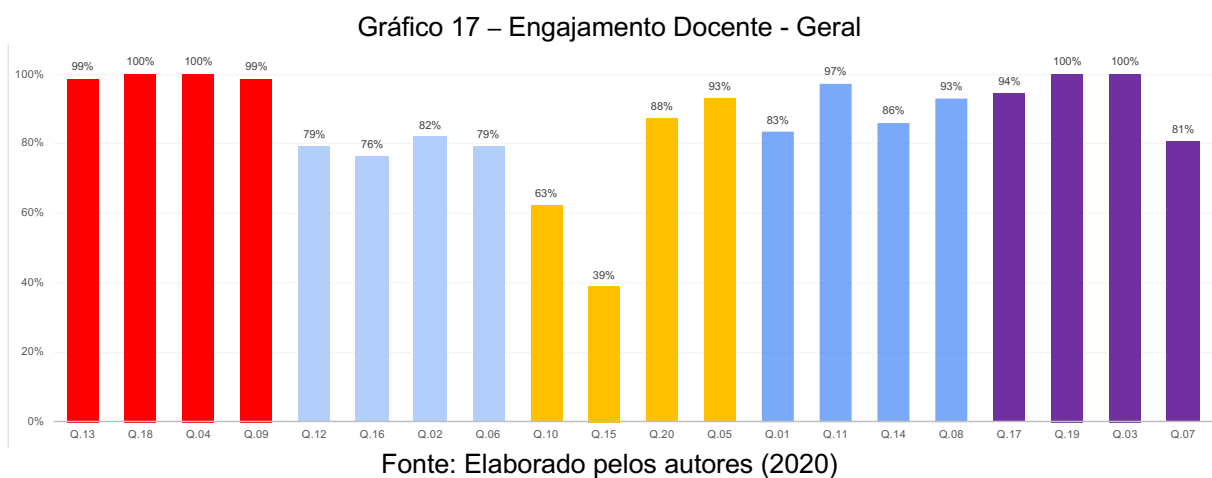
5.1.3 Análise e Discussão dos Resultados – Etapa 3

A escala foi aplicada virtualmente, por meio de um formulário eletrônico enviado a 350 professores que experimentaram, durante a pandemia da COVID19, a virtualização das aulas e estavam matriculados em seis cursos preparatórios para utilização da Suíte Google for Education, durante o período de 1 a 20 de julho de 2020. Dos 350 formulários, 73 retornaram com respostas. Dentre elas, houve a participação de um sujeito que não era docente, levando ao descarte do respectivo formulário, restando 72 respostas válidas.

Dentre os respondentes, 60 são vinculados exclusivamente à rede pública de ensino, enquanto 10 estão exclusivamente vinculados à rede privada e 2 atuam em ambas as esferas. Os dados demonstraram que 60% dos sujeitos atuavam na docência superior há mais de dez anos, 32% há mais de cinco anos, e somente 8% possuíam menos de cinco anos de experiência.

Quando se verificou a titulação dos respondentes, percebemos que 58% são doutores, 27% são mestres e 15% são especialistas ou estão cursando o mestrado. Ainda se verificou dentre os sujeitos, quantos são pesquisadores, resultando em 52 docentes, equivalente a 72,2% do total, dentre os quais 81% pesquisam a mais de cinco anos, sendo que 50% desses a mais de 10 anos.

Também se verificou o percentual dos participantes que, em algum momento em sua trajetória de pesquisa, já havia criado algum tipo de escala ou atuado na cocriação ou validação de ao menos uma. 20 dos 72 sujeitos responderam sim ao questionamento, resultando em 27,7%.

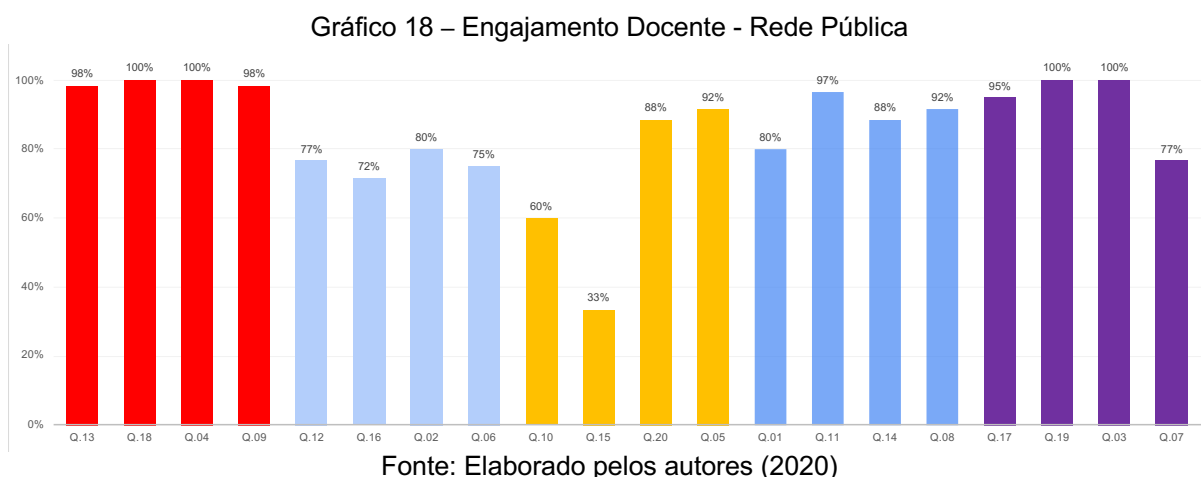


No que se refere ao engajamento, gráfico 17, percebe-se que a dimensão com menores percentuais é a institucional, apresentando as questões 10 (Semanalmente,

eu me atualizo em relação às normas e políticas institucionais e as cumpro) e 15 (Semestralmente, eu participo de ações para ajudar com a captação de novos estudantes) com os menores índices.

Os resultados demonstraram que apenas 39% dos docentes estavam engajados com a captação, sendo o menor entre todos os indicadores. Os demais índices demonstraram percentuais superiores a 60% de engajamento, incluindo a questão 5 (Diariamente, eu me esforço para contribuir com o combate à evasão dos estudantes) da dimensão institucional, com 93%. Entre outras palavras, a maior parte dos docentes não se engaja com a captação de estudantes, mas buscam manter os que ingressam em suas instituições.

Quando separamos os resultados em três grupos - professores exclusivos da rede pública, exclusivos da rede privada e que atuam nas duas, percebemos que, ao analisar o engajamento dos sujeitos vinculados a rede pública, gráfico 18, os índices variaram muito mais que nos resultados gerais e entre os exclusivos da privada e os que atuam nos dois grupos. Porém, o engajamento com a captação se manteve inferior a 40%.

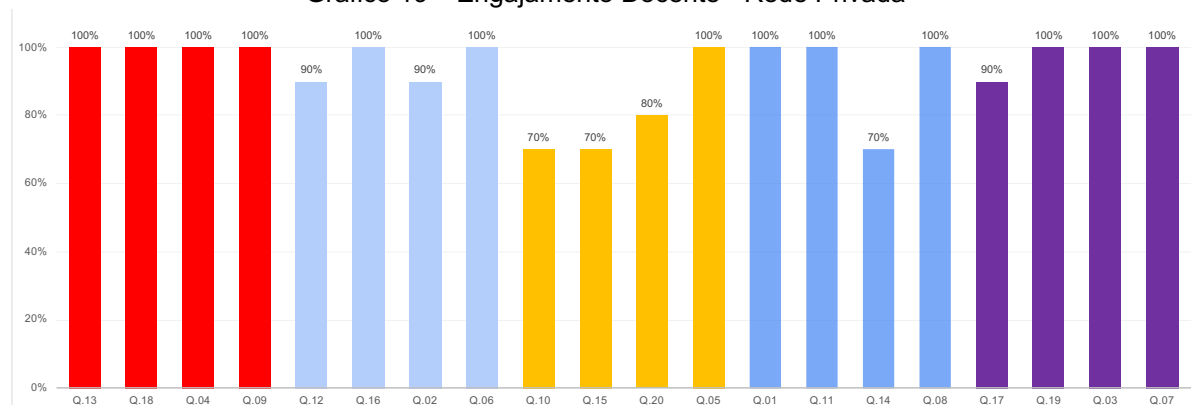


A partir do momento em que se tem vagas remanescentes, independente de ser nas IES públicas ou privadas, algo precisa ser feito para preenchê-las, demonstrando a necessidade de atuação na captação de estudantes.

Quando se observa os dados dos respondentes que atuavam exclusivamente na iniciativa privada, gráfico 19, percebemos que também apresentou o menor índice no engajamento com a captação, 70%. E em mais dois outros indicadores, (semanalmente, eu me atualizo em relação às normas e políticas institucionais e as

cumpro e na instituição a qual trabalho, eu me preocupo com os problemas dos meus colegas), apresentando o mesmo percentual.

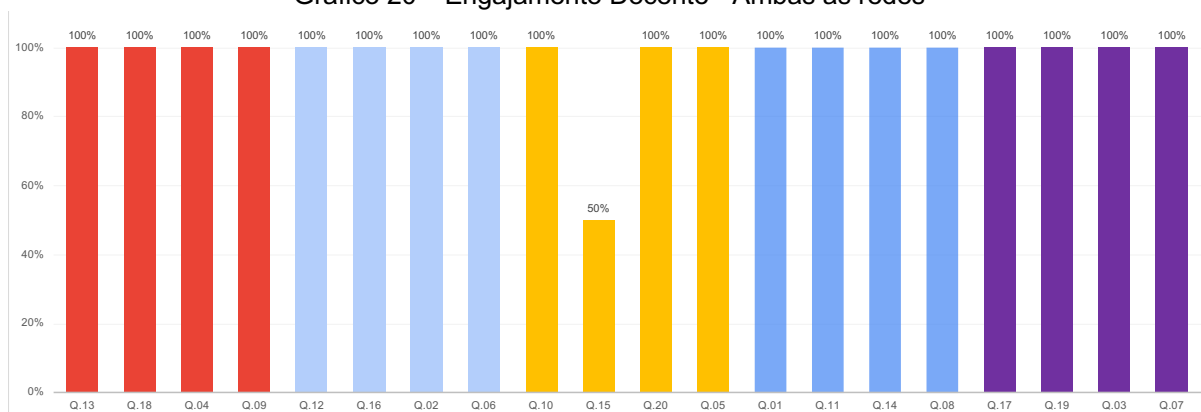
Gráfico 19 – Engajamento Docente - Rede Privada



Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Por fim, analisamos também os docentes que atuam nas duas esferas, apresentando índices maiores que os outros resultados, gráfico 20. O menor percentual permaneceu na questão 15, com 50%, demonstrando que ainda há baixa preocupação com a captação de estudantes.

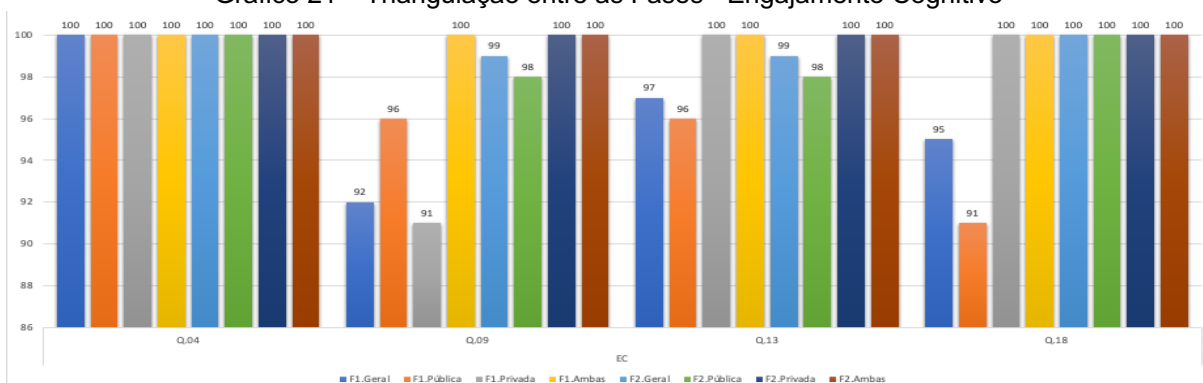
Gráfico 20 – Engajamento Docente - Ambas as redes



Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Triangulado os dados da fase um com a fase três, notamos que, na dimensão Cognitiva, gráfico 21, as questões 9 e 13 foram as que mais variaram entre as segmentações (Geral, exclusivo da rede pública, exclusivo da rede privada, atua nas duas redes), mesmo assim, todas se mantiveram acima de 90% de engajamento.

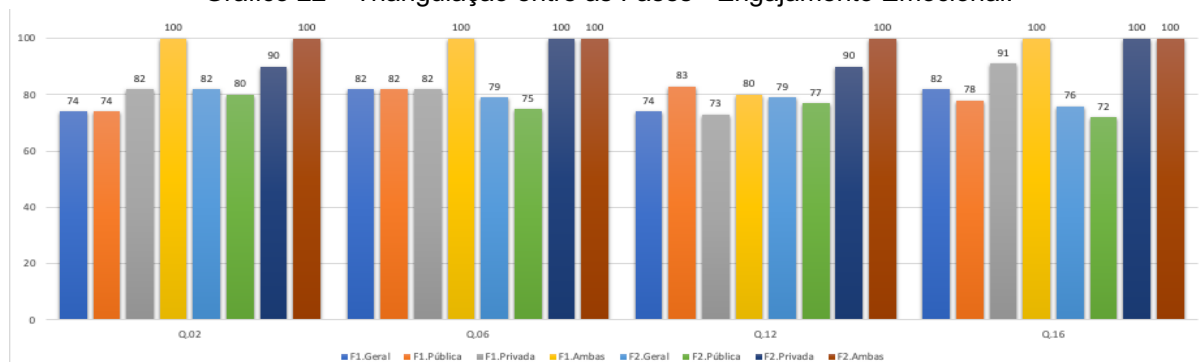
Gráfico 21 – Triangulação entre as Fases - Engajamento Cognitivo



Fonte: Elaborada pelos autores (2020)

Ao observar a triangulação da dimensão Emocional, gráfico 22, percebemos que todas as questões variaram entre o engajamento geral e as suas segmentações. Contudo, mesmo apresentando todos os percentuais acima de 80%, só os professores que trabalham em ambas as redes, privada e pública, demonstraram 100% de engajamento.

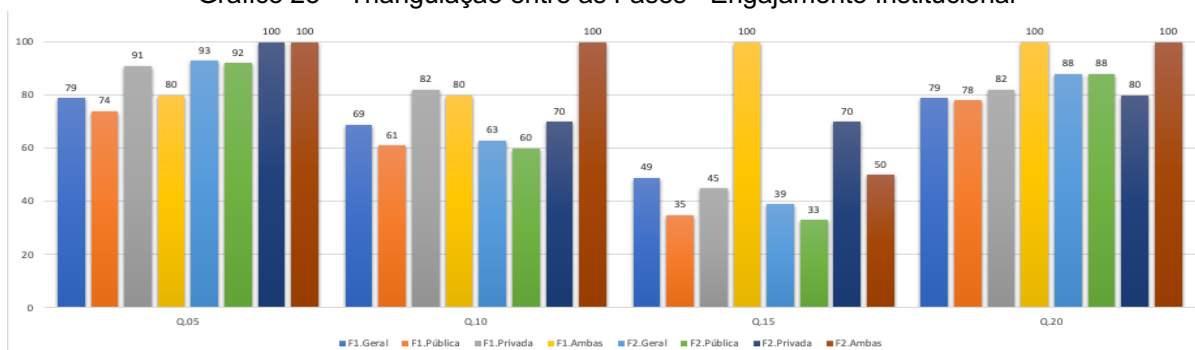
Gráfico 22 – Triangulação entre as Fases - Engajamento Emocional.



Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

A triangulação da dimensão institucional foi a que apresentou maior variação em todas as questões e entre as segmentações, gráfico 23, com percentuais inferiores a 40% na questão 15 (engajamento com a captação de novos estudantes). Tanto os professores que atuam exclusivamente na rede pública quanto os exclusivos da rede privada demonstraram baixo engajamento com o processo de captação, excetuando-se os professores que trabalham em ambas as esferas e os exclusivos da iniciativa privada da fase 3.

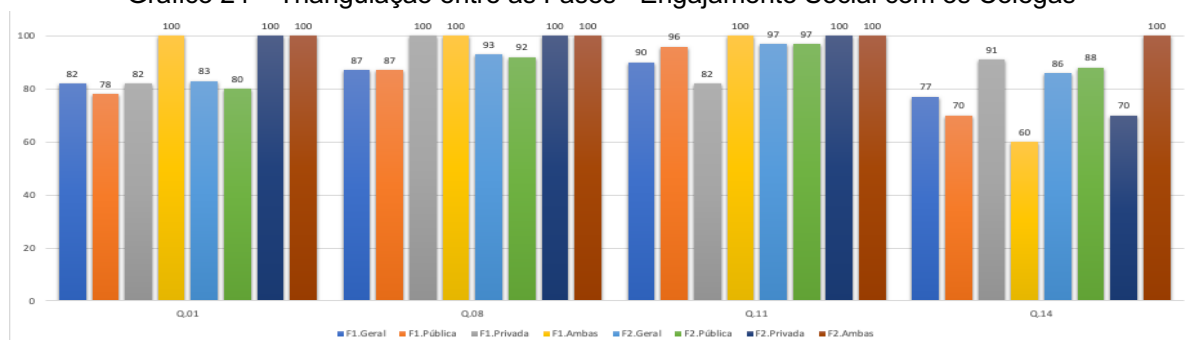
Gráfico 23 – Triangulação entre as Fases - Engajamento Institucional



Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Reforça-se aqui, a necessidade de se pensar formas de atrair estudantes para o ensino superior, seja nas instituições públicas ou privadas. Há grande quantidade de vagas remanescentes (BRASIL, 2019), impactando em uso de recursos ociosos (infraestrutura) e na baixa contratação de professores.

Gráfico 24 – Triangulação entre as Fases - Engajamento Social com os Colegas



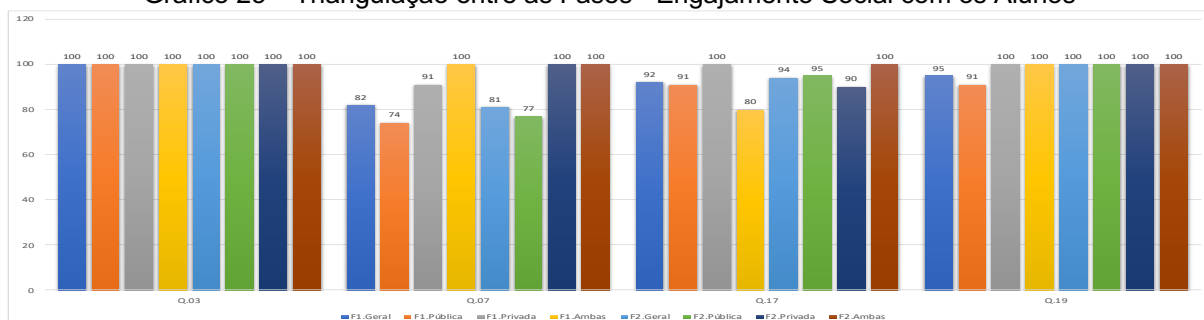
Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

A triangulação da dimensão Social com os Colegas, gráfico 24, demonstrou que todos os professores estão engajados, apresentando todos os indicadores com percentuais acima de 60%. Houve pouca variação entre as questões e as segmentações dos respondentes.

A triangulação da dimensão Social com os Alunos, gráfico 25, também não apresentou grandes variações, demonstrando o engajamento dos docentes com percentuais acima de 70%.

Além dos testes estatísticos que validaram a escala de engajamento docente (ETS) de Klassen, Yerdelen e Durksen (2013) traduzida para o português e adaptada ao ensino por meio das metodologias ativas, com a adição da quinta dimensão (institucional), percebe-se que, na primeira e terceira fase do estudo os percentuais de engajamento dos professores foram similares.

Gráfico 25 – Triangulação entre as Fases - Engajamento Social com os Alunos



Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Adicionar a quinta dimensão de engajamento à escala ETS foi uma forma de responder ao problema de pesquisa, demonstrando alternativas de mensuração do nível de envolvimento dos docentes com a captação e o combate à evasão dos estudantes, com as normas institucionais e com o seu autodesenvolvimento.

O estudo identificou que, na esfera institucional, a captação de novos estudantes e o combate à evasão são dois temas complexos, críticos e, por vezes, compreendidos como serem temas específicos do ensino privado. Todavia, os sujeitos que participaram na fase dois do estudo validaram, qualitativamente, a quinta dimensão, apresentaram evidências defendendo que na rede pública de ensino, além de possuírem iniciativas voltadas a atração de novos estudantes, como acontece com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), há ações que visam a manutenção da permanência dos alunos.

O autodesenvolvimento docente também foi trazido pelos participantes da fase dois, os quais defenderam que a IES não pode ser a única responsável pela formação dos seus professores. Eles sinalizaram que, no contexto atual da educação, o qual está imbuído de metodologias ativas, integração das tecnologias digitais, o resgate das emoções como elemento da aprendizagem por meio do encantamento, cabe ao docente identificar suas fragilidades e buscar formas de superá-las.

No que tange ao cumprimento das normas e políticas institucionais, os resultados demonstraram que, mesmo parecendo óbvio que todo funcionário busca sempre atender as regras da organização, nem sempre eles estão 100% engajados. Essa informação demonstra a importância de mensurar quanto os professores se envolvem, não só no cumprimento das normas e políticas institucionais, mas de auxiliar na sua própria elaboração.

Assim, além de se compreender a importância de uma quinta dimensão de engajamento, integrando-a à escala ETS elaborada e validada por Klassen, Yerdelen e Durksen (2013; 2018), entende-se que, especialmente no contexto atual da educação no Brasil, conhecer o nível de engajamento dos docentes no ensino superior é essencial para se melhorar a própria educação. Por um lado, permite que os professores se conheçam mais e melhor, identificando suas fragilidades, primordial ao seu autodesenvolvimento. Por outro, possibilita que as instituições de ensino, pública e privada, possam atuar na criação de políticas e estratégias em prol da promoção do engajamento docente.

5.2 CAUSAS DO ENGAJAMENTO DOCENTE²²

Durante as primeiras leituras dos seminários de aprendizagem dos docentes, sentimos a necessidade de investigar mais a fundo as causas que levam ao engajamento, as quais seriam utilizadas, mais a frente, como categorias na análise de conteúdo.

Esta etapa da pesquisa teve a seguinte pergunta norteadora: Como os professores descrevem as causas que lhes provocam engajamento ou desengajamento com o processo de ensino e aprendizagem?

Para desenvolver a pesquisa, utilizamos um formulário Google tomando como base a Escala de Engajamento Docente – ETS (KLASSEN; YERDELEN; DURKSEN, 2013), a qual já foi intensamente descrita e explicada ao longo deste projeto, com as questões dispostas conforme a quadro 19.

Quadro 19 – Escala ETS Adaptada - Causas de Engajamento e Desengajamento

Indicador de Engajamento	Engajamento	Desengajamento
Na instituição a qual trabalho, eu me conecto bem com meus colegas. (Escala de 1 a 5)	Pensando na instituição em que você trabalha e nos seus colegas de trabalho, responda: O que faz eu ME conectar bem com os meus colegas?	Pensando na instituição em que você trabalha e nos seus colegas de trabalho, responda: O que faz eu NÃO me conectar com os meus colegas?

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

²² O texto desta seção será publicado, como parte de um capítulo do livro de engajamento, pelo Laboratório de Pesquisa e Prática - Educação, Metodologias e Tecnologias - Educat, o qual está em fase edição.

O formulário foi enviado a 98 pessoas por meio de duas listas de professores no WhatsApp, retornando com 23 respostas válidas. Dentre os respondentes, 13% lecionavam na educação básica, 4,3% no ensino técnico e 82,7% no ensino superior.

Entre eles, 69,56% trabalhavam na rede privada de ensino, enquanto 26,08% atuavam na rede pública e 4,36% em ambas.

Em relação ao tempo de atuação, os respondentes sinalizaram que 8,69% possuíam entre três e cinco anos de experiência; 43,47% tinham entre cinco e dez anos de experiência; e 47,84% eram professores há mais de dez anos.

Para analisar as respostas e organizar as causas em categorias, primeiro, elas foram separadas com base nas cinco dimensões de engajamento apresentadas na seção anterior: cognitiva, emocional, social com os colegas e social com os alunos.

Observamos que as causas que levam ao engajamento, são as mesmas que desengajam, dependendo da presença ou ausência do fator que lhes provocam ou quando elas vão de encontro aos valores dos docentes, por exemplo: a remuneração quando justa e adequada, promove o engajamento nos professores; quando injusta ou inadequada, transformam-se em desengajamento. O reconhecimento dos estudantes, dos colegas de trabalho ou dos chefes imediatos aumentam o nível de engajamento dos docentes; a falta de reconhecimento provoca o desengajamento.

Figura 25 – Principais Causas do Engajamento Cognitivo



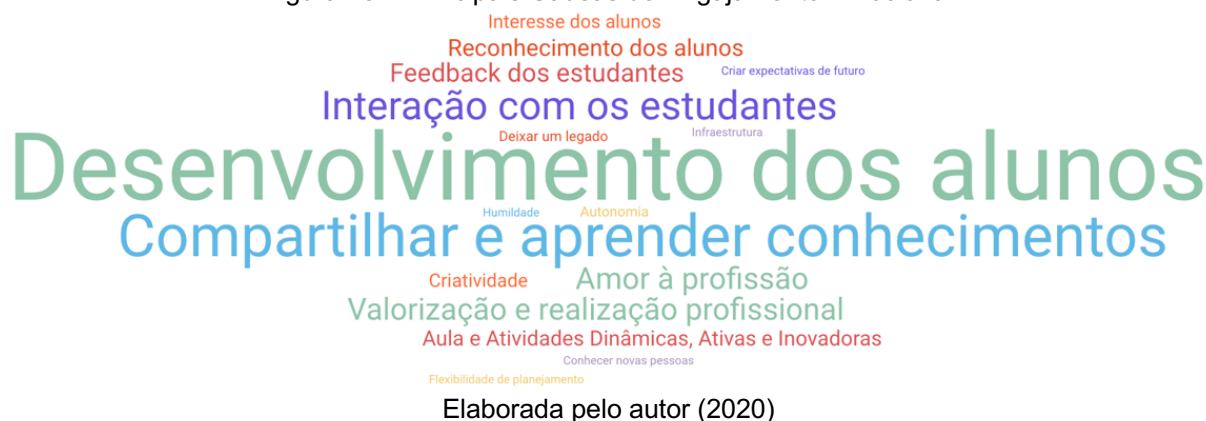
Fonte: Elaborada pelo autor (2020)

Em relação ao engajamento cognitivo, figura 25, os respondentes sinalizaram que, estar alegre, sentir amor e ter compromisso com a profissão é um dos maiores motivos que os levam a aprender novas formas de ensinar, conhecer novas metodologias. Também se destacou o *feedback* dos alunos em relação às suas aprendizagens, no estabelecimento de interações docente-discente, na participação nas atividades e nas trocas de experiências.

Os respondentes também sinalizaram a importância de políticas institucionais que promovam um clima organizacional e disponibilizem infraestrutura adequada aos processos de ensino e aprendizagem, além das oportunidades de formação continuada.

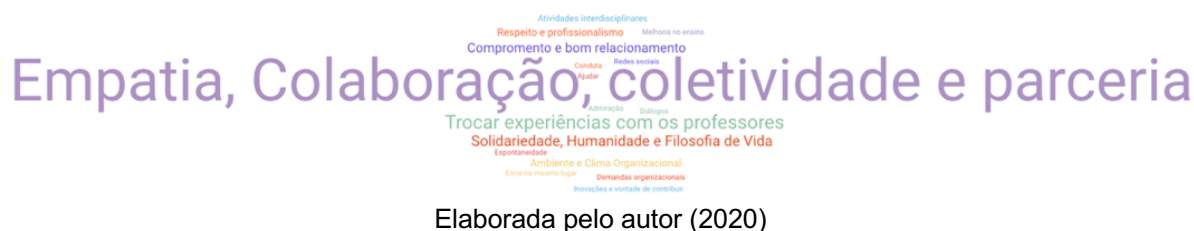
A figura 26 apresenta as principais causas do engajamento emocional. Os respondentes disseram que, o que lhes emociona é ver o desenvolvimento dos estudantes, é compartilhar e aprender novos conhecimentos. É a possibilidade de interagir com tantos alunos durante sua vida profissional. Percebe-se então que, algumas causas que promovem o engajamento cognitivo também influenciam o emocional, como o amor à profissão, o interesse dos alunos, dentre outros.

Figura 26 – Principais Causas do Engajamento Emocional



Ao mesmo tempo, a figura 27 demonstra a empatia, a colaboração, a coletividade e a parceria, são propulsores do engajamento social com os colegas. Os professores percebem que o trabalho colaborativo com os seus pares conduz a uma rica troca de experiência. Eles entendem que é preciso desenvolver a solidariedade, tendo essa prática como uma filosofia de vida.

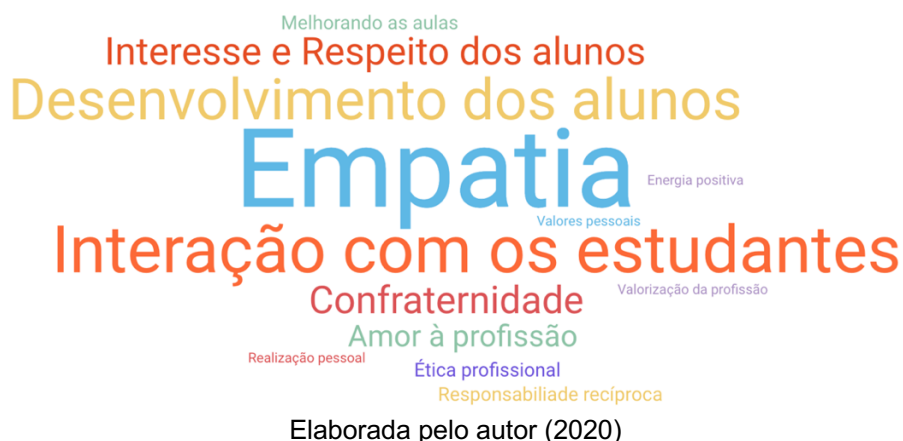
Figura 27 – Principais Causas do Engajamento Social com os Colegas



Por fim, a figura 28 apresenta as principais causas do engajamento social com os alunos, destacando a empatia como o principal motivo para aumentar ou diminuir

o nível de engajamento. Contudo, eles enfatizam que, para desenvolver a empatia, precisam interagir com os alunos e ver o desenvolvimento deles, criando um clima de confraternidade, o que aumenta ainda mais o amor à profissão.

Figura 28 – Principais Causas do Engajamento Social com os Alunos



É importante analisar o quanto uma simples ação, como valorizar o trabalho do professor, pode influenciar o engajamento em mais de uma dimensão, o que facilita as ações estratégicas institucionais, que vem a convergir com os anseios dos docentes e os interesses da IES.

As nuvens de palavras apresentadas nas figuras acima não têm a pretensão de esgotar as causas do engajamento, mas de ampliar a literatura atual sobre o assunto, abrindo espaço diálogos e discussões que podem melhorar a qualidade de vida e do trabalho dos professores.

Conhecer as principais causas de engajamento, além de ajudar a analisar e a compreender os resultados desta tese, ainda possibilita a criação de estratégias institucionais que potencializem o engajamento e minimizem o desengajamento.

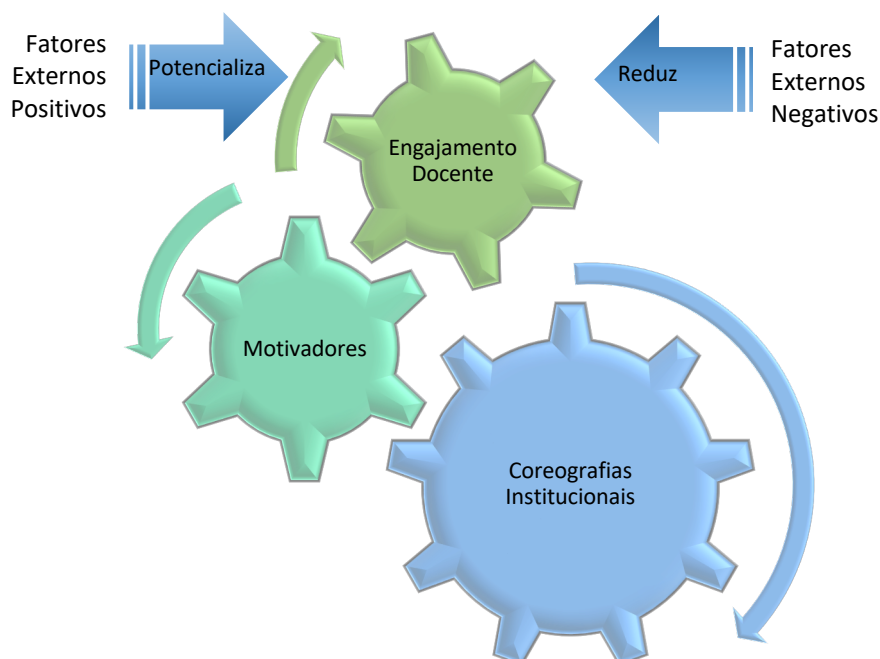
Também percebemos que, à luz da percepção dos respondentes, às vezes, a mesma causa impacta em mais de uma dimensão, por exemplo: a valorização da profissão pode promover engajamento cognitivo, emocional, institucional e social com os alunos; o *feedback* dos estudantes impacta no engajamento cognitivo e emocional; o amor pela profissão influencia na dimensão cognitiva, emocional, institucional e social com os alunos.

Após a qualificação esta seção sofrerá mudanças, a partir das contribuições da banca de defesa, podendo levar a um maior aprofundamento.

5.3 MODELO PARA ANÁLISE DO ENGAJAMENTO DOCENTE

De acordo com a figura 29, elaborada a partir dos resultados desta pesquisa, observamos que o engajamento docente é resultado de um conjunto de fatores, dentre os quais se encontram as coreografias institucionais e o modelo de ensino empregado pelas IES.

Figura 29 – Modelo Relacional para Análise do Engajamento Docente



Fonte: Elaborada pelo autor (2020)

O modelo de análise sugere que, ao se buscar mensurar, compreender ou melhorar o nível de engajamento dos docentes, devemos primeiro conhecer as coreografias institucionais – a maior engrenagem da figura 30 – e como os fatores internos à elas estão impactando no trabalho dos professores (ZABALZA, 2018), a partir: dos elementos estruturais (professor; estudante; conteúdo; professor-professor; professor-estudante; professor-conteúdo; estudante-estudante; estudante-conteúdo; conteúdo-conteúdo); dos materiais (Infraestrutura física; Laboratórios; Rede de internet cabeada ou wi-fi; computadores; projetores; televisores; espaços de convivência; espaços de descanso – docente e discente; salas e cabines para estudo individual ou coletivo; lanchonetes e cantinas; bibliotecas física e virtual; insumos e materiais de consumo para trabalhos manuais; dentre outros recursos); dos elementos organizativos e funcionais (políticas, normas e procedimentos institucionais; diretrizes;

manuals de orientação e instrução; processos e tarefas.); e afetivos e culturais (clima organizacional, relacional e sistemas de apoio; eventos integrativos - aniversariantes do mês, funcionário do mês, confraternizações; ações afirmativas; ideias, crenças e valores compartilhadas).

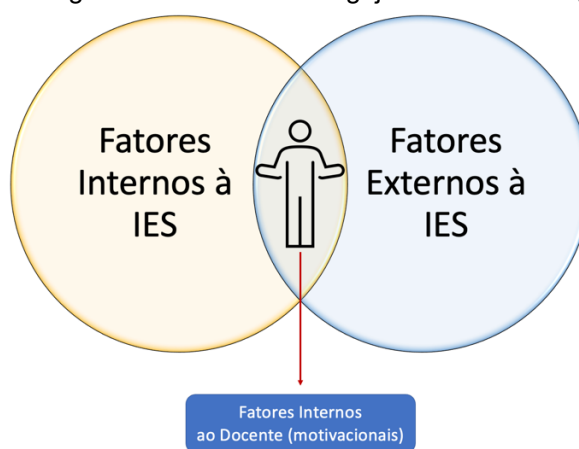
Após conhecer as interferências dos fatores internos das Coreografias Institucionais no engajamento dos professores, devemos identificar quais fatores ou causas estão influenciando o engajamento dos professores, tais como:

- a. COGNITIVO: necessidade de buscar novidades na área de atuação; demandas por inovações pedagógicas; estudantes com problemas ou dificuldades de aprendizagem; novas formações que os desafiam; obrigatoriedade em participar de cursos e oficinas institucionais, exigência de novas estratégias didáticas e mudança no planejamento das aulas.
- b. EMOCIONAL: percepção do desenvolvimento dos estudantes; ingresso dos alunos no mercado de trabalho; sentimento de satisfação com o trabalho; alegria e felicidade com a profissão; necessidade de resistência, não desistindo da docência; sentir-se respeitado e valorizados pelos estudantes, pelos pares, pela instituição e pela sociedade; ser procurado por sua experiência e por seus conselhos; condições dignas de trabalho, incluindo a remuneração por hora/aula.
- c. SOCIAL COM OS COLEGAS: sentir-se parte de uma equipe; perceber reciprocidade e empatia entre os pares; notar a dificuldade dos colegas e compartilhar das suas dores; identificar condições institucionais para a interação entre dos professores – infraestrutura, espaços de convivência, clima e cultura organizacional, eventos institucionais etc.; incentivos para compartilhamento de materiais e experiências; prestar e pedir ajuda aos colegas; apoiar e defender causas percebidas como justas.
- d. SOCIAL COM OS ALUNOS: Sentir-se valorizado, respeitado e reconhecido pelos estudantes; perceber as dificuldades deles; notar o desenvolvimento pessoal e profissional dos discentes; ter condições que proporcionem a interação com os alunos, tais como: carga horária além da sala de aula, eventos institucionais etc.; ser consultado pelos

estudantes por causa dos seus conselhos e expertise em determinadas áreas.

Com o mapeamento das causas de engajamento dos professores concluído, o que pode ser feito por meio de um formulário eletrônico, grupo focal ou seção de *brainstorming*, devemos agrupar em três categorias: fatores internos à instituição, fatores internos ao docente (motivacionais) e fatores externos à instituição. A figura 30 demonstra a relação entres os dados oriundos dessa categorização.

Figura 30 – Origem das Causas de Engajamento e Desengajamento



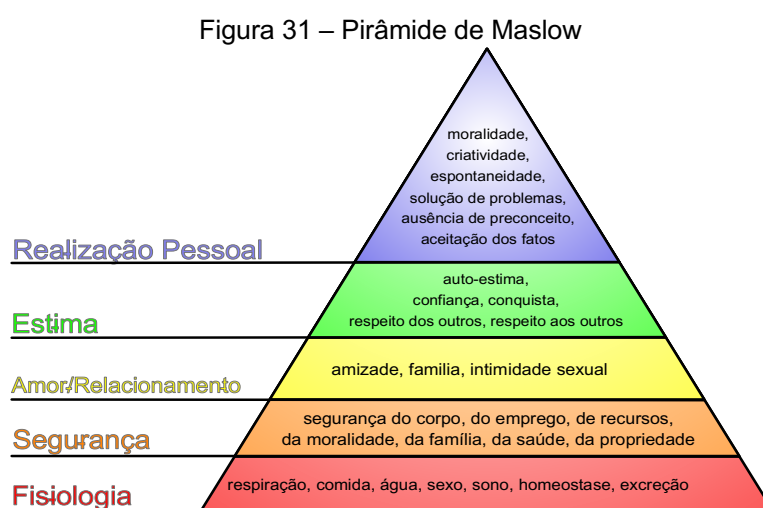
Fonte: Elaborada pelo auto (2021)

Os fatores internos à IES (FII) são controláveis e gerenciáveis, cabendo à equipe gestora da instituição criar as estratégias importantes e essenciais ao encantamento dos docentes, promovendo condições ideais ao seu engajamento. Dentre as possíveis ações estão: ambientes de trabalho confortáveis e acolhedores; política de gestão de pessoas, incluindo um plano de carreira e um salário digno; formação continuada; e outros benefícios que proporcionem maior qualidade de vida – plano de saúde, descontos em clubes e academias, ticket refeição etc.

Os fatores externos à IES (FEI) não são controláveis, mas seus impactos podem ser gerenciados e minimizados pela equipe gestora da instituição para que o docente se sinta mais seguro. São possíveis ações: demonstração pública de preocupação e cuidado com todos os colaboradores da organização; ações que reduzam as possibilidades de demissão e perda salarial; busca por crescimento institucional pautada na ética e no respeito ao ser humano; comunicação clara e transparente em todos os níveis hierárquicos; treinamento institucional para preparar todos os colaboradores para mudanças futuras; entre outras.

Os fatores internos ao docente (FID) estão associados ao seu nível de motivação, às suas expectativas, às suas necessidades pessoais e profissionais, à sua experiência, aos traumas sofridos, à questões psicológicas e ligadas à saúde física e emocional, aos seus valores e crenças etc. Para esses fatores, faz-se necessário um trabalho de monitoramento e acompanhamento de cada um dos colaboradores, o que demandará do setor de gestão de pessoas a realização de testes específicos para identificar o nível de motivação, os estilos comportamentais, os traços de personalidade e diversos outros que sejam importantes para manter o equilíbrio entre os três fatores: internos ao professor, internos e externos à instituição.

Percebemos que os FID funcionam de forma similar às várias teorias motivacionais, cabendo aqui uma breve discussão sobre elas, em especial: a teoria da hierarquia das necessidades de Maslow, a teoria do reforço de Skinner, a teoria da equidade Adams e a teoria da expectativa de Vroom.



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Hierarquia_de_necessidades_de_Maslow (2021)

A teoria das necessidades de Maslow²³ organiza, em formato de pirâmide – figura 31, cinco níveis de motivação do ser humano, sendo o primeiro chamado de necessidades básicas ou fisiológicas, sem as quais, o sujeito não sobrevive, por exemplo: comer, beber, dormir, descansar etc.

²³ Para conhecer mais sobre Maslow, acesse este link:
https://pt.wikipedia.org/wiki/Hierarquia_de_necessidades_de_Maslow

O segundo nível é chamado de segurança, descrevendo situações essenciais para continuar motivando a pessoa, tais como: ter uma casa própria, ter um emprego que lhe dê segurança, ter um plano de saúde.

O terceiro nível é chamado de social, sinalizando condições que podem elevar a motivação do ser humano, podendo ser: constituir uma família, frequentar uma escola, fazer parte de uma religião, integrar-se à um grupo de torcedores, dentre outros.

O quarto nível é chamado de autoestima, quando a pessoa se sente benquista, percebe-se como uma pessoa autoconfiante, tem competências sociais desenvolvidas etc.

E, o último nível, chamado de autorrealização, está associado ao estado de espírito do ser humano que se percebe em plenitude com seus sonhos e desejos. Normalmente, nesse estágio, as pessoas buscam sempre ajudar as outras pessoas, fazendo ações sociais etc. Vale destacar que, nem sempre, o sujeito precisa atender completamente a uma das fases para ir à próxima. É possível, em determinado contexto, estar em mais de um nível da pirâmide, assim como regredir de um estágio mais avançado a outro inferior.

Outra influência à motivação e ao engajamento dos professores é a teoria do reforço de Skinner²⁴, a qual descreve quatro condições ou formas de se promover uma ação ou comportamento:

- a. reforço positivo, quando se atribui uma bonificação ao sujeito para que ele continue engajado.
- b. reforço negativo, quando se exclui uma penalidade, caso o sujeito se engaje.
- c. punição positiva, quando se exclui uma bonificação, se o sujeito não estiver engajado
- d. punição negativa, quando se atribui uma penalidade, caso o sujeito se desengaje.

Com base na teoria do reforço, se o sujeito se engajar, ele receberá uma bonificação ou evitará uma penalidade. Senão, ele deixará de ganhar algo ou será punido pelo desengajamento.

²⁴ Para conhecer mais sobre Skinner, acesse este link:
https://pt.wikipedia.org/wiki/Teoria_do_refor%C3%A7o

A teoria da equidade de Adams²⁵ tem como base o comportamento de comparação que nós fazemos conosco e com outras pessoas. A partir de quatro formas de comparação (próprio interno, próprio externo, outro interno e outro externo), os professores podem se sentir injustiçados ou não, o que vai se refletir no seu nível de engajamento.

O professor percebe que trabalha muito e ganha pouco em determinado curso e acredita que em outro curso ganharia mais (próprio interno); ou ele acredita que trabalha muito e ganha menos do que ganharia no mesmo curso em outra IES (próprio externo); ou ele pensa que trabalha mais que o seu colega, mas que ganha menos que ele (outro interno); ou quando ele nota que trabalha muito e ganha pouco nesta IES, mas que seu colega na outra IES faz a mesma coisa que ele ou menos e ganha mais (outro externo). Essas quatro situações hipotéticas são exemplos da teoria da equidade e que podem estar aumentando ou diminuindo o engajamento dos docentes.

Assim como as três teorias de motivação já apresentadas, a da expectativa de Vroom²⁶ também impacta no engajamento docente. A teoria descreve o esforço do sujeito, criando uma expectativa de desempenho. Esse desempenho será medido e avaliado, para averiguar se o sujeito é merecedor da recompensa, a qual precisa estar alinhada aos objetivos individuais do ser humano.

Com base na teoria da expectativa, se o professor se engaja com a aprendizagem dos estudantes ao ponto deles serem bem-sucedidos no mercado de trabalho, e esses alunos ou a instituição reconhecem que o sucesso foi graças ao esforço do professor, dando-lhes os parabéns ou sendo homenageado na cerimônia de colação de grau, esse docente procurará se engajar ainda mais, pois a recompensa era equivalente ou superior as suas expectativas.

Após o papel da motivação no engajamento docente e com base nas causas de engajamento já mapeadas, organizadas nos três fatores (FII, FEI e FID) e identificadas as positivas (que estão aumentando o engajamento) e as negativas (que estão reduzindo o engajamento ou desengajando), precisaremos pensar nas estratégias (motivadores) que aumentem os pontos positivos e reduzam ou eliminem os negativos.

²⁵ Para conhecer mais sobre Adams, acesse este link:
https://pt.wikipedia.org/wiki/Teoria_da_equidade

²⁶ Para conhecer mais sobre Vroom, acesse este link:
https://pt.wikipedia.org/wiki/Teoria_da_expectativa

Percebemos ao longo desta pesquisa que, as metodologias ativas, as tecnologias digitais, o web currículo e a educação híbrida impactaram positivamente no engajamento dos professores. Mesmo demonstrando, em alguns momentos, redução no nível de envolvimento deles, de forma geral, eles estavam engajados na maior parte do tempo, seja porque estavam focados em ajudar os estudantes no processo de aprendizagem ou por se ajudarem mutuamente durante a implantação do projeto pedagógico.

A partir da fala dos próprios professores nos grupos focais, um dos motivos que lhe deram segurança para seguirem com o projeto e se sentirem mais confortáveis, foi o apoio institucional, especificamente: a oportunidade dos docentes participarem da construção do web currículo colaborativa e coletivamente, das políticas institucionais promoverem a inovação pedagógica, do investimento em recursos tecnológicos e na formação continuada deles, e do monitoramento e avaliação constante da implantação, possibilitando a retroalimentação do planejamento e os diversos ajustes implementados no projeto pedagógico.

Com a chegada da pandemia, categorizada como um dos fatores externos à instituição que impacta no engajamento dos docentes e interfere nos fatores internos dos próprios professores, observamos que as coreografias institucionais conseguiram minimizar os impactos negativos e dar o suporte necessário ao trabalho dos professores. Isso foi possível porque o mapeamento descrito nesta seção havia sido feito e a equipe gestora conseguiu gerenciar o engajamento dos docentes na maior parte do tempo.

Assim, descrevendo as engrenagens apresentadas na figura 30, temos na primeira, as coreografias institucionais, as quais tem a missão de criar o ambiente adequado de trabalho e promover as condições ideais para manter e/ou melhorar o engajamento dos docentes, minimizando os impactos negativos dos fatores internos e externos à IES e Internos aos professores e maximizar os efeitos positivos desses fatores.

A segunda engrenagem, chamada aqui de motivadores, representa as ações que a IES promove com o intuito de impactar o engajamento docente de forma positiva, criando uma cultura de envolvimento, com muita alegria e entusiasmo no cotidiano do professor. Para que essas ações sejam efetivas, a IES precisará: conhecer os seus professores, mensurar o nível de engajamento deles, identificar os principais fatores

que os engajam e desengajam, criar estratégias para motivação e envolvimento, além de acolher os professores e suas reais necessidades.

A terceira engrenagem é o resultado do momento das duas anteriores, o próprio engajamento docente. A partir dos estudos aqui em desenvolvimento, sabe-se que o status engajado/desengajado não é estático; não se tratando do verbo SER, mas do ESTAR, sendo um estado temporário, podendo ser impactado por situações que aumentam ou diminuem o nível de engajamento. Contudo, quando o nível de engajamento está baixo por muito tempo, o docente começa a se questionar sobre a profissão, o que pode levar à desmotivação, sendo muito mais difícil desenvolver ações que revertam a situação.

No modelo de análise apresentado na figura 30, há um quarto elemento além das engrenagens, seta que traz do ambiente externo à IES os fatores que impactam no engajamento docente, mas que a instituição não tem controle, tendo pouca ou quase nenhuma influência ou formas intervir no nível de engajamento. Contudo, como já foi discutido, é possível criar estratégias para minimizar o impacto desses fatores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de não podermos afirmar a inexistência de diferentes escalas de engajamento docente no mundo além das três apresentadas nesta pesquisa, ao longo de dois anos de estudo, não encontramos evidências que haja outras até o presente momento.

A UWES – escala de engajamento com o trabalho de Utrecht – possui três dimensões que abordam: o vigor (níveis de energia e resiliência, e a vontade de investir esforços sem cansar facilmente, enfrentando as dificuldades), a dedicação (o significado do trabalho, o entusiasmo e o orgulho com a profissão e o local de trabalho) e a absorção (dificuldade em se desapegar do trabalho e a imersão nele, não percebendo o tempo passar). Mesmo ela também sendo utilizada para mensurar o engajamento do professor, a escala não foi desenvolvida especificamente para essa finalidade, deixando fora da avaliação indicadores importantes como o engajamento social com os estudantes e com os seus pares, essencial à prática docente.

A ITEI – índice indonésio de engajamento docente – traz seis dimensões, as quais são agrupadas em três aspectos: psicologia e educação positiva; competências e performance do professor; e características e liderança nacionalista (itens culturais da Indonésia). Esta escala apresenta questões importantes ao trabalho docente, especialmente em relação a sua saúde física e emocional. Contudo, ela tem como base a cultura e os valores próprios do seu país de origem, dificultando sua aplicação em outras nacionalidades.

A ETS – escala de engajamento docente – têm quatro dimensões, as quais buscam mensurar o envolvimento do professor com as questões cognitivas, emocionais e sociais, com os pares e com os alunos. A ETS foi escolhida como a escala para ser utilizada neste estudo por ter maior aderência ao contexto desta tese: implantação de um web currículo que demanda dos professores novas aprendizagens, podendo impactar emocionalmente. Além de exigir deles maior interação entre os pares, desde a construção do projeto pedagógico e até a sua implantação e por impactar na cultura de aprendizagem dos estudantes.

Ao estudar a integração das tecnologias digitais de informação e comunicação, base para o Web Currículo, e as diversas metodologias ativas, tendo como foco a construção de uma educação híbrida, identificamos que a literatura a descreve como uma simples mistura de ingredientes (MORAN, 2015), ou ainda, como a utilização de

momentos presenciais e virtuais (PASINI; CARVALHO; ALMEIDA, 2020). Praticamente, apresentam a palavra educação como sinônimo de ensino, o que, segundo os dicionários da língua portuguesa, a primeira é muito mais ampla que a segunda.

Aqui, compreendemos o ensino como “Forma sistemática de transmitir conhecimentos, geralmente em escolas” ou ainda “Método usado para transmissão de conhecimento” (MICHAELIS, 2020). Enquanto, para nós, a educação está associada à promoção do “desenvolvimento físico, intelectual e moral do ser humano, por meio da aplicação de métodos próprios, com o intuito de assegurar-lhe a integração social e a formação da cidadania” (IDEM), incluindo também um “conjunto de métodos próprios a fim de assegurar a instrução e a formação do indivíduo” (IBDEM).

Desta forma, descrevemos a educação híbrida como aquela que, com suporte de tecnologias digitais de informação e comunicação e com o uso de metodologias e práticas inovadoras, é capaz de superar o modelo do ensino exclusivamente tradicional, agregando em sua missão o desenvolvimento físico, intelectual e moral dos estudantes, além de criar uma cultura de integração social e consciência cidadã.

Para suportar a essa proposta de educação híbrida, os currículos precisam ser repensados, caminhando para o que Almeida (2009) intitula de Web Currículo. Em sua proposta, Almeida (2010) propõe a integração das TDIC como uma forma de superar os desafios presentes na educação, melhorando o processo de aprendizagem dos estudantes.

Com base nos estudos de Almeida e Valente (2012), compreendemos que o web currículo tem como objetivo a integração das TIDC ao currículo existente, ressignificando-o a partir da linguagem midiática, recriando, inclusive, a forma de pensar, de fazer, de se comunicar, de se construir o conhecimento e de se estabelecer relações com o mundo.

Pensando especificamente no ensino superior privado, mas não se limitando a ele, podendo ainda incluir neste contexto a educação formal e não formal de maneira geral, a mudança de uma proposta curricular, a integração das tecnologias digitais e a transformação do ensino e da educação em uma faculdade ou universidade, demandam um novo olhar para as políticas e normas institucionais, a infraestrutura, as interações entre docentes, estudantes e conteúdos de aprendizagem. Destaca-se aqui o que Padilha e Zabalza (2016) chamam de coreografias institucionais.

As coreografias institucionais são “os movimentos relacionados a gestão do curso que proporcionam implicações a todos os sujeitos da escola” (MAGALHÃES; SANTOS; PADILHA, 2018, p. 3). Zabalza (2018) descreve os elementos que constitui as CI: as políticas institucionais, o currículo oficial, as referências externas e as orientações para o mercado profissional. Nesta tese, centramos a nossa investigação nos fatores internos das coreografias institucionais (ZABALZA, 2016), as quais estão sob gestão da IES e podem ser alteradas conforme a sua necessidade: aspectos materiais, espaços organizativos e funcionais, aspectos afetivos e culturais.

Esta pesquisa mista longitudinal, possibilitou a utilização de instrumentos qualitativos e quantitativos, oportunizando ampla triangulação entre as fases do estudo, entre os métodos diferentes e entre as fontes de dados. O percurso metodológico foi importante por se tratar da implantação de um web currículo ao longo de dois anos, o que nos permitiu acompanhar todo o processo, desde a sua concepção à sua conclusão.

Quando observamos que na metade da pesquisa o mundo foi impactado pela pandemia da Covid19, fez ainda mais sentido a pesquisa longitudinal, evitando o viés do corte temporal que poderia trazer elementos de antes desse cenário ou depois do engajamento docente ter sido impactado pela transição obrigatória da educação presencial para a remota emergencial, de março de 2020 até o momento da escrita desta tese.

Iniciando pela primeira questão norteadora desta pesquisa (como uma faculdade instalada no Recife insere em suas coreografias institucionais a educação híbrida e o web currículo?), observamos que as coreografias institucionais da IES focam nos elementos estruturais, especialmente nas responsabilidades dos docentes e em suas condições de trabalho. A partir de políticas, normas, processos e procedimentos, a instituição busca garantir que a formação dos estudantes atenda às demandas do mercado de trabalho e às suas expectativas pessoais e profissionais.

O corpo gestor da IES entende o ensino híbrido como aquele no qual se utiliza as tecnologias digitais em todos os processos que compõem a experiência do estudante, onde o discente escolhe o momento em que acessa as plataformas digitais, mas tendo obrigatoriedade dos momentos presenciais, conforme a legislação vigente para os cursos que não são credenciados para oferta a distância.

O web currículo se insere nas coreografias institucionais da IES, por meio dos dois cursos superiores de tecnologia em estudos, ao descrever os elementos que o

constitui: aulas presenciais e virtuais, contando com o suporte de um AVA e utilização de diversas tecnologias digitais que conectam os estudantes com as práticas do ambiente profissional; aprendizagem baseada em projetos, em problemas reais (sociais) e por pares, com a prototipação de alta fidelidade de artefatos tecnológicos (sites, softwares e aplicativos) com potencial de implantação, comercialização e fomento de *startup*; promoção e desenvolvimento de criatividade e inovação, oportunizando o protagonismo e autonomia dos estudantes. Mas se limita aos cursos em tela, não havia no momento da pesquisa currículos similares para outras áreas de formação, tais como: saúde, jurídica e negócios.

No que diz respeito à educação híbrida, como já descrevemos no início desta seção, a IES também incentiva o desenvolvimento físico, moral e social, focando, inclusive, na formação de sujeitos éticos com uma cultura cidadã, por meio das atividades complementares e extensionistas, integrando professores, estudantes, pastoralidade e comunidade local.

No que diz respeito a segunda questão norteadora da pesquisa (como os professores dessa faculdade percebem as coreografias institucionais em relação ao seu nível de engajamento?), observamos que os docentes percebem a atuação da instituição (corpo gestor, políticas e normas institucionais, cultura e valores organizacionais, infraestrutura etc.) como pontos essenciais ao seu engajamento.

Em vários momentos nas seções dos grupos focais, os professores afirmaram que o desenvolvimento do web currículo, do projeto pedagógico e a sua implantação só foi possível pelo suporte e apoio institucional, sobretudo, em compreender que durante o processo de mudança, os erros e acertos fazem parte, assim como a implementação de ajustes e novas estratégias pedagógicas.

Os professores ainda demonstraram que, normalmente, engajam-se mais quando as coreografias institucionais estão associadas: à estímulos que aumentem o interesse dos estudantes para com sua aprendizagem; às condições que possibilitem melhorar a qualidade das aulas; à disponibilidade de ambientes que oportunizem interação entre eles e com os alunos; à valorização dos docentes; e ao reconhecimento profissional.

Percebemos ainda que, os elementos estruturais, os materiais, os organizativos e funcionais, e os afetivos e culturais das coreografias institucionais, influenciaram as quatro dimensões do engajamento docente. Esse impacto foi

registrado nos semanários de aprendizagem, nos grupos focais e até na percepção de alguns estudantes.

Ao analisarmos a terceira questão norteadora da pesquisa (Como eles percebem a educação híbrida em relação ao seu engajamento?), notamos que os professores não estavam engajados ou não se envolviam com o desenvolvimento físico e moral do sujeito. Eles até demonstraram algumas ações voltadas para a integração social (principalmente por ser uma premissa da IES), mas percebemos nenhuma ação focada na cidadania.

Outros elementos foram mais visíveis, tais como: a integração das TDIC, o uso de metodologias ativas, a oportunidade do estudante aprender em ambientes diversos e flexíveis das suas reais necessidades, além da preocupação com o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Ainda que incipiente, havia também certa conexão com o mercado de trabalho.

A triangulação possibilitou perceber a influência de quase todos os elementos da educação híbrida no engajamento dos docentes, exceto o desenvolvimento físico. Possivelmente porque na educação superior privada não há a prática esportiva como uma premissa, salvo nos cursos de saúde e em algumas licenciaturas. Contudo, nas demais áreas, sobretudo, nos cursos superiores de tecnologia, os quais têm duração menor, falar sobre exercícios físicos, cuidados com a saúde etc., ainda não é uma ação comum, especialmente entre os professores.

Ao respondermos a quarta questão norteadora (Como os professores percebem o seu próprio engajamento no contexto da implementação da educação híbrida?), observamos que os docentes se veem engajados na maior parte do tempo, tendo as dimensões cognitiva e social com os pares com 100% de engajamento ao longo dos dois anos, enquanto as dimensões emocional e social com os estudantes apresentaram oscilações.

Antes da pandemia, o engajamento emocional sofria variações, as quais foram explicadas pelos professores como sendo o resultado da insegurança que eles tinham durante a implantação do web currículo. Contudo, durante a pandemia, o nível emocional aumentou, sendo consequência do maior segurança em relação ao modelo híbrido, o qual eles começaram a dominar.

O mesmo não aconteceu com a dimensão social com os alunos. A qual se manteve abaixo dos 100% de engajamento durante toda a pesquisa. Ficou evidente que os docentes não procuram saber como se sentem os seus estudantes. Havia

empatia, em compreender a dificuldade dos estudantes quando eles traziam, mas o professor não tinha iniciativa em querer conhecer os sentimentos dos seus estudantes.

Vale ressaltar que no web currículo proposto, o professor assumiu os papéis de mentor e gestor da aprendizagem dos estudantes, os quais, pela própria natureza do processo, aumentando o nível de interação com eles. Contudo, essa interação se resumia em resolver os principais problemas de aprendizagem, validar as atividades entregues e dar *feedback* dos projetos.

Ao responder a última questão norteadora (Como os estudantes percebem o engajamento dos docentes na proposta de educação híbrida?), observamos que os alunos perceberam muitas variações no engajamento dos professores ao longo de toda a pesquisa. Porém, eles disseram que viam os professores altamente engajados cognitivamente, emocionalmente e socialmente entre os pares, mas menos envolvidos socialmente com eles. Mesmo com a pandemia, a percepção dos estudantes não variou muito.

Então, como se desenvolve o engajamento docente por meio de coreografias institucionais que promovem a educação híbrida em cursos superiores de tecnologia projetados a partir de um web currículo?

Identificamos que os docentes, por natureza da própria profissão, são engajados cognitivamente e socialmente entre eles. Buscam sempre ajudar uns aos outros, mesmo quando eles não possuem relações fora do ambiente profissional. Estão sempre aprendendo coisas novas e tentando melhorar as suas aulas, seja por meio de uma tecnologia recente ou uma metodologia inovadora.

A proposta de um novo currículo e a promoção de uma educação híbrida, desde que haja uma coreografia institucional que dê todo o suporte necessário, mantém os professores engajados, podendo inclusive aumentar esse nível de envolvimento. Especialmente nas dimensões cognitiva social entre os pares.

Por outro lado, ao observamos as dimensões emocional, notamos que ela é mais sensível às mudanças de qualquer ordem. Seja pela natural insegurança trazida pela mudança ou pela resistência a ela. O receio de serem percebidos como incompetentes ou incompreendidos pelos estudantes, influencia negativamente. Enquanto o contrário, eleva o nível do engajamento.

Já a dimensão social com os alunos, o engajamento aumentará ou reduzirá de acordo com o nível de interação e interesse dos estudantes para com os professores. Quando o docente percebe que os discentes estão buscando aprender, estão se

inserindo no mercado de trabalho, eles ficam mais motivados. Outro fator importante é o nível de reconhecimento e valorização que os alunos demonstram pelos professores, podendo aumentar o diminuir o envolvimento entre eles. Contudo, os professores não demonstraram interesse com os sentimentos dos estudantes, o que é perceptível para ambos os lados.

A partir desse estudo, percebemos que as principais causas para o engajamento docente são: cognitivo – compromisso com a profissão, atualização constante, feedback dos alunos; emocional – desenvolvimento dos alunos, compartilhar conhecimentos, interação com os estudantes, amor à profissão, valorização e realização profissional; social com os colegas – empatia, colaboração, coletividade, parceria, troca de experiências, solidariedade, humanidade, filosofia de vida; social com os alunos – empatia, interação com os estudantes, confraternidade, desenvolvimento dos alunos, amor à profissão.

As mesmas causas de engajamento também desengajam, tais como: a falta de valorização da profissão, de *feedback* dos estudantes, de empatia, de colaboração; ou baixo interesse e desenvolvimento dos estudantes.

Dentre as várias contribuições desta tese para com o campo teórico e para a academia, é a inclusão da quinta dimensão na escala de engajamento docente. Principalmente porque ela traz elementos que demandam outras pesquisas para maior aprofundamento, tais como: como o professor no ensino superior da rede pública pode atuar na captação de estudantes? As universidades públicas precisam de ações voltadas para a captação? E a retenção dos estudantes, qual o papel dos professores nesse contexto? Promover inquietações que possam ser investigadas, confrontadas e refutadas é um papel essencial da ciência, fazendo o campo de estudo continuar vivo e em movimento.

Outra contribuição da tese, que pode subsidiar a melhoria das condições de trabalho dos professores, além de auxiliar as IES na promoção de uma educação de alta qualidade, é o modelo de análise da relação entre as coreografias institucionais e o engajamento docente. Pois ele permite ter um panorama de uma situação real, possibilitando a geração de *insights* para a criação de estratégias que aumentem o engajamento dos professores, os quais, por sua vez, impactarão o envolvimento dos estudantes.

Por fim, podemos dizer que a hipótese apresentada no capítulo um, foi confirmada. Com base nos dados desta pesquisa, observando tudo que já foi escrito

até aqui, o engajamento dos professores aumenta quando eles percebem que as coreografias institucionais, por meio de um web currículo, proporcionam um ambiente de trabalho motivador e inovador e promovem a inserção de práticas ativas nos processos de ensino e aprendizagem, como é o caso da educação híbrida. Há também maior engajamento quando o professor se sente reconhecido, pela instituição, por seus pares e estudantes, pelo governo e pela sociedade. Contudo, precisa-se lembrar que o engajamento é um estado intrínseco ao professor, logo, propenso a sofrer alterações a partir de qualquer fator externo à IES, interno e externo ao professor. Uma enxaqueca, por exemplo, pode reduzir momentaneamente o engajamento do docente. Mas as questões relacionadas aos fatores internos à IES, podem gerar desmotivações que não serão temporárias, levando o docente a um desgaste físico e emocional.

Aproveitamos as considerações finais para propor outras pesquisas, além de uma escala de engajamento que atenda à cultura brasileira, tal como a ITEI, que foi desenvolvida para atender as necessidades da Indonésia.

6.1 PROPOSTA DA ESCALA DE ENGAJAMENTO DOCENTE BRASILEIRA

A partir das discussões dos resultados, propor uma escala que tenha aderência a realidade brasileira, que atenda a todos os níveis de ensino e que traga elementos para mensurar uma educação híbrida, é essencial no contexto após a pandemia.

Propomos a criação de uma nova escala para mensurar o engajamento docente, especialmente para atender ao contexto e à cultura da educação brasileira. Tomando como base as escalas já conhecidas que mensuram o engajamento docente (ETS e ITEI), entendemos que a Escala Brasileira de Engajamento Docente (EBED) deve conter as seguintes dimensões:

- a. Cognitivo: esforço mental para encontrar solução para os problemas dos estudantes; formação continuada; mudanças de planejamento e a criação de novas estratégias
- b. Emocional: envolvimento afetivo e emocional associados ao bem-estar; sentimento de satisfação e alegria, com a realização pessoal, dos colegas e dos estudantes

- c. Social: disposição para interação com os pares, os estudantes, os seus superiores e mercado profissional; participação em eventos acadêmicos, científicos e profissionais; disponibilidade para ajudar os outros.
- d. Pedagógico: envolvimento comportamental com a aplicação de metodologias inovadoras, integração de tecnologias digitais e promoção da autonomia dos estudantes, com foco no seu desenvolvimento integral.
- e. Institucional: envolvimento com a imagem da IES e com o seu desenvolvimento, auxiliando na captação e retenção dos estudantes, na preservação do patrimônio e interação nas redes sociais.

Os quadros 20 e 21, demonstram a Escala Brasileira de Engajamento Docente proposta, organizada em cinco dimensões e 26 indicadores.

Quadro 20 – Escala Brasileira de Engajamento Docente (proposta) - parte I

Dimensão	Indicador	Escala								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Cognitivo	Sempre que eu percebo dificuldade de aprendizagem dos estudantes, eu busco formas para ajudá-los									
	Eu busco sempre aprender novas estratégias de ensino									
	Mesmo quando não é uma demanda ou exigência, eu estou estudando									
	Eu gosto quando preciso mudar o planejamento das aulas ou criar estratégias									
Emocional	Sinto-me realizado (a) ao ver o sucesso dos estudantes									
	Sinto-me feliz ao ver o sucesso dos meus colegas									
	Sou feliz em ser professor(a)									
	Quando sou desafiado(a), não me sinto triste nem preocupado(a)									
Social	Eu interajo com os meus estudantes ao ponto de conhecer as suas dificuldades e os seus sentimentos									
	Eu interajo com os meus pares ao ponto de conhecer as suas dificuldades e os seus sentimentos									
	Eu interajo com o mercado profissional para identificar habilidades e competências importantes para a empregabilidade dos estudantes									
	Eu participo de eventos acadêmicos, científicos e profissionais para trocar experiências									
	Eu dedico tempo extra aos estudantes, mesmo fora do meu horário de aula, para ajudá-los no que for possível									
	Eu dedico tempo extra conversando com os meus pares, mesmo fora do meu horário de trabalho, para ajudá-los no que for possível									
	Eu interajo bem com os níveis hierárquicos superiores.									

Fonte: elaborado pelo autor (2021)

Quadro 21 – Escala Brasileira de Engajamento Docente (proposta) - parte II

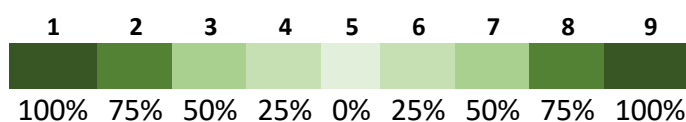
Dimensão	Indicador	Escala								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Pedagógico	Eu utilizo metodologias inovadoras nas minhas aulas									
	Eu promovo uma aprendizagem significativa para os meus estudantes									
	Eu integro tecnologias digitais nas minhas aulas									
	Eu promovo a autonomia e o protagonismo dos meus estudantes									
	Eu preparo os meus estudantes para a vida pessoal e profissional									
	Eu promovo o desenvolvimento intelectual, físico, social e moral dos meus estudantes									
Institucional	Eu auxilio a instituição nos processos de captação de estudantes									
	Eu participo e desenvolvo ações que proporcionem a retenção dos estudantes									
	Eu compartilho materiais institucionais nas minhas redes sociais voluntariamente									
	Eu represento a instituição em todos os lugares por onde passo									
	Eu cuido e preservo todos os recursos institucionais que são disponibilizados para o meu trabalho									

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Os indicadores podem ser apresentados em formato de pergunta ou afirmativas. Para respondê-los, sugerimos o uso da escala de Likert com 9 pontos, figura 32, sendo:

- 1, 2 e 3 – resultados negativos (desengajados);
- 4, 5 e 6 – resultados neutros (nem estão engajados, nem desengajados);
- 7, 8 e 9 – resultados positivos (engajados).

Figura 32 – Escala de Referência



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

O sujeito, ao responder a escala, marcará uma das opções registrando um X ou o número 1, afirmando o que diz o indicador, como pode ser visto na figura 33.

Figura 33 – Preenchimento da Escala de Referência

Dimensão	Indicador	Escala								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Cognitivo	Sempre que percebo uma dificuldade de aprendizagem dos estudantes, eu busco aprender formas de ajudá-los									X
	Estou sempre buscando aprender novas formas de ensinar								X	
	Mesmo quando não é uma demanda ou exigência, estou estudando						X			
	Gosto quando preciso mudar o planejamento das aulas ou criar novas estratégias		X							

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Depois de coletar todas as respostas possíveis, contabilizamos a quantidade de resposta por indicador e fracionamos, de acordo com o objetivo da pesquisa, de diversas formas:

- Indicador a indicador - Podemos dizer, hipoteticamente, que 35% dos respondentes disseram que estavam 75% engajados no indicador 1, enquanto 65% disseram que estavam 100% engajados no mesmo indicador.
- Por dimensão – podemos somar os valores positivos e dizer, com base nos quadros 21 e 22, que o respondente está 50% engajado cognitivamente. Pois os números 8 e 9 da escala são positivos e, quando somados, equivale a metade das respostas. Podemos ainda dizer que, o mesmo sujeito está 25% desengajado cognitivamente, pois das suas 4 respostas, uma foi no número dois da escala.
- Geral – Somamos todas os valores positivos, respostas nos números 8 e 9 da escala, e calculamos a frequência relativa à quantidade total de respostas, podendo afirmar, hipoteticamente, que 70% dos respondentes estavam engajados. Enquanto 30%, desengajados.

Contudo, o que foi exposto aqui, nesta subseção, é um ensaio de uma escala. Faz-se necessário a aplicação da escala a, pelo menos, 100 professores, para que sejam rodados alguns testes estatísticos (Alfa de Cronbach, Esfericidade de Barlett, Análise Fatorial, KMO etc.) importantes para o balanceamento da carga fatorial dos indicadores, podendo chegar a uma redução, ampliação ou manutenção deles. Posteriormente, realizar outra aplicação da escala e novos testes estatísticos, repetindo o processo até a escala ser validada.

O escopo da escala proposta está ancorado no ensino superior, contudo, vale a pena averiguar durante as pesquisas se os indicadores atendem também ao ensino básico ou quais ajustes seriam necessários para tornar a escala mais ampla.

6.2 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Diante do cenário pandêmico iniciado na metade da pesquisa, o que impactou nas emoções de parte da população, em especial a dos professores de todos os níveis de ensino, os quais se viram imersos em aulas remotas ou presenciais com transmissão ao vivo, sugerimos que outras pesquisas similares sejam feitas sobre o papel das coreografias institucionais durante a pandemia e como elas deram suporte ao engajamento docente.

Para esta tese, foram estudados os dois Cursos Superiores de Tecnologia (análise e desenvolvimento de sistemas e sistemas para internet), os quais por natureza possuem maior aderência ao Web Currículo, sugerimos que a pesquisa seja reaplicada em cursos de outras áreas que também façam uso de um web currículo, tais como: administração, direito, enfermagem, pedagogia, psicologia etc.

Aqui, estudamos o engajamento dos professores de uma faculdade particular (filantrópica confessional), que atuam no mercado profissional e acadêmico. Seria interessante a realização de pesquisa similar no contexto da rede pública de ensino com professores que possuem dedicação exclusiva para verificar as possíveis diferenças e as similaridades com os resultados desta tese.

Por não ter sido alvo desta tese, sugerimos que outras pesquisas sejam realizadas incluindo o contexto como mais um dos influenciadores do engajamento docente, buscando ampliar o horizonte das coreografias institucionais e do envolvimento dos professores nos mais diversos aspectos (cognitivo, emocional, social, institucional, moral etc.).

Sugerimos ainda, que a Escala Brasileira de Engajamento Docente apresentada na seção anterior seja aplicada empiricamente, testada e validada, oficializando a existência de uma escala nacional, adequada à realidade do nosso país.

Finalmente, sugerimos que outras pesquisas sejam feitas utilizando as escalas conhecidas até o momento (UWES, ETS, ITEI), incluindo a escala proposta na seção anterior (EBED) com o intuito de expandir o campo de estudo do engajamento docente, criar formas de mensurá-lo e proporcionar *insights* para a elaboração de estratégias institucionais que venham a melhorar a qualidade de vida pessoal e profissional dos professores.

REFERÊNCIAS

- ABDULAI, A.; DERY, M. The Place of ICT in Parent-Teacher Engagement at the Early Childhood Level: Experiences from Ghana. *In: African Educational Research Journal*, v. 6, n. 3, p. 165, 2018.
- ALMEIDA, A. N. de.; GONZAGA, A. M. Currículo: Discussões no Campo da Transdisciplinaridade e da Educação Tecnológica. *In: Revista REAMEC*, v. 4, n. 1, p.88-103, 2016.
- ALMEIDA, F. J. de.; SILVA, M. da G. M. O currículo como direito e a cultura digital. *In: E-curriculum*, v. 12, n. 2, 2014.
- ALMEIDA M. E. B. de.; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. *In: Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 57-82, 2012.
- ALMEIDA, M. E. B. de.; VALENTE, J. A. Currículo e contextos de aprendizagem: integração entre o formal e o não-formal por meio de tecnologias digitais. *In: E-curriculum*, v. 12, n. 2, 2014.
- ALMEIDA, M. E. B. de.; VALENTE, J. A. Pensamento Computacional nas Políticas e nas Práticas em Alguns Países. *In: Revista Observatório*, v. 5, n. 1, p. 202-242, 2019.
- ALMEIDA, M. J. de. O triunfo da escolástica, a glória da educação. *In: Educação & Sociedade*, v. 26, n.90, p. 17-39, 2005.
- ALVES, F. **Design de Aprendizagem com uso de Canvas** – Trahentem. São Paulo: DVS Editora, 2016.
- AMARAL, R. Vídeo na Sala de Aula de Matemática: Que Possibilidades? *In: Educação Matemática em Revista*, n. 40, p. 38-47, 2013.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e Observação Participante**. Porto Alegre: Penso, 2009.
- BACICH, L. **Aprendizagem Baseada em Projetos**: desafios da sala de aula em tempos de BNCC. 2019. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2019/01/16/aprendizagem-baseada-em-projetos-desafios-da-sala-de-aula-em-tempos-de-bncc/>. Acesso em: 21 mar. 2021.
- BACICH, L. Recolhendo evidências: a avaliação e seus desafios. *In: BACICH L.; HOLANDA, L. STEAM em Sala de Aula: a aprendizagem em projetos integrando conhecimentos na educação básica*. Porto Alegre: Penso, 2020.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**: Uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. Série: Desafios da Educação.

BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. de M. **Ensino Híbrido**: Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARBOUR, R. **Grupos focais**. Tradução: Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, D. M. V. **Estilos de Aprendizagem e o Uso das Tecnologias**. São Paulo: Artesanato Educación, 2014.

BASIL, D. C.; COOK, C. W. **The management of change**. Maidenhead: McGraw-Hill, 1974. 234 p.

BASSO, M. A. J. Currículo e web 2.0 argumentos possíveis a uma diferenciação em educação digital. *In: E-curriculum*, v. 4, n. 2, 2009.

BAZERMAN, M. H.; MOORE, D. **Processo Decisório**. 8ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

BENDER, W. N. **Aprendizagem Baseada em Projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BENITO, M. T. V.; CEBRIÁN, G. C.; REQUEJO, S. M.; GARCIA, E. J.; HARTYÁNYI, M.; BALASSA, I. D. S.; BABÓCSY, I. C.; TÉRINGER, N. A.; EKERT, S.; COAKLEY, D.; MANÉNOVÁ, M.; TAUCHMANOVA, V. **Innovación en la Educación Profesional**: flipped classroom en la práctica. Comisión Europea: Erasmus+, 2018.

BERGMANN, J. **Aprendizagem Invertida para Resolver o Problema do Dever de Casa**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Flip Your Classroom**: reach every student in every class every day. USA: ISTE – ASCD, 2012.

BERNARDEZ-GOMES, A. Coreografias Institucionais e sua Relação com a Exclusão Educacional. *In: I Congresso Internacional EDUCAT*. Brasil, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/educat>. Acesso em: 15 dez. 2019.

BLIKSTEIN, P. Digital fabrication and ‘making’ in education: The democratization of invention. *In: FabLabs*: Of machines, makers and inventors, p. 1-21, 2013.

BLUMENFELD, P. C.; SOLOWAY, E.; MARX, R. W.; KRAJCIK, J. S.; GUZDIAL, M.; PALINCSAR, A. Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. *In: Educational Psychologist*, v. 26, n. 3-4, p. 369-398, 1991. Disponível em: <http://web-b-eb.scohost.ez16.periodicos.capes.gov.br/ehost/detail/detail?vid=0&sid=7e147bdd->

cb2c-444a-8e4b-7c597ef8820c%40pdc-v-sessmgr06&bdata=Jmxhbm9cHQYnImc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=6370955&db=aph. Acesso em: 26 ago. 2020.

BNCC - BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Brasil, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 dez. 2020.

BORUP, J.; GRAHAM, C. R.; DRYSDALE, J. S. The nature of teacher engagement at an online high school. *In: British Journal of Educational Technology*, v. 45, n. 5, p. 793-806, 2014.

BORDALO, A. A. Estudo transversal e/ou longitudinal. *In: Rev. Para. Med.*, v. 20, n. 4, p. 5, 2006. Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-59072006000400001&lng=pt&nrm=iso. acessos em: 09 out. 2020.

BRANCO, C. C.; ALVES, M. M. Complexidade e Sala de Aula Invertida: considerações sobre o método. *In: XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. Paraná, 2015.

BRITTAIN, J. M. Desenvolvimento de currículo nas escolas de biblioteconomia para enfrentar o desafio da tecnologia da informação. *In: Ciência da informação*, v. 14, n. 2, 1985.

BROWN, R. Project-Based Learning in a Local Authority. *In: Industrial and Commercial Training*, v. 17, n. 1, p. 10-12, 1985.

BURKE, B. **Gamificar**: como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias. São Paulo: DVS Editora, 2015.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A Sala de Aula Inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

CARLINI, A. L. Aprendizagem Baseada em Problemas aplicada a Cursos de Direito no Brasil: reflexão de uma experiência. *In: PBL 2010 Congresso Internacional*, fev. 2010. Disponível em: <http://each.uspnet.usp.br/pbl2010/trabs/trabalhos/TC0444-1.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2020.

CASTRO, V. F. R.; CASTRO, M. I. R.; ARIAS, F. J. T.; PIN PIN, A. L.; PILAY, Y. H. C.; NAZARENO, O. E. G. **El Flipped Learning, el Aprendizaje Colaborativo y las Herramientas Virtuales em la Educación**. Els Alzamora – Alcoy: 3 Ciencias. DOI: 10.17993/DidelnnEdu.2019.43

CHAMIER, D. Danielis Chamieri summi Corpus theologicum seu loci communes theologici. Praelectionibus publicis in Academia Montalbanensi per decem annorum curriculum dictati. *In: Digital Library of Classic Protestant Texts*, 1653.

CHIAVENATO, I. **Os novos paradigmas**: Como as mudanças estão mexendo com as empresas. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino Híbrido**: uma inovação disruptiva? Clayton Christense Institute, 2013.

CIDAD MAESTRO, E.; GARCÍA GARCÍA, E. La psicología en el currículo de la formación del profesor de EGB. *In: Papeles del psicólogo*, Issue 28, 1987. Disponível em: <http://psychologistpapers.org/abstract?pii=296>. Acesso em: 15 jul. 2020.

COQ, J. P. Le. The Essence of the Curriculum. *In: The Journal of Higher Education*, v. 12, n. 1, p. 21-25, 1941.

CORSETTI, B. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. *In: UNIrevista*, v. 1, n. 1, p. 32-46, 2006.

COYNE, P. D. The Effects of Peer Tutoring with Group Contingencies on the Academic Performance of College Students. *In: Journal of Applied Behavior Analysis*, v. 11, n. 2, p. 305-307, 1978.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa**: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRESWELL, J. W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa**. 3ª ed. Porto Alegre, Penso: 2014.

CUNHA, C. M. FILOSOFIA E ÉTICA: IMAGEM TRANSVERSAL DO CURRÍCULO. *In: Revista Práxis*, v. 2, p. 17-24, 2006.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks: Sage, 2011.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks: Sage, 2005.

DIAS, I. S. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. *In: Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 14, n. 1, p. 73-78, 2010.

DILENDIK, J. R. Environments for Learning: A Project Based Approach to Educational Psychology. *In: Teaching of Psychology*, v. 5, n. 2, p. 75-78, 1978. Disponível em: <http://web-a-ebscohost.ez16.periodicos.capes.gov.br/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=b0e41090-0eee-4054-b98e-99f02727b5e5%40sessionmgr4006>. Acesso em: 26 ago. 2020.

FAGUNDES, L. da C.; ROSA, M. B. da. Conteúdos, conceituais, procedimentais e atitudinais em tempos de web currículo. *In: E-curriculum*, v. 12, n. 2, 2014.

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. C. **Metodologias Inov-ativas**: na educação presencial, a distância e corporativa. São Paulo: Saraiva, 2018.

FINI, M. I. Currículo e avaliação: articulação necessária em favor da aprendizagem dos alunos da rede pública de São Paulo. (Report). *In: São Paulo em Perspectiva*, v. 23, n. 1, p. 57- 83, 2009.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FRAGELLI, R. R. Método Trezentos: aprendizagem ativa e colaborativa. *In: Prêmio Top Educacional Professor Mário Palmério 22a Edição* / Lidyane Lilian Lima, organizadora. – Brasília: ABMES Editora, 2016.

FRAGELLI, R. R.; FRAGELLI, T. B. O. Summaê: um espaço criativo para aprendizagem. *In: Revista Diálogo Educacional*, v. 17, n. 52, p. 409-430, 2017.

FROST, N. A Differentiated Curriculum for Rural Schools. *In: Peabody Journal of Education*, v. 5, n. 6, p. 342-346, 1928. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/1487963?seq=1#page_scan_tab_contents. Acesso em 13 jul. 2019.

FRUCHTER, R. Roles of computing in P 5 BL: Problem-, project-, product-, process-, and people-based learning. *In: AI EDAM*, v. 12, n. 1, p. 65-67, 1998.

FULTON, K. The flipped classroom: transforming education at Byron High School: a Minnesota high school with severe budget constraints enlisted YouTube in its successful effort to boost math competency scores.(DIGITAL SCHOOLS). *In: T.H.E. Journal (Technological Horizons In Education)*, v. 39, n. 3, p. 18-20, 2012.

FURTADO, A. E.; NASCIMENTO, D. F. L.; SILVA, J. W. de J. Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) aplicada simultaneamente para estudantes de engenharia de 3º e 7º períodos como ferramenta motivacional. *In: Revista Práxis*, v. 10, n. 19 jun. 2018.

GARCÍA FALLAS, J.; GUZMÁN AGUILAR, A.; MURILLO SANCHO, G. Evaluación de competencias y módulos en un currículo innovador: El caso de la licenciatura en Diseño y Desarrollo de Espacios Educativos con TIC de la Universidad de Costa Rica. *In: Perfiles educativos*, v. 36, n. 143, p. 67-85, 2014.

GASS, M. **Vatikan, Biblioteca Apostolica Vaticana**, Pal. lat. 716, 1533. Disponível em: https://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/bav_pal_lat_716. Acesso em: 12 jul. 2019.

GAZALE, R. A. Aprendizagem baseada em problemas: uma proposta para as séries finais do ensino fundamental. 2018. **Dissertação** (Mestrado em Projetos Educacionais de Ciências) - Escola de Engenharia de Lorena, Universidade de São

Paulo, Lorena, 2018. doi:10.11606/D.97.2018.tde-04122018-150534. Acesso em: 2020-08-26.

GOLDSCHMID, M. L. Teaching and Learning in Higher Education: Recent Trends. *In: Higher Education*, v. 5, n. 4, p. 437, 1976.

GONÇALVES, M. de O. O Uso da Aprendizagem Baseada em Problemas Com Licenciandos em Matemática. *In: Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades*. São Paulo – SP, 13 a 16 de julho de 2016. Disponível em: http://www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/7336_4365_ID.pdf. Acesso em: 26 ago. 2020.

GOODSON, I. F. Trajetória para o currículo - história pessoal e política social em estudos curriculares. *In: ETD: Educação Temática Digital*, Issue 9, p. 213-233, 2008.

GRAFF, R.W.; NEJIB, U. R. Peer Instruction in Laboratory-Oriented Study. *In: IEEE Transactions on Education*, v. 18, n. 2, p. 114-114, 1975. Disponível em: <https://ieeexplore-ieee-org.ez16.periodicos.capes.gov.br/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=4320969>. Acesso em: 26 ago. 2020.

HAGAN, D. C.; HOUCHENS, G. Catholic School Faculty Meetings: A Case Study Linking Catholic Identity, School Improvement, and Teacher Engagement. *In: Journal of Catholic Education*, v. 20, n. 1, 2016.

HARDAWAY, F. What Students Can Do to Take the Burden Off You. *In: College English*, v. 36, n. 5, p. 577, 1975.

HAZARD, P. D. Technological Change and the Humanities Curriculum. *In: College English*, v. 16, n. 7, p. 435-443, 1955. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/371504?seq=1#page_scan_tab_contents. Acesso em: 13 jul. 2019.

HERCULANO, E. V. S. As Coreografias Institucionais da Formação Contínua de Professores para a Inovação Pedagógica com o Uso das TDIC. *In: XV Congresso Internacional de Organización de Instituciones Educativas (CIOIE)*. Lleida, 2018.

HOLANDA, L. Pandemia e Tecnologia: por que algumas propostas são e outras não são consideradas ensino híbrido? *In: Vivescer*, 2021. Disponível em: <https://vivescer.org.br/pandemia-e-tecnologia-por-que-algumas-propostas-sao-e-outras-nao-sao-consideradas-ensino-hibrido/>. Acesso em: 28 mar. 2021.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

KHAN, S. Vamos usar o vídeo para reinventar a educação: Filmed. *In: TED*, 2011. Disponível em: https://www.ted.com/talks/sal_khan_let_s_use_video_to_reinvent_education. Acesso em: 21 mar. 2021.

- KINASH, S.; KNIGHT, D.; KORDYBAN, R. **Blended Learning at Bond**. Gold Coast, QLD: Office of Learning and Teaching, Bond University, 2013.
- KLASSEN, R. M.; AL-DHAFRI, S.; MANSFIELD, C. F.; PURWANTO, E.; SIU, A.; WONG, M. W.; WOODS-MCCONNEY, A. Teachers' engagement at work: An international validation study. *In: Journal of Experimental Education*, v. 80, p. 1-20, 2012. doi: 10.1080/00220973.2012.678409.
- KLASSEN, R. M.; BONG, M.; USHER, E. L.; CHONG, W. H.; HUAN, V. S.; WONG, I. Y.; GEORGIU, T. Exploring the validity of the Teachers' Self-Efficacy Scale in five countries. *In: Contemporary Educational Psychology*, v. 34, p. 67-76, 2009. doi:10.1016/j.cedpsych.2008.08.001.
- KLASSEN, R. M.; CHIU, M. M. Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *In: Journal of Educational Psychology*, v. 102, p. 741-756, 2010. doi:10.1037/a0019237.
- KLASSEN, R. M.; CHIU, M. M. The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *In: Contemporary Educational Psychology*, v. 36, p. 114-129, 2011. doi:10.1016/j.cedpsych.2011.01.002.
- KLASSEN, R. M.; PERRY, N. E.; FRENZEL, A. C. Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *In: Journal of Educational Psychology*, 104, p. 150-165, 2012. doi: 10.1037/a0026253.
- KLASSEN, R. M.; YERDELEN, S.; DURKSEN, T. L. Measuring Teacher Engagement: Development of the Engaged Teachers Scale (ETS). *In: Frontline Learning Research*, v.1, n. 2, p. 33-52, 2013. Recuperado em: 10 Janeiro, 2019. De: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1090832.pdf>.
- LANDIS, J. R.; KOCH, G. G. The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *In: Biometrics*, v. 33, p. 159-174, 1977. Disponível em: https://www.dentalage.co.uk/wp-content/uploads/2014/09/landis_jr__koch_gg_1977_kappa_and_observer_agreement.pdf. Acesso em: 29 fev. 2020
- LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon**. São Paulo: Summus, 1992.
- LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. de C. **Revolucionando a Sala de Aula**: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2018.
- LOPES, R. M.; FILHO, M. V. S.; MARSDEN, M. ALVES, N. G. Aprendizagem baseada em problemas: uma experiência no ensino de química toxicológica. *In: Quím. Nova*, São Paulo, v. 34, n. 7, p. 1275-1280, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-

[40422011000700029&lng=en&nrm=iso](https://doi.org/10.1590/S0100-40422011000700029). Acesso em: 26 ago. 2020.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-40422011000700029>.

LOUIS, K. S.; SMITH, B. Restructuring, Teacher Engagement and School Culture: Perspectives on School Reform and the Improvement of Teacher's Work. *In: School Effectiveness and School Improvement*, v.2, n. 1, p. 34-52, 1991. Recuperado em: 24 fevereiro, 2020 de:
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0924345910020104>.

LYNCH, J. A. A general theory of curriculum. *In: Peabody Journal of Education*, v. 18, n.5, p. 296-301, 1941. DOI: 10.1080/01619564109535656. Disponível em:
https://www.jstor.org/stable/1490000?seq=1#page_scan_tab_contents. Acesso em 13 jul. 2019.

MAGALHÃES, G. S. G. Coreografias da Nova Escola Médica: tecnologias e inovação curricular. *In: XV Congresso Internacional de Organización de Instituciones Educativas (CIOIE)*. Lleida, 2018.

MAGALHÃES, G. S. G.; SANTOS, J. A.; PADILHA, M. A. S. Coreografias Institucionais no Contexto de uma Universidade Pública Federal: perspectivas de promoção de inovação pedagógica. *In: X Congresso Ibero-Americano de Docência Universitária – XCIDU*. Porto Alegre, 2018.

MARCHIONINI, G. Computadores e o currículo de biblioteconomia. *In: Ciência da informação*, v. 15, n. 2, 1986.

MAYRING, P. Qualitative Content Analysis. In FLICK, Uwe. KARDORFF, Ernst von. STEINKE, Ines. (eds.) **A Companion to Qualitative Research**. London, SAGE, 2004.

MAZUR, E. **Peer Instruction**: a revolução da aprendizagem ativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

MELBO, I. R.; WILLIAMS, W. J. 10 Basic Considerations for the Curriculum. *In: The Clearing House*, v. 14, n. 3, p. 161-163, 1939. Disponível em:
https://www.jstor.org/stable/30192702?seq=1#page_scan_tab_contents. Acesso em: 13 jul. 2019.

MERIAN, J. L. Curriculum and Measurement. *In: The Journal of Educational Sociology*, v. 2, n. 2, p. 75-82, 1928. Disponível em:
https://www.jstor.org/stable/2961863?seq=1#page_scan_tab_contents. Acesso em: 13 jul. 2019.

MERRIAM, S. B. **Qualitative Research and Case Study Applications in Education**. San Francisco: Allyn and Bacon, 1998.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Disponível em:
<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=YOxL>. Acessado em: 14 mar. 2020.

MIGLIACCIO, T. Teacher Engagement with Bullying: managing an identity within a school. In: **Sociological Spectrum**, v. 35, n. 1, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/02732173.2014.978430>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/ref/10.1080/02732173.2014.978430?scroll=top>. Acesso?: 9 set. 2020.

MILMAN, N. B. The flipped classroom strategy: what is it and how can it best be used?(Ends and Means). In: **Distance Learning**, v. 9, n. 3, p. 85-88, 2012.

MILNE, A.; RIECKE, B.; ANTLE, A. Exploring Maker Practice: Common Attitudes, Habits and Skills from Vancouver's Maker Community. In: **Studies**, v. 19, n. 21, 2014.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância**: Sistemas de aprendizagem on-line. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MORAES, M. A. A. de.; MANZINI, E. J. Concepções sobre a aprendizagem baseada em problemas: um estudo de caso na Famema. In: **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 30, n. 3, p.125-135, 2006.

MORAES, R. Análise de conteúdo. In: **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAM, J. Educação Híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. In: BACICH; L. TANZI, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino Híbrido**: Personalização e Tecnologia na Educação. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 27-45.

MORAN, J. Metodologias Ativas para uma Aprendizagem mais Profunda. In: BACICH, L. MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**: Uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. Série: Desafios da Educação.

MORAN, J. Mudar a Forma de Ensinar e de Aprender: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. In: **Revista Interações**. São Paulo, v. 5, p. 5772, 2000.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015

MOTTA, P. R. **Transformação organizacional**: A teoria e a prática de inovar. 1. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

MUJICA, R. Flipped Classroom. In: **Revista Docentes 2.0**, n. 12, 2017. ISSN: 5458254586217.

MUNHOZ, A. S. **ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas**: ferramenta de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

NARANJO, M. J. F. **The Flipped Classroom**, Set. 2016. Safe Creative: 1608289020147.

NASCIMENTO, E. R.; BRITO, I. P. L.; PADILHA, M. A. S. Engajamento de Docentes na Educação Superior: implementando ensino híbrido. In: **e-Curriculum**, v. 18, n. 2, 2020. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i2p951-969>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/43648>. Acesso em: 9 set. 2020.

NASCIMENTO, E. R.; FRANCISCO, M. M.; MAGALHÃES, G. S. de G.; PADILHA, M. A. S. Aprendizagem Baseada em Problemas: como se engajam os docentes na área da saúde? In: **Regista GETS – Gestão, Educação, Tecnologia e Saúde**, v. 3, n. 1, p. 134-150, 2020. (ed. especial). Disponível em: <https://gets.science/>. Acesso em: 20 ago. 2020.

NASCIMENTO, E. R.; LEITÃO, J. M. G.; TAVARES, R. J. S. Coreografando os Projetos Integradores para a Prática da Responsabilidade Socioambiental: uma interseção entre as metodologias ativas no ensino superior. In: **Anais do XXXII Congresso Internacional Alas Peru**, 2019. Disponível em: https://sociologia-alas.org/wp-content/uploads/2021/03/Dossier14_compressed.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.

NASCIMENTO, E. R.; MAGALHÃES, G. S. de G.; FRANCISCO, M. M. Aprendizagem Baseada em Problemas. In: SILVA, C. B.; FREITAS, P. G. (Org.) **Tecnologia Educacional em Perspectiva: caminhos da pesquisa para inovação**. Vol. 2. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2021. Disponível em: <https://storage.googleapis.com/production-hostgator-brasil-v1-0-2/102/248102/ZJ2LQxgL/0351887386aa41b6a895625b130b1549?fileName=15.04.21%20Tecnologia%20educacional%20em%20perspectiva%20Caminhos%20da%20pesquisa%20para%20inova%C3%A7%C3%A3o%202.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

NASCIMENTO, E. R.; PADILHA, M. A.; SILVA, C. L.; ANJOS, F. L. M. R. Metodologias Ativas E Engajamento Docente: Uma reflexão sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores da educação superior. In: **Educação Por Escrito PUCRS**, v. 10, p. e31560, 2019.

OBSERVATORIO EDU. **Reporte Edu Trends**, Out. 2014. (Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey)

OKADA, A. L. P.; SHERBORNE, T. Provocando mudanças no currículo através das TIC e estabelecendo parceria com o projeto SCIENCE UPD8 na Inglaterra e Brasil. In: **E-curriculum**, v. 1, n. 2, 2006.

OLIVEIRA, Z. M. F. de. CURRÍCULO: um instrumento educacional, social e cultural. In: **Revista diálogo educacional**, v. 8, n. 24, p. 535-548, 2008.

ORTEGA, M. V.; SUAREZ, J. P. R.; URBANO, V. J. B. Currículo para la formación en investigación, innovación y pensamiento socio-crítico apoyado en TIC. In: **Revista Boletín Redipe**, v. 9, n. 5, p. 143-154, 2020.

- OSER, F. K.; BAERISWYL, F. J. Choreographies of Teaching: bridging instruction to learning. *In*: RICHARDSON, V. **Handbook of Research on Teaching**. 4 ed. Washington, DC: American Educational Research Association, 2001.
- PADILHA, M. A. S. Coreografias da Nova Escola Médica. *In*: BRAVO, I. d. A. SILVA, P. (ed) **Tendencias Nacionales e Internacionales en Organización educativa**: entre la estabilidad y el cambio. España, Wolters Kluwer, 2018, p. 541-543.
- PADILHA, M. A. S. et al. Ensino na Docência Online: Um olhar à luz das coreografias didáticas. *In*: **Em Teia** – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana. v. 1, n.1, 2010.
- PADILHA, M. A. S.; ZABALZA, M. A. Um Cenário de Integração de Tecnologias Digitais na Educação Superior: em busca de uma coreografia didática inovadora. *In*: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 837-863, 2016.
- PADILHA, M. A. S.; ZABALZA, M. Â. Coreografias Didáticas no Ensino Superior: Um Cenário de Integração de TICs na Docência Universitária. **Relatório de Pesquisa Pós-Doc CAPES**. Universidade de Santiago de Compostela; Universidade Federal de Pernambuco, 2015.
- PAPERT, S. **A família em rede**: ultrapassando a barreira digital entre gerações. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.
- PAPERT, S. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Trad. Sandra Costa. Ed. revisada. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- PARANHOS, V. D.; MENDES, M. M. R. Currículo por competência e metodologia ativa: Percepção de estudantes de enfermagem. *In*: **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 18, n. 1, p. 109-115, 2010.
- PASINI, C. G. D.; CARVALHO, E.; ALMEIDA, L. H. C. A Educação Híbrida Em Tempos De Pandemia: algumas considerações. *In*: **Observatório Socioeconômico da COVID-19**, projeto realizado pelo Grupo de Estudos em Administração Pública, Econômica e Financeira (GEAPEF) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2020. 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: 21 abr. 2021.
- PERRENOUD, P. **As Competências para Ensinar no Século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre, Artmed, 2007.
- PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. Petrópolis: Vozes, 1970.
- PIERCE, R.; FOX, J. Vodcasts and active-learning exercises in a "flipped classroom" model of a renal pharmacotherapy module. (INSTRUCTIONAL DESIGN AND ASSESSMENT). *In*: **American Journal of Pharmaceutical Education**, v. 76, n. 10, 2012.

PILL, S. Teacher engagement with teaching games for understanding - game sense in physical education. *In: Journal of Physical Education and Sport*, v. 11, n. 2, p. 115-123, 2011.

PIVAR JR. D. **Sala de Aula Digital**: uma introdução à cultura digital para educadores. São Paulo: Saraiva, 2013.

PRATT, D. **Curriculum, Design, and Development**. Wadsworth Pub Co, 1980.

RABIHA, S. G.; SASMOKO. Analysis of the Indicator's Performance to Predict Indonesian Teacher Engagement Index (ITEI) using Artificial Neural Networks. *In: Procedia Computer Science*, v. 157, p. 266-273, 2019.

RAMOS, M. A. S.; ALMEIDA, M. E. B. de. Web currículo e UCA: onde se cruzam as perspectivas de investigadores e formadores. *In: Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, Issue 13, p. 186-190, 2015.

RAMOS, R. Projetos em mídia-educação na rede municipal de Porto Alegre: a educomunicação como discurso e a pedagogia instrumental de uso dos meios como prática. *In: Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduação em Educação - PPGE*, v. 15, n. 30, p.105-132, 2013.

REIS, E. A.; REIS, I. A. Análise Descritiva de Dados. *In: Relatório Técnico do Departamento de Estatística da UFMG*, 2012. Disponível em: <http://www.est.ufmg.br/portal/arquivos/rts/rte0202.pdf>. Acesso em: 4 set. 2020.

RESNICK, M. Dê uma chance aos Ps: projetos, parcerias, paixão e pensar brincando. *IN: Porvir*, 2016. Disponível em: <https://porvir-prod.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2016/11/23114623/DE%CC%82-UMA-CHANCE-AOS-Ps-.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2021.

RETALLICK, J.; GROUNDWATER-SMITH, S.; CLANCY, S. Enhancing teacher engagement with workplace learning. *In: The Australian Educational Researcher*, v. 26, n. 3, p.15-36, 1999.

RIBEIRO, L. R.; FILHO, E. E.; MIZUKAMI, M. das G. N. Uma Experiência com a PBL no Ensino de Engenharia sob a Ótica dos Alunos. *In: COBENGE*, 2003. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/cobenge/arquivos/16/artigos/NMT221.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2020.

RIBEIRO, O. M.; PEREIRA, P. A. As TIC na reorganização da escola e do currículo. *In: Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, Issue 4, 2005.

RIBEIRO, R. P.; VIANA, A. B. N. Estruturação do PBL para Aplicação em Disciplinas do Curso de Graduação em Administração. *In: GRAD+ Revista Grad USP*, v. 3, n. 1, 2018. Disponível em: http://gradmais.usp.br/wp-content/uploads/2018/06/Gradmais6_A04_RobertoRibeiro.pdf. Acesso em: 26 ago. 2020.

RODRIGUES, A.; STANO, R. de C. M. T. A Formação Docente como Construção Coletiva de Conhecimento em uma Experiência de Web Currículo. *In: Revista Contemporânea de Educação*, v. 11, n. 21, p. 64-81, 2016.

ROMEY, B. Radical Innovation in a Conventional Framework Problems and Prospects. *In: The Journal of Higher Education*, v. 48, n. 6, p. 680-696, 1997.

ROSKOS, K.; BAIN, R. Professional development as intellectual activity: Features of the learning environment and evidence of teachers' intellectual engagement. *In: The Teacher Educator*, v. 34, n. 2, p. 89-115, 1998.

ROSSI, J. S. Problem-based learning (PBL) aplicado aos cursos de graduação em direito. *In: Encontro Nacional do CONPEDI*, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/301201021_Problem-based_learning_PBL_aplicado_aos_cursos_de_graduacao_em_direito. Acesso em: 26 ago. 2020.

RUIZ-ZORRILLA, P.; HERNÁNDEZ, X.; RODA, A. B. L. de.; ANTINO, M.; RODRÍGUEZ-MUÑOZ, A. Exploring daily patterns of work engagement among teachers: A Latent Growth Modeling approach. *In: Psicothema*, v. 32, n. 3, p. 374-381, 2020. Disponível em: <http://www.psicothema.com/pdf/4615.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2020.

SACRISTÁN, J. G. et al. **Educar por Competência: o que há de novo?** Porto Alegre: Penso, 2011.

SANTOS, J. A. Coreografias Institucionais e o Ciclo de Políticas: primeiras aproximações. *In: XV Congreso Internacional de Organización de Instituciones Educativas (CIOIE)*. Lleida, 2018.

SASMOKO; INDRIATI, Y.; KRISTIN, D. M.; MAKALEW, A. UDJAJA, Y. BAKAR, A. Y. A. Real Time System for Indonesian Teacher Engagement Index Application. *In: Atlantis Press*, v. 464, 2019. Disponível em: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>. Acesso em: 18 abr. 2021.

SÁ-SILVA, J.; ALMEIDA, C.; GUINDANI, J. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *In: Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, ano I, n. 1, 2009.

SCHAUFELI, W. B.; BAKKER, A. **Preliminary Manual: Utrecht Work Engagement Scale (UWES)**. Utrecht: Occupational Health Psychology Unit, 2003.

SILVA, C. L. da. **Coreografias e Estratégias Didáticas Online e suas Relações com os Enfoques e Estilos de Aprendizagem Docentes e Discentes**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

SILVA, M. A. Reestruturação Produtiva, Currículo, Transversalidade do Conhecimento e Ensino-Aprendizagem por Projetos de Trabalho. *In: e-hum*, v. 2, n. 2, 2009.

SILVA, M. da G. M.; ALMEIDA, F. J. De. 206 histórias: A produção científica sobre tecnologias na educação em 40 anos do programa de pós-graduação em educação: Currículo. *In: E-curriculum*, v. 14, n. 3, 2016.

SILVA, M. J. Da.; OLIVEIRA, E. L. de.; ROCHA, L. de Q.; CUNHA, N. R. Da. Aplicação do Novo Currículo Mínimo do Curso de Graduação em Enfermagem Obstétrica da Faculdade de Enfermagem da Universidade Católica de Minas Gerais. *In: Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 26, n. 4-5, p. 308-318, 1973.

SILVA, V.; DEJUSTE, M. T. A Abordagem PBL e suas Possibilidades no Ensino da Matemática. *In: XIII INIC / IX EPG – UNIVAP*, 2009. Disponível em: http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2009/anais/arquivos/0872_0685_01.pdf. Acesso em: 26 ago. 2020.

SINIEGHI, A. L. M. L.; SANTOS, J. E. A. dos.; BARRETO, M. A. M.; SINIEGHI, J. P. Construção de foguete de água na Educação Infantil: possibilidades de iniciação científica. *In: Revista Principia*, n. 50, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/download/3420/1404>. Acesso em: 21 mar. 2021.

SOUZA, N. R. de.; VERDINELLI, M. A. APRENDIZAGEM ATIVA EM ADMINISTRAÇÃO: um estudo da aprendizagem baseada em problemas (pbl) na graduação. *In: Pretexto*, v. 15, número especial, p. 29-47, 2014. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/pretexto/article/view/1496>. Acesso em: 26 ago. 2020.

STAKE, R. Case Study. *In: DENZIN, Norman K.; LINCON, Yvonna S. (Org). Handbook of quantitative research*. Cap.14, Sage Publications, 1994. p. 236-247.

TAVARES, A. de P.; FERREIRA, R. A.; FRANÇA, E. B.; FONSECA JUNIOR, C. A.; LOPES, G. C.; DANTAS, N. G. T.; CARDOSO, S. A. V. O "Currículo Paralelo" dos estudantes de medicina da Universidade Federal de Minas Gerais. *In: Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 31, n. 3, p. 254-265, 2007.

THOMAS, S.; OLDEFATHER, P. Enhancing Student and Teacher Engagement in Literacy Learning: A Shared Inquiry Approach. *In: Instructional Resource*, n. 17, 1996. Recuperado em: 24 de fevereiro, 2020 de: <https://eric.ed.gov/?id=ED393078>.

TUCKER, B. The flipped classroom: online instruction at home frees class time for learning.(What next). *In: Education Next*, Wntr, v. 12, n. 1, p. 82-84, 2012.

VALENTE, J. A. A sala de Aula Invertida e a Possibilidade do Ensino Personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In: BACICH, L. MORAN, J. Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. Série: Desafios da Educação.

VANDERSTOEP, S. W. The Relationship among Principal "Venturesomeness," a Stress on Excellence, and the Personal Engagement of Teachers and Students. *In: School Effectiveness and School Improvement*, v. 5, n 3, p. 254, 1994.

VAN MANEN, M. **Researching lived experience**: human science for an action sensitive pedagogy. New York: State University of New York Press, 1990.

VARGAS-CASTILLO, C. A. Diseño Curricular por Competencias: el enfoque Delfi potenciado por las TIC's. *In: Revista de Sistemas, Cibernética e Informática*, v. 5, n. 1, p.78-83, 2008.

VEIGA, F. H. Envolvimento dos Alunos na Escola: elaboração de uma nova escala de avaliação. *In: International Journal of Developmental and Educational Psychology - INFAD Revista de Psicología*, v. 1, n. 1, p. 441-450, 2013. ISSN: 0214-9877.

VIEIRA, S. **Alpha de Crombach**. 2015. Disponível em: <http://soniavieira.blogspot.com/2015/10/alfa-de-cronbach.html>. Acesso em: 16 abr. 2019

YERDELEN, S.; DURKSEN, T.; KLASSEN, R. M. An international validation of the engaged teacher scale. *In: Teachers and Teaching*, v. 24, n. 6, p. 673-689, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/eprint/FjJuaUukcqPbCTU4UzaR/full>. Acesso em: 25 fev. 2020.

YIN, R. K. **Pesquisa de estudo de caso**: Design e métodos (4ª Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, 2009.

ZABALZA, M. A. Coreografías Institucionales y Processos Didácticos. *In: IX Congresso Ibero-Americano de Docência Universitária – CIDU*, 2016.

ZABALZA, M. A. Didáctica universitaria. *In: Conferencia pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali*. 9 fev, 2005.

ZABALZA, M. A. Taxonomías Institucionales: el concepto y su vinculación a la organización escolar. *In: XV Congreso Internacional de Organización de Instituciones Educativas (CIOIE)*. Lleida, 2018.

ZABALZA, M. A. Uma Nova Didática para o Ensino Universitário: respondendo ao desafio do espaço europeu de ensino superior. *In: Sessão Solene comemorativa do Dida da Universidade – 95º aniversário da Universidade do Porto*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, mar. 2006. Disponível em: http://www.fe.up.pt/si/conteudos_service.conteudos_cont?pct_id=16430&pv_cod=15hYLPa4rsIL. Acesso em: 02 Jan. 2020.

ZABALZA, M. A.; CERDEIRIÑA, M. A. Z. Coreografías didácticas institucionales y calidad de la enseñanza. *In: Linhas Críticas*, n. 25, 2019. DOI: 10.26512/lc.v25i0.24586.

ZHANG, D.; WEHMEYER, M. L.; CHEN, L. J. Parent and teacher engagement in fostering the self-determination of students with disabilities: a comparison between the United States and the Republic of China. *In: Remedial and Special Education*, v. 26, n. 1, p.55-65, 2005.

APÊNDICE A – ESCALA DE ENGAJAMENTO DOCENTE

Escala de Engajamento Docente			
Questão	Pergunta em inglês	Pergunta em português	Componente
4	I try my hardest to perform well while teaching	Eu tento o meu melhor para um bom desempenho ao ensinar	CE Cognitivo
8	While teaching, I really “throw” myself into my work	Enquanto leciono, eu realmente “me jogo” no meu trabalho	CE Cognitivo
11	While teaching I pay a lot of attention to my work	Enquanto leciono presto muita atenção ao meu trabalho	CE Cognitivo
15	While teaching, I work with intensity	Enquanto leciono, trabalho com intensidade	CE Cognitivo
2	I am excited about teaching	Estou animado com o ensino	EE Emocional
5	I feel happy while teaching	Eu me sinto feliz enquanto ensino	EE Emocional
10	I love teaching	Eu amo ensinar	EE Emocional
13	I find teaching fun	Eu acho divertido ensinar	EE Emocional
7	At school, I am committed to helping my colleagues	Na escola, estou comprometido em ajudar meus colegas	SEC Social com Colegas
9	At school, I value the relationships I build with my colleagues	Na escola, valorizo as relações que construo com meus colegas	SEC Social com Colegas
12	At school, I care about the problems of my colleagues	Na escola, eu me preocupo com os problemas dos meus colegas	SEC Social com Colegas
1	At school, I connect well with my colleagues	Na escola, eu me conecto bem com meus colegas	SEC Social com Colegas
3	In class, I show warmth to my students	Na aula, eu mostro calor aos meus alunos	SES Social com Estudantes
6	In class, I am aware of my students’ feelings	Na aula, estou ciente dos sentimentos dos meus alunos	SES Social com Estudantes
14	In class, I care about the problems of my students	Na aula, me preocupo com os problemas dos meus alunos	SES Social com Estudantes
16	In class, I am empathetic towards my students	Na aula, tenho empatia com meus alunos	SES Social com Estudantes

APÊNDICE B – SEMANÁRIO DE APRENDIZAGEM

Q	Pergunta	Período
1	Gostaria que você nos contasse como foi sua experiência de mediar a aprendizagem esta semana	Fev-Mar Ago-Set
2	Você encontrou alguma dificuldade, seja com os estudantes, com seus pares, com o projeto, com o produto das equipes ou qualquer outra situação que impactou em sua atuação docente? Se sim, quais?	Fev-Mar Ago-Set
3	Como você se preparou para suas orientações e mentorias durante esta semana?	Fev-Mar Ago-Set
4	Como você descreve o engajamento dos estudantes com sua aprendizagem?	Fev-Mar Ago-Set
5	Como você descreve a atuação dos seus colegas, da coordenação e da direção para desenvolver a aprendizagem dos estudantes?	Fev-Mar Ago-Set
6	Como você atuou em suas equipes neste semana?	Mar-Abr Set-Nov
7	Quais esforços você precisou fazer para atingir os objetivos de aprendizagem da semana?	Mar-Abr Set-Nov
8	Como você percebe o engajamento dos seus colegas durante as orientações às equipes?	Mar-Abr Set-Nov
9	Como você se sente atuando por meio do ensino híbrido?	Mar-Abr Set-Nov
10	Como você descreve a percepção dos estudantes em relação a sua aprendizagem?	Mar-Abr Set-Nov
11	Em relação a fazer a mentoria, como você se planeja?	Abr-Jun Nov-Dez
12	Em relação a dar o feedback aos estudantes, como você faz e com qual frequência?	Abr-Jun Nov-Dez
13	Em relação ao seu plano de aula, como você tem planejado e executado?	Abr-Jun Nov-Dez
14	Em relação aos estudantes, como você tem gerenciado a sua aprendizagem e o seu envolvimento durante as atividades?	Abr-Jun Nov-Dez
15	Com relação a você, como você se sentiu durante o semestre ao entrar em sala de aula e guiar a aprendizagem dos estudantes?	Abr-Jun Nov-Dez
16	Em relação ao modelo híbrido, o que você faria igual e o que você faria diferente?	Abr-Jun Nov-Dez
17	Há algo mais que você gostaria de relatar que ainda não abordou nas questões anteriores?	Fev-Jun Ago-Dez

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL

Os grupos focais com os docentes contaram com questões norteadoras, as quais nem sempre era utilizadas, pois a própria dinâmica dos GF guiava os diálogos.

Questões:

- Como foi o semestre para vocês?
 - Quais dificuldades
 - Quais desafios
 - O que foi positivo
 - O que foi negativo
- Como foi vivenciar a etapa da implantação do projeto de uma educação híbrida?
- Como vocês descrevem a sua atuação durante o semestre?
- Como vocês descrevem o seu interesse pelo estudante? Em relação aos seus problemas pessoais, profissionais e acadêmicos.
- Como vocês se prepararam para atuar neste semestre?
- Qual o seu sentimento em relação ao trabalho de ensinar?
- Quais expectativas para o próximo semestre?
- Se você fosse seu estudante, como você se relacionaria com seu mentor?
- Há algo mais que vocês gostariam de falar?

ANEXO A – ESCALA ETS ORIGINAL

Item	Content	Factor	λ
4	I try my hardest to perform well while teaching	CE	.72
8	While teaching, I really “throw” myself into my work	CE	.80
11	While teaching I pay a lot of attention to my work	CE	.75
15	While teaching, I work with intensity	CE	.74
2	I am excited about teaching	EE	.78
5	I feel happy while teaching	EE	.75
10	I love teaching	EE	.85
13	I find teaching fun	EE	.80
3	In class, I show warmth to my students	SES	.71
6	In class, I am aware of my students’ feelings	SES	.69
14	In class, I care about the problems of my students	SES	.74
16	In class, I am empathetic towards my students	SES	.81
1	At school, I connect well with my colleagues	SEC	.66
7	At school, I am committed to helping my colleagues	SEC	.68
9	At school, I value the relationships I build with my colleagues	SEC	.85
12	At school, I care about the problems of my colleagues	SEC	.66

Note. CE = cognitive engagement, EE = emotional engagement, SES= social engagement: students, SEC = social engagement: students.

All coefficients were significant, $p < .05$.

ANEXO B – ESCALA UWES

Portuguese student version

Questionário do bem estar e no contexto academic (UWES-S) ©

Enquanto aluno (você) faz determinadas tarefas, como por exemplo assistir às aulas (tanto teóricas como práticas), ir à biblioteca, fazer trabalhos de grupo, estudar, etc. Os itens que se seguem referem-se a sentimentos, crenças e comportamentos relacionados com a sua experiência como aluno do ensino superior. Por favor responda a cada um dos itens de acordo com a escala de respostas que se segue, cujos valores variam entre 0 (se nunca teve esse sentimento ou crença) e 6 (se o tem sempre).

Nunca	Quase nunca	Algumas vezes	Regularmente	Bastantes vezes	Quase sempre	Sempre
0	1	2	3	4	5	6
Nenhuma vez	Algumas vezes por ano	Uma vez ou menos por mês	Algumas vezes por mês	Uma vez por semana	Algumas vezes por semana	Todos os dias
1. _____	As minhas tarefas como aluno fazem-me sentir cheio(a) de energia (VII)*					
2. _____	Creio que o meu curso tem significado (DE1)					
3. _____	O tempo passa a voar quando estou a realizar as minhas tarefas como aluno (AB1)					
4. _____	Sinto-me com força e energia quando estou a estudar ou vou às aulas (VI2)*					
5. _____	Estou entusiasmado(a) com o meu curso (DE2)*					
6. _____	Esqueço tudo o que se passa à minha roda quando estou concentrado(a) nos meus estudos (AB2)					
7. _____	Os meus estudos inspiram-me coisas novas (DE3)*					
8. _____	Quando me levanto de manhã apetece-me ir para as aulas ou estudar (VI3)*					
9. _____	Sinto-me feliz quando estou a fazer tarefas relacionadas com os meus estudos (AB3)*					
10. _____	Estou orgulhoso(a) de fazer este curso (DE4)*					
11. _____	Estou imerso nos meus estudos (AB4)*					
12. _____	As minhas tarefas como aluno não me cansam (VI4)					
13. _____	O meu curso é desafiante para mim (DE5)					
14. _____	"Deixo-me ir" quando realizo as minhas tarefas como aluno (AB5)*					
15. _____	Sou uma pessoa com força para enfrentar as minhas tarefas como aluno (VI5)					
16. _____	Sinto-me envolvido(a) no meu curso (AB6)					
17. _____	Em minhas tarefas como o páro da pupila não, exatamente isso não me sente bem (VI6)					

* Versa encurtada (UWES-9); VI= vigor; DE = dedication; AB = absorption

© Schaufeli, Salanova & Bakker (2003). The Utrecht Work Engagement Scale is free for use for non-commercial scientific research. Commercial and/or non-scientific use is prohibited, unless previous written permission is granted by the authors

ANEXO C – ESCALA ITEI

Table 1. ITEI Dimensions, Indicators and Number of Items before and after analysis

Dimension	Indicator	Number of ITEI Items before analysis	Number of ITEI Items after analysis
Positive Psychology	Wisdom & knowledge	7	1
	Courage	5	2
	Humanity	3	1
	Justice	4	1
	Temperance	5	0
	Transcendence	5	3
Positive Education	Positive emotion	3	0
	Positive engagement	2	1
	Positive accomplishment	2	0
	Positive purpose	4	0
	Positive relationships	3	0
	Positive health	2	1
Teacher performance	Task performance	3	1
	Contextual performance	5	3
	Counterproductive behaviour	3	0
	Adaptive performance	3	0
Teacher competence	Pedagogic competences	48	9
	Personality competences	18	1
	Social competences	6	1
	Professional competences	9	0
Character nationality	God Character	3	0
	A Just and Civilized Humanitarian Character	2	1
	Character of Unity of Indonesia	2	1
	Character Democracy led by the wisdom of wisdom	3	2
	Character of Social Justice	3	1
	Able to identify themselves as educators who possess a leadership spirit that represents the interests of Indonesia as a whole	3	0
Nationalism Leadership Engagement	Have a positive perception of the region and also Indonesia that Bhineka Tunggal Ika as his own machine to fight for the integrity of Indonesia	1	0
	Show them as a trustworthy educator	3	0
	Posses the competence in managing multiethnic students	1	0
	Able to be a role model in building the paradigm of students in viewing their areas as an integral part of Indonesia	1	0
	Able to motivate students to promote national interests	2	0
	Creative and innovative in dealing with issues with the principle of national stability	1	0